



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

MANOEL MESSIAS SOARES GERMANO JÚNIOR

**O MOVIMENTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DOS
ANOS DE 1980: UM ESTUDO À LUZ DA CRÍTICA GRAMSCIANA**

FORTALEZA

2024

MANOEL MESSIAS SOARES GERMANO JÚNIOR

O MOVIMENTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS
DE 1980: UM ESTUDO À LUZ DA CRÍTICA GRAMSCIANA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.
Orientador (a): Prof^ª. Dra. Josefa Jackline Rabelo.

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)

G323m Germano Júnior, Manoel Messias Soares.

O movimento da Reforma do Ensino Médio no Brasil a partir dos anos de 1980 : um estudo à luz da crítica gramsciana / Manoel Messias Soares Germano Júnior. – 2024.
87 f.

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

Orientação: Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo.

1. Reforma do Ensino Médio. 2. Educação Brasileira. 3. Antonio Gramsci. I. Título.

CDD 370

MANOEL MESSIAS SOARES GERMANO JÚNIOR

O MOVIMENTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS
DE 1980: UM ESTUDO À LUZ DA CRÍTICA GRAMSCIANA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 03/06/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Josefa Jackline Rabelo (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Daniele Kelly Lima de Oliveira
Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA)

AGRADECIMENTOS

Quero, antes de tudo, agradecer a CAPES, pela bolsa de Demanda Social que me auxiliou no desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado. Sem ela, não teria sido possível dedicar-me integralmente à minha formação acadêmica, e o resultado do meu trabalho não seria o mesmo.

Agradeço também à minha orientadora, a Professora Dra. Josefa Jackline Rabelo, que me guiou com sabedoria e paciência ao longo deste processo. Sua orientação foi fundamental para a construção da minha dissertação, e sem ela não teria alcançado os objetivos que me propus.

À Banca Examinadora: Professora Dra. Daniele Kelly Lima de Oliveira e o Professor Dr. Valdemarin Coelho Gomes, por aceitarem o convite desde a qualificação, pelo compromisso na leitura crítica do texto da dissertação, contribuindo com o aprofundamento da pesquisa e pelo empenho em prol de uma educação da e para a classe trabalhadora. O meu muito obrigado!

À minha amada companheira Thaiana Barros, que esteve ao meu lado em todos os momentos, mesmo nos mais difíceis. Seu apoio foi essencial para que eu conseguisse superar os desafios que me foram impostos.

Aos meus pais, Manoel Messias (pai) e Dulce, que sempre me apoiaram incondicionalmente em todas as minhas escolhas. Sua dedicação e amor me deram a força necessária para seguir em frente.

Em memória ao meu querido sogro Raimundo Felizardo dos Santos, que nos deixou em junho de 2023. Sua ausência é uma perda irreparável, mas seu legado permanece vivo em nossos corações.

Aos meus colegas amigos da linha Educação, Estética e Sociedade do Programa de Pós-Graduação na UFC, com quem aprendi e cresci intelectualmente.

As minhas colegas do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação na UFC, que me acolheram com carinho e amizade como aluno especial entre 2023.1 e 2023.2.

À minha amiga carioca Cláudia Barbosa, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação na UNESP, com quem tenho uma amizade de longa data desde época que éramos estudantes de Biblioteconomia.

À minha querida amiga e colega de profissão na Biblioteconomia, Debora Toledo. Uma querida amiga que foi conterrânea da turma de 2014.1 em Biblioteconomia na UFC.

São tantas pessoas para agradecer que, infelizmente, não seria possível mencioná-las todas aqui.

A todos, o meu mais profundo agradecimento.

RESUMO

O trabalho tem como objetivo geral de pesquisa analisar o movimento de reformas educacionais no Ensino Médio do Brasil a partir da década de 1980, especialmente, seus desdobramentos nas disciplinas de Ciências Humanas, e tem como objetivos específicos de mapear e examinar as reformas educacionais que se referem ao Ensino Médio à luz da crítica gramsciana; apresentar as formulações centrais da proposta educativa gramsciana; contextualizar as concepções centrais da do movimento de reformas do Ensino Médio, vislumbrando um processo de emancipação humana. Nesse escopo, almejamos observar o acento dado por Gramsci à questão da educação, refinando essa temática da formação humana omnilateral e quais seriam seus desdobramentos para uma proposta de Ensino Médio brasileiro. Para isso foi realizada uma revisão da produção teórica de Gramsci, em especial seus escritos do cárcere (1929-1935), com destaque para o Caderno 12, mais diretamente afeto à questão educacional e intelectual. Esta revisão vem acompanhada dos estudos de intérpretes da obra de Gramsci como Del Roio (2006); Jacomini (2020); Manacorda (1990, 2010); Nosella (2010); e Schlesener (2011). Recorremos também aos antecedentes teóricos de Marx e Engels (2010), que influenciaram o desenvolvimento dos escritos de Gramsci, além de autores mais afetos a história da educação brasileira como Kuenzer (2017); Lemos (2016); Maia Filho (2004); Motta e Frigotto (2017); Ramos (2014) e Romanelli (2001). Gramsci propõe um modelo educacional que vai além da educação dual apregoada pelo ideário burguês, buscando formar cidadãos capacitados não só profissionalmente, mas também social e politicamente. Enfatiza a importância de um currículo de Ensino Médio que reflita a realidade dos e para os trabalhadores e os conscientize para participarem ativamente na construção de uma escola voltada para seus interesses. Isso implica na superação do atual Ensino Médio brasileiro e na análise crítica da educação, visando combater o modelo fragmentado que serve às demandas do capital.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Educação Brasileira; Antonio Gramsci.

ABSTRACT

The general objective of this research is to analyze the movement of educational reforms in Brazilian high school education from the 1980s onwards, with a particular focus on their impact on the Humanities subjects. The specific objectives are to map and examine the educational reforms related to high school education through the lens of Gramscian critique; to present the central formulations of Gramsci's educational proposal; to contextualize the main concepts of the high school reform movement, envisioning a process of human emancipation. In this scope, we aim to observe the emphasis Gramsci places on the issue of education, refining this theme of comprehensive human formation and considering its implications for a proposal for Brazilian high school education. To this end, a review of Gramsci's theoretical works was conducted, especially his prison writings (1929-1935), with a focus on Notebook 12, which is directly related to educational and intellectual issues. This review is accompanied by studies of Gramsci's interpreters such as Del Roio (2006); Jacomini (2020); Manacorda (1990, 2010); Nosella (2010); and Schlesener (2011). We also refer to the theoretical antecedents of Marx and Engels (2010), who influenced the development of Gramsci's writings, as well as authors more closely related to the history of Brazilian education such as Kuenzer (2017); Lemos (2016); Maia Filho (2004); Motta and Frigotto (2017); Ramos (2014); and Romanelli (2001). Gramsci proposes an educational model that goes beyond the dual education advocated by bourgeois ideology, seeking to form citizens who are not only professionally capable but also socially and politically aware. He emphasizes the importance of a high school curriculum that reflects the reality of and for the workers, raising their awareness to actively participate in the construction of a school oriented towards their interests. This implies overcoming the current Brazilian high school education and critically analyzing education to combat the fragmented model that serves the demands of capital.

Keywords: High School Reform; Brazilian Education; Antonio Gramsci.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIC	Formação Inicial e Continuada
FNE	Fórum Nacional de Educação
FONCEDE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OIT	Organização Internacional do Trabalho
	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
PROEJA	com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PNE	Plano Nacional de Educação
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PV	Partido Verde
REPU	Rede Escola Pública e Universidade
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FORMULAÇÕES CENTRAIS DA PROPOSTA EDUCATIVA DE GRAMSCI	15
2.1 Escola de Leonardo da Vinci	17
3 O MOVIMENTO DE REFORMAS NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS ANOS DE 1980: TEXTO E CONTEXTO	26
3.1 Reforma do Ensino Médio de 2017	49
4 OS DESDOBRAMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 NO ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS: A QUESTÃO EDUCACIONAL À LUZ DE GRAMSCI E O ENSINO MÉDIO PARA E PELOS(AS) TRABALHADORES(AS)	66
4.1 O Ensino Médio para e pelos(as) trabalhadores (as) no centro do debate	71
CONCLUSÃO	77
REFERÊNCIAS	82

1 INTRODUÇÃO

O trabalho tem como objetivo geral de pesquisa analisar o movimento de reformas educacionais no Ensino Médio do Brasil a partir da década de 1980, especialmente, seus desdobramentos nas disciplinas de Ciências Humanas.

E tem como objetivos específicos:

1. Mapear e analisar as reformas educacionais que se referem ao Ensino Médio;
2. Apresentar as formulações centrais da proposta educativa gramsciana;
3. Contextualizar as concepções centrais da do movimento de reformas do Ensino Médio;

E nesse escopo, rastreou o acento dado por Gramsci à questão da educação, refinando essa temática no corpo de sua proposta de formação humana omnilateral e quais seriam seus desdobramentos no ensino das disciplinas de Ciências Humanas.

Para isso foi realizada uma revisão da produção teórica de Gramsci, em especial seus escritos do cárcere (1929-1935), com destaque para o Caderno 12, mais diretamente na questão educacional e intelectual. Esta revisão vem acompanhada dos estudos de intérpretes da obra de Gramsci que tomam como perspectiva o estudo imanente de sua obra como Del Roio (2006); Manacorda (1990, 2010); Nosella (2010); Schlesener (2011). Recorremos também aos antecedentes teóricos em Engels e Marx (2010), que influenciaram o desenvolvimento dos escritos de Gramsci.

Neste percurso investigativo, buscamos conceituar os elementos fundamentais do pensamento educacional do filósofo sardo, dentre as quais, destacamos: Escola Unitária e a Escola de Leonardo da Vinci. Sob a justificativa primeira de recuperar a importância central que ele dedica à escola e ao educador para a formação das novas gerações, pressupomos que o estudo de Gramsci, nos encaminha, conceber a relação entre educação e formação humana.

Através de um esforço de apropriação teórica, tentaremos recuperar os pontos centrais das elaborações gramscianas em torno da relação entre educação e formação humana, reiterando a filiação do pensamento de Gramsci à perspectiva marxista.

Ademais, segue na pesquisa um levantamento histórico das reformas educacionais nacionais a partir de 1980, tendo como foco o Ensino Médio, as Ciências Humanas e o Ensino de Ciências Humanas buscando elementos legais e históricos sobre essas temáticas. Para essa

empreitada foram consultadas as produções bibliográficas de Kuenzer (2017); Lemos (2016); Maia Filho (2004); Motta e Frigotto (2017); Ramos (2014) e Romanelli (2001).

Como orientador metodológico, foi utilizado o método em Marx. Conceitua Pimentel e Silva (2019) que

O método em Marx é um movimento dialético que parte da sua concepção ontológica da realidade social, em que o ser social produz suas próprias condições objetivas e subjetivas de existência e, por isso, teoria, método e concreto social constituem uma unidade metodológica. (PIMENTEL e SILVA, 2019, p. 34).

Continua a autora que

Em síntese, o conhecimento produzido pelo método materialista histórico dialético (método em Marx), pressupõe o estudo ontológico do ser social, uma análise histórica do objeto concreto, para determinar suas categorias mais simples e mais complexas, numa relação dialética entre particularidade e universalidade, na determinação de suas mediações, visando compreender aparência e essência do objeto, revelando suas contradições, com o objetivo de superá-las. O método em Marx é, sobretudo, uma posição ético-política de superação das contradições capitalistas. (PIMENTEL e SILVA, 2019, p. 49).

E nesse sentido, a investigação foi de natureza bibliográfica e documental, utilizando a análise quanti-qualitativa historicamente situada. Essa técnica permitiu apreender os nexos e as contradições que constituem o objeto de estudo em sua relação dialética com a totalidade social. A discussão e interpretação dos resultados contemplou os objetivos propostos a partir da revisão de literatura indicada nas referências bibliográficas.

Nesse contexto, esta pesquisa tenta elucidar os processos de formação omnilateral em contraposição à formação classista na escola, conforme descrito pelo filósofo sardo. Antonio Gramsci dedicou-se profusamente à problemática da educação, como instrumento de formação omnilateral, tecendo, nesse escopo, a mais severa crítica à escola burguesa, interesseiramente voltada para a formação classista, unilateral. Como nos relata Manacorda (1990), a dualidade da educação a qual o filósofo marxista se referia era propiciada graças ao Estado, que promovia uma educação classista, que seria privilégio de poucos, ou seja, dos filhos da burguesia, enquanto os filhos da classe trabalhadora eram deixados de fora.

A obra gramsciana desenvolve-se em: Escritos Políticos (1910-1926); Cartas do Cárcere (1929-1937); e Cadernos do Cárcere (1929-1935). Esses últimos condensam os escritos de Gramsci mais difundidos e estudados e foram desenvolvidos durante seu aprisionamento pelo

regime fascista. Não obstante, conforme atestam Maestri e Candreva (2007), a questão pedagógica perpassa toda a obra de Gramsci, desde o período pré-carcerário (1914-1926), onde se destaca a educação política das massas, passando pelos Cadernos do Cárcere, em que se percebe a maturidade da reflexão do filósofo sardo até as cartas dirigidas aos familiares, nas quais se expressam a preocupação em torno da educação dos filhos e sobrinhos, intimamente imbricada numa preocupação pedagógica com a educação da classe trabalhadora.

E sobre a necessidade de organização da classe trabalhadora que Gramsci, sob a ditadura do cárcere, reflete em sua obra. É a partir de um estudo sistematizado e detalhado da sociedade burguesa e do modo de produção capitalista que ele, com base no legado marxiano, contra toda a engrenagem da sociedade capitalista, que assegura a dominação intelectual sobre a classe trabalhadora, propôs a necessidade de organização da cultura por parte da classe trabalhadora e de seus intelectuais orgânicos. Na organização dessa cultura todos os conhecimentos e habilidades produzidos pela humanidade deveriam ser universalizados, propiciando assim a formação harmoniosa do homem em todas as suas potencialidades, de forma omnilateral, permitindo a preparação da classe trabalhadora para governar a nova sociabilidade humana.

Del Roio (2006, p. 323), indica que a empreitada que Gramsci tinha pela frente era de grandes proporções, o desafio cultural e educativo que ele se propunha era enorme, mas só poderia ser efetivamente resolvido quando a classe operária formasse os seus próprios intelectuais. Na perspectiva assumida pelo filósofo sardo, a educação, a instrução e o ensino devem estar articulados com o desenvolvimento da sociedade como um todo e não ao sujeito em particular, para fazer-se em consonância com o conjunto social que se estabelece numa relação comunitária e coletiva, pela qual os indivíduos poderão desenvolver-se livremente pela união indispensável do desenvolvimento singular e social.

A aproximação do pesquisador com essa temática iniciou em 2020, durante sua segunda graduação, no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará. Desde sua primeira graduação, em Biblioteconomia, sempre teve interesse pela educação e pela formação humana, em especial no Ensino Médio. No entanto, foi durante o projeto de Iniciação Científica no curso de Pedagogia que pôde aprofundar seus estudos sobre a obra de Antonio Gramsci e sua concepção de educação.

O projeto, coordenado pela Professora Dra. Josefa Jackline Rabelo, tinha como objetivo analisar a proposta de formação humana omnilateral de Gramsci, a partir de seus escritos no cárcere, os Cadernos do Cárcere (1929-1935).

E a partir dessa pesquisa, pôde perceber que a concepção de formação humana omnilateral de Gramsci é uma proposta revolucionária, que visa à emancipação humana. Essa perspectiva inspirou o pesquisador a continuar seus estudos sobre a obra de Gramsci em nível de pós-graduação.

O trabalho está estruturado nos seguintes capítulos: Capítulo 1 – Introdução; Capítulo 2 - Formulações centrais da Proposta Educativa De Gramsci; Capítulo 3 - O movimento de reformas no Ensino Médio a partir dos anos de 1980: texto e contexto; Capítulo 4 - os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio de 2017 no Ensino de Ciências Humanas: a questão educacional à luz de Gramsci e o Ensino Médio para e pelos(as) trabalhadores(as); e Conclusão.

Por fim, esta pesquisa não apenas revelou a profundidade e relevância das ideias de Gramsci sobre a educação, mas também demonstrou a necessidade de uma reformulação crítica e consciente da educação nacional, em especial o Ensino Médio. A proposta de uma formação humana omnilateral, que transcende a mera capacitação técnica e profissional, aponta para um modelo educacional que promove o desenvolvimento integral do indivíduo, para atuar de forma crítica e ativa na sociedade. Assim, este trabalho reforça a importância de se olhar para as reformas educacionais com um olhar crítico e fundamentado, buscando a emancipação e a formação plena do ser humano.

2 FORMULAÇÕES CENTRAIS DA PROPOSTA EDUCATIVA DE GRAMSCI

Afirma Nosella (1992) que ao longo da Grande Primeira Guerra (1914-1918) as ideias culturais e educacionais de Gramsci foram marcadamente controversas, contra alguém ou contra certas propostas. A voz dominante de crítica e oposição no pensamento de Gramsci sempre esteve presente, mas haverá um momento especial (em que ele pensa que o ponto de vista revolucionário está muito próximo) em que o acento de argumentação e oposição deixará espaço para um verdadeiro contraste ser articulado.

Faz necessário destacar, conforme diz Schlesener (2009), que Gramsci não foi um pedagogo, mas um político revolucionário que esteve envolvido em um processo revolucionário. Como revolucionário dedicou sua vida à organização do movimento operário e à construção de nova sociedade que viria através da revolução socialista. Nesse contexto, a questão da educação é abordada como um meio de disciplinar e conformar as pessoas a um modelo de sociedade.

A escola é um espaço social onde circulam saberes, valores, normas e comportamentos que são internalizados pelos indivíduos e reproduzidos em suas vidas. Portanto, a escola é um lugar fundamental para a formação dos sujeitos, através da socialização. A formação dos sujeitos na escola é feita de acordo com o projeto de sociedade que a escola representa. Nosella (1992) comenta a percepção de Gramsci sobre a escola no Estado Burguês:

Um Estado que sempre criou escolas de cultura humanista para os ricos e uma outra escola pobre para os filhos dos trabalhadores apela agora de repente para uma renovação da escola do trabalho. Algo de podre se escondia atrás dessa retórica. Gramsci se enfurece e utiliza toda sua ironia carregada da sua experiência sofrida de homem pobre que não consegue terminar a faculdade por falta de recursos. (NOSELLA, 1992, p. 16).

Essa divisão de classes, que se manifesta na educação, é uma forma de opressão que mantém os ricos no poder e os pobres submissos. A educação escolar é, portanto, um instrumento de dominação da classe dominante sobre a classe subalterna.

Deste modo “a escola continua a ser um organismo estritamente burguês, no pior sentido da palavra”, de maneira que “a cultura é um privilégio”, assim como “a escola é um privilégio.”. A função do Estado deveria ser a de prover para os filhos de operários a mesma educação de qualidade que provia aos filhos da burguesia, independente da questão econômica, sendo necessário que os filhos dos operários pudessem se “dedicar tranquilamente” ao estudo “e poder estudar seriamente”, sem se preocuparem com questões econômicas. (GRAMSCI, 1973, p. 81).

Diz Gramsci (2000) que,

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas.

A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, Caderno 12, 2000, p. 49).

Em suma, as relações travadas em uma sociedade capitalista reverberam em um modelo de escola que cumpre a determinação de reproduzir as relações sociais existentes, reforçando a luta de classes. Nesse sentido, a dualidade educacional é marca dessa sociedade que, sob a permissão do Estado, promove uma educação classista para os filhos da elite, enquanto para os trabalhadores e seus filhos ofertam um conhecimento restrito aos trabalhos manuais, caracterizado por uma formação técnica.

Gramsci observa que as escolas profissionais, em sua época, não se preocupam em satisfazer os interesses práticos imediatos, têm prevalecido sobre a escola formativa, que é desinteressada. Em vez de multiplicar e hierarquizar os tipos de escolas profissionais, segundo Manacorda (1990),

Gramsci propõe, portanto ou, mais exatamente, prevê, como desenvolvimento necessário em direção a uma solução que ele define como racional" uma escola que faça saltar esses elementos de crise, que seja, por isso, única, integrando assim as funções dispersas e os dispersos princípios educativos da desagregação escolar atual, e que se apresente como escola de cultura e de trabalho ao mesmo tempo, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tomada complexa. E é fundamental a especificação que ele acrescenta entre parênteses, que define o trabalho como trabalho "técnico, industrial" (com a dizer que se pensa e também se opera" intelectualmente), não há aqui nenhuma concessão à moda das escolas do trabalho, nem do trabalho artesanal profissional, nem do trabalho didático-educativo ligado a desenvolvimento espontâneo da criança, tal como é postulado por todas as escolas ativas. Não preciso repetir que o modelo desse princípio pedagógico se pode encontrar as indicações de Marx, que havia falado em combinação de instrução e de trabalho fabril, baseando nisso a perspectiva da formação de homens, omnilaterais, e na retomada leniniana dos motivos marxianos. Estamos, em suma, na esteira de uma tradição bem definida, reelaborada de modo original, partindo de uma análise da nova e concretíssima realidade da escola italiana. (MANACORDA, 1990, p. 155).

Gramsci aponta a direção para uma escola única de cultura geral humanística "no sentido amplo e não somente no sentido tradicional", isto é, definida solução racional da crise do princípio educativo. Para isso usa como modelo o Renascimento e como figura exemplar desse período o Leonardo da Vinci, como caracteriza Schlesener (2009) foi:

[...] período de profundas mudanças, de ebulição social, de valorização do humano e da vida natural, a figura do intelectual era a de um homem especial, que se dedicava à prática da pesquisa experimental fazendo interagir razão e sensibilidade na produção do conhecimento. Leonardo da Vinci foi uma figura exemplar desse intelectual que procurava interligar os saberes e as práticas, a arte e a cultura, a partir de uma concepção integral de homem. (SCHLESENER, 2009, p. 24).

Analisar a figura de Leonardo da Vinci como exemplo de formação integral do ser humano, como fez Gramsci e dessa forma explorar as possibilidades de criar condições sociais que permitam o pleno desenvolvimento das potencialidades individuais pode parecer uma utopia, mas essa reflexão nos permite considerar tanto os limites da realidade atual da educação quanto possíveis maneiras de transformar a prática educativa.

2.1 Escola de Leonardo da Vinci

Leonardo da Vinci foi um artista multifacetado, cujas habilidades e interesses abrangiam uma grande variedade de assuntos. Além de suas obras-primas, como *Monalisa* e *A Última Ceia*, ele também se dedicou ao estudo de astronomia, anatomia, geometria, matemática, geologia, mineralogia, botânica, zoologia, cabala, alquimia, grego, filosofia e literatura antigas, conforme ressalta Schlesener (2009). Além disso, Leonardo era habilidoso com música, dominando vários instrumentos e compondo músicas. Ele usava a música como um meio de alimentar seu espírito e seus sentidos. Leonardo era extremamente curioso e dedicado ao conhecimento, buscando entendimento em uma ampla gama de campos de estudo.

Gramsci questiona as condições sociais e culturais que permitiram a formação de Leonardo da Vinci, mas também se pergunta sobre o processo de formação dele: a sua genialidade pode ser atribuída apenas ao seu talento e às condições sociais de sua família e época, ou houve alguma influência da escola e dos professores em sua aprendizagem?

Conforme Schlesener (2009),

Sabe-se que Leonardo viveu em uma época de esplendor e de florescimento cultural, que deu ao mundo grandes gênios como Michelangelo, Donatello, Masaccio, Brunelleschi, Botticelli, Raffaello, Ghiberti, Alberti, Valla, Ficino, Bruni, entre muitos outros que se abrigavam em Firenze, sob a égide de Cosimo de Médici e de sua família. [...] Todos desenvolveram ao mesmo tempo várias atividades, como arquitetura e artes em geral, literatura, filosofia, etc., isto é, encontraram condições sociais para realizarem-se como homens completos. [...] Leonardo da Vinci foi um gênio dessa época que Gramsci

escolheu como metáfora do homem integral, ideal a ser alcançado no projeto socialista, para todos os homens. (SCHLESENER, 2009, p. 16).

Para Gramsci, o Renascimento foi um período de muitas contradições e disputas político-culturais entre duas visões de mundo: uma popular e burguesa, expressa no vulgar, e outra aristocrático-feudal, expressa em latim. Gramsci destaca o significado desse período no processo de unificação italiana como uma unificação política que encontrou expressão linguística diferenciada, o que revela a importância da participação dos intelectuais.

Entretanto, como funcionavam as escolas no período do Renascimento? E qual a importância delas na formação de Leonardo? Responde Schlesener (2009),

[...] que Leonardo frequentou a oficina de Verrocchio e conviver com outros grandes talentos da época participando de grupos de outras oficinas. A Bottega de um artesão da época não era propriamente uma escola nem se apresentava como o atelier de um artista, mas era uma oficina na qual eram praticadas muitas atividades: pintura, escultura e outras obras de engenharia, até a elaboração e reparo de objetos em ferro (*fabbro*¹), a fabricação de objetos de madeira artesanais, desde móveis em geral até a estrutura em madeira para fechar ou abrir casas e muros, como portas e janelas, hem como o reparo de móveis (*falegname*²). (SCHLESENER, 2009, p. 43).

Essas oficinas escolas uniam o estudo teórico à solução de problemas imediatos e ofereciam a possibilidade de formação profissional. O aprendizado envolveu a participação ativa em todo o processo de trabalho, desde as tarefas mais simples até as mais complexas, como pintar "um detalhe" da obra planejada pelo mestre e desenhada em um papel.

A esse propósito, Heller (1982 *apud* Schlesener, 2009) recorta o tipo ideal de educador representado, na época, pelo cortesão de Baldassare Castiglione,

Essa figura é o tipo de professor que ensina fundamentalmente a partir do exemplo. Constitui "uma personalidade autônoma que vive a sua vida no mundo social e político, que possui capacidades multifacetadas", que é "simultaneamente capaz de iluminar", exercendo sua atividade como "Sócrates o fazia: ensina àqueles que o rodeiam o bem e o mal", sendo que o "conhecimento do bem provoca boas ações" e a atitude do professor, conforme Castiglione, é "despertar e estimular as virtudes morais" adormecidas em nossa interioridade. Castiglione tinha uma visão estoica do educador: aquele que ensina a distinguir o bem e o mal, considerando as características e potencialidades do aluno, a serem "desenvolvidas em função de certos objetivos e tendências". (HELLER, 1982 *apud* SCHLESENER, 2009, p. 43).

O Renascimento foi um período de grande importância na história, pois deixou para a modernidade uma consciência do poder e das potencialidades do ser humano em uma sociedade em constante mudança. E conforme ressaltado anteriormente, destaca-se Leonardo da Vinci, cujo

¹ Ferreiro, que produz todo tipo de objetos de ferro.

² Artesão que trabalha com a madeira.

legado incluiu a paixão pela pesquisa, a vontade de enfrentar desafios, a curiosidade por todos os assuntos e a disponibilidade para reinterpretar o passado a fim de compreender e transformar o presente. Estas características também estão relacionadas à *práxis*, que historicizou o pensamento e o ancorou na realidade social e política.

Além disso, o Renascimento também deu origem ao movimento humanista, que se preocupou em resgatar os valores humanos e enfatizou a importância da liberdade individual e do direito à autodeterminação. Esses princípios tornaram-se fundamentais para a formação do ideário burguês em ascensão. É importante destacar que o Renascimento não apenas iniciou o caminho para a modernidade, mas também introduziu novas maneiras de se pensar e de se olhar para o mundo.

Gramsci, em sua análise sobre o período do Renascimento, identificou uma correlação de forças que tinha tanto uma expressão política quanto cultural. No início, essa correlação de forças tem um caráter popular, mas à medida que a burguesia começa a assumir o poder, ela adquire outras características. De acordo com Gramsci, as correlações de forças estabelecidas durante o Renascimento criaram contradições que não foram superadas e, por isso, levaram à interrupção da história da Itália até o século XVII. O movimento, que inicialmente envolveu as classes populares, serviu para consolidar o projeto político da burguesia ascendente, mas acabou assumindo uma função regressiva ao longo do processo. Isso ocorreu porque as alianças da burguesia com a nobreza e a força ideológica da Igreja Católica deram à história política italiana uma característica única.

Conforme Schlesener (2009),

Nos *Cadernos do Cárcere* essa colocação é aprofundada: para Gramsci, o Renascimento assumiu um caráter progressivo ao estender-se pela Europa e ter como força renovadora e expansiva a Reforma Protestante; a ela se vincula a "filosofia clássica alemã e o grande movimento cultural do qual nasceu o mundo moderno". (SCHLESENER, 2009, p. 51, *grifos* do original).

As características de curiosidade e busca pelo conhecimento, exemplificadas por Leonardo da Vinci e outros pensadores desta época, bem como os princípios do humanismo, ainda são valores fundamentais na atualidade e têm sido responsáveis por muitas das transformações que a sociedade tem experimentado ao longo do tempo.

E desse legado deixado pelo Renascimento, personificado na figura de Da Vinci, para além da experiência de observação da política educacional soviética e o enfrentamento da

Reforma de Gentile na Itália, que Gramsci constrói sua proposta educativa que seria a construção de nova escola que seria a *escola única de forma integral* ou *escola unitária*.

Segundo Schlesener (2009),

A escola única deveria proporcionar aos alunos a possibilidade de um desenvolvimento humano integral e não fragmentário, embora dirigido. Como acentuou Dario Ragazzini, "a figura de Leonardo torna-se metáfora de um projeto para o futuro que mantém os pés no presente": o homem integral, síntese de tudo o que a sociedade já produziu no curso da história, transformado em homem-massa." Um homem inserido no conjunto de relações sociais e políticas ligado aos outros por elos concretos de responsabilidade e que, nesse processo, forma a sua individualidade. (SCHLESENER, 2009, p. 59).

Essa escola seria explicitação do que Gramsci entendia por uma *nova escola socialista*,

"uma escola completa. que tenderá a abraçar imediatamente todos os ramos do saber humano. Será uma necessidade prática e uma exigência ideal". Uma necessidade que os trabalhadores sentiam à medida que conquistavam, por meio de suas lutas políticas, o novo sentido da dignidade e da liberdade; ao lerem os grandes poetas e filósofos se perguntavam: "Por que a escola não ensinou estas coisas também a nós?". (SCHLESENER, 2009, p. 109).

Para Gramsci, conforme Schlesener (2009), existem duas razões importantes para a criação de uma nova escola para os trabalhadores: em primeiro lugar, entender o passado significa compreender melhor as condições atuais de transformação. Para isso, era necessário conhecer o processo histórico, os esforços realizados pelos homens para superar preconceitos, abater privilégios e superar os limites à mudança. Em segundo lugar, o proletariado precisava "restituir em sua integralidade, para si e para a humanidade", os valores e o trabalho do pensamento que a burguesia havia devastado e degradado, "transformando-os em objeto de comércio e instrumento de guerra". A criação de uma nova escola é fundamental para que os trabalhadores pudessem compreender melhor o passado e restituir os valores do pensamento que haviam sido prejudicados pela burguesia.

E assim, conforme Gramsci (1920 *apud* SCHLESENER, 2009),

A geração atual se educará na prática da disciplina social necessária para agir na sociedade comunista, com comícios, com a participação direta nas deliberações e na administração do Estado socialista. A escola deverá educar as novas gerações, aquelas que gozarão o fruto dos nossos sacrifícios e dos nossos esforços e que conhecerão, depois do período transitório das ditaduras dos proletariados nacionais, a plenitude de vida e de desenvolvimento da democracia internacional." (GRAMSCI, 1920 *apud* SCHLESENER, 2009, p. 115).

E nesse ínterim, complementa Manacorda (1990) sobre a proposta educativa do teórico sardo, que

Realizada sua opção por uma escola única de cultura geral humanística "no sentido amplo e não somente no sentido tradicional", isto é, definida solução racional da crise do princípio educativo, Gramsci dispõe-se a estudar os modos concretos segundo os quais essa escola poderá configurar-se. Ele coloca, em primeiro lugar, o problema da fixação dos vários graus de carreira escolar, que lhe parece devam ser adequados não somente aos dados subjetivos do desenvolvimento psicológico dos jovens, mas também se dados objetivos do fim a ser alcançado, que é o de introduzir na vida social os jovens, dotados de uma certa autonomia intelectual e de uma capacidade de criação intelectual e prática ao mesmo tempo, e de orientação independente. Quanto aos dados objetivos, que ele analisa em primeiro lugar, observa que serão as condições econômicas gerais que ditarão, eventualmente, a necessidade de fazer trabalhar os jovens para obter deles uma contribuição produtiva imediata e que determinarão a disponibilidade financeira estatal que deverá ser dedicada à educação pública: duas exigências objetivas, cuja premência Gramsci devia ter constatado pessoalmente durante sua permanência na União Soviética. Ainda que não fosse mencionada - e por razões óbvias - a União Soviética continua sendo indubitavelmente o ponto de referência constante de sua reflexão pedagógica original: não ter esse ponto presente dificultaria compreender a fundo o seu discurso. (MANACORDA, 1990, p. 158).

Para Gramsci, além do resgate histórico do ideário de Da Vinci, tinha como postulado teórico as pesquisas que Marx e Engels, que realizará ao longo de sua vida, dedicou-se profusamente ao estudo sobre a educação, como instrumento de formação omnilateral, tecendo, nesse escopo, a mais severa crítica à escola burguesa, voltada para a formação classista, unilateral.

Para a formação omnilateral tem que haver uma formação integral e, portanto, esta deve se dar junto à formação intelectual como Marx (1866) coloca nas Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório. Entretanto, faz uma objeção ao trabalho infantil e ao lutar contra o emprego de crianças e adolescentes nas indústrias, reivindica que ao menos seja combinado o trabalho produtivo com um modelo de educação que possa elevar o conhecimento da classe proletária. Assim, Marx (1866) define:

Por educação entendemos três coisas:

Primeiramente: *Educação mental*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX, 1866, p. 4, *grifos do original*).

E tomando como fundamento os princípios de uma educação que privilegie a unidade entre educação mental, física e instrução tecnológica, Marx (1866) postula uma proposta educacional que tem como objetivo primeiro o desenvolvimento de uma formação completa que culminasse na emancipação humana, a qual só é possível com a extinção da propriedade privada,

pois somente assim os homens poderiam ter saciadas suas necessidades e desfrutar da liberdade, ambas indispensáveis que os seres sociais se tornem plenos (MARX, 2010).

Del Roio (2006), indica que a empreitada que Gramsci tinha pela frente era de grandes proporções, o desafio cultural e educativo a que ele se propunha era enorme, mas só poderia ser efetivamente resolvido quando a classe operária formasse os seus próprios intelectuais. Na perspectiva assumida pelo filósofo sardo, a educação, a instrução e o ensino devem estar articulados com o desenvolvimento da sociedade como um todo e não ao sujeito em particular, para fazer-se em consonância com o conjunto social que se estabelece numa relação comunitária e coletiva, pela qual os indivíduos poderão desenvolver-se livremente pela união indispensável do desenvolvimento singular e social.

Segundo Gramsci, conforme citado por Manacorda (1990), para alcançar esse objetivo é necessário aumentar o orçamento estatal destinado às escolas. Isso inclui a ampliação das instalações, a aquisição de material didático e a contratação de mais professores. Além disso, a relação entre mestres e professores é vista como determinante para alcançar a eficiência desejada na educação. Além disso, o problema dos edifícios não era simples, pois a escola deveria ser um internato que oferecesse dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas e salas adaptadas para o trabalho em grupo.

Conforme Nosella (1992, p. 115), em que “a proposta da escola unitária de Gramsci é na verdade um amplo projeto político coordenado pelo Estado ou pelo Partido, não se trata de uma reforma educacional abstrata”, e que,

O partido político, para todos os grupos, é precisamente o mecanismo que realiza na sociedade civil a mesma função que o Estado cumpre, de modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, ou seja, proporciona a soldagem entre intelectuais orgânicos de um dado grupo, o dominante, e intelectuais tradicionais [...]. (GRAMSCI, CADERNO 12, 2000, p. 24).

A concepção de escola única de Gramsci é diferente da concepção burguesa. Segundo Silva (2006 *apud* Santos 2017),

[...] essa proposta educacional [burguesa] sedimenta-se nos critérios seletivos de uma sociedade assimétrica que requer instrumental balizador da distinção entre os sujeitos sociais atendidos pela pragmática de uma educação dualista. De fato, a concepção burguesa de escola única limita-se à unificação das escolas em sistema nacional de ensino único, em misturar dois turnos diários de escolarização, mas, no interior desse sistema mantêm-se as dualidades: escola propedêutica e escola profissional; escola pública e escola privada; escolas avaliadas como boas e escolas avaliadas como qualitativa duvidosa. Os limites desta formação são delatados pelo pensamento socialista que, por seu turno, aponta para a necessidade da discussão e da criação de um novo sistema escolar que se mostre como construção de um caminho de superação da

dicotomia entre um desenvolvimento omnilateral – verdadeiramente integral –, de caráter humanístico, e o ensino profissionalizante, vivenciado no meio educacional, destacadamente na escola dos países que orbitam na periferia do grande capital. (SILVA, 2006 *APUD* SANTOS 2017, p. 106).

A proposta educacional burguesa baseia-se em critérios seletivos que distinguem os indivíduos de acordo com sua posição social, e isso é refletido na estrutura dualista da educação, com escolas propedêuticas e profissionais, públicas e privadas, avaliadas como boas ou de qualidade duvidosa. O pensamento socialista argumenta que é necessário discutir e criar um novo sistema escolar que supere essa dicotomia entre um ensino humanístico integral e um ensino profissionalizante.

E a respeito do estudo da organização prática da escola unitária, Gramsci (2000) diz o seguinte:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2000, p. 36).

O currículo escolar é um aspecto importante na organização de uma escola unitária, pois deve ser adaptado à idade e ao desenvolvimento intelectual e moral dos alunos e deve visar os objetivos da própria escola. Uma escola unitária deve preparar os jovens para a participação ativa na sociedade, promovendo sua maturidade e capacidade criativa e autonomia na tomada de decisões e iniciativas.

Continua o Gramsci sobre a organização curricular da escola unitária:

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções "instrumentais" da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos "direitos e deveres", atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária. (GRAMSCI, CADERNO 12, 2000, p. 37).

Gramsci defendia que essa parte inicial da educação deveria desenvolver uma nova concepção do mundo que se opusesse às concepções tradicionais e folclóricas. Essa abordagem permitiria aos estudantes se prepararem para enfrentar o futuro de maneira mais eficaz e contribuir para a transformação social.

E na questão da formação humanista diz Santos (2017),

Gramsci sempre respeitou o ensino humanista e imediatamente desinteressado. Segundo entende Del Roio (2006, p. 323): “O desafio cultural e educativo que Gramsci se propunha a enfrentar era enorme, mas só poderia ser efetivamente resolvido quando a classe operária formasse os seus próprios intelectuais”. Essa formação, necessariamente, teria que contemplar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (formação tradicional, sistematizado pela e na escola). Del Roio (2006) entende que, para Gramsci, nas fileiras de uma escola necessária para a classe trabalhadora, deveria existir a contraposição à *concepção burguesa da educação*. A proposta educativa das camadas subalternas não deve se assentar somente em estudos científicos, tampouco apenas sobre uma cultura que não se preocupe em articular cabeça, mãos/corpo e espírito. (SANTOS 2017, p. 108, *grifos do original*).

O filósofo defende a necessidade de formação de intelectuais da classe trabalhadora para enfrentar o desafio cultural e educativo que enfrentavam. Ele acreditava que essa formação deveria incluir os conhecimentos históricos acumulados pela humanidade, mas também deveria se contrapor à concepção burguesa da educação. Além disso, Gramsci defendia que a proposta educativa para as camadas subalternas deveria ir além dos estudos científicos e incluir uma abordagem que articulasse cabeça, mãos/corpo e espírito, tendo como modelo a personalidade de Da Vinci como exposto anteriormente por Manacorda (1990) e Schlesener (2009).

Como diz Gramsci (2004),

[...] uma escola humanista, tal como entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do renascimento, que não hipoteque o futuro da criança e não constranja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. (GRAMSCI, 2004, p.74).

Ou seja, a ideia de uma escola humanista que não limitasse o potencial e as possibilidades da criança. Ele acreditava que a escola deveria ser um lugar onde o aluno pudesse explorar sua própria inteligência e consciência em formação, sem ser condicionada por metas pré-determinadas ou restrições impostas por outros. Gramsci acreditava que essa abordagem permitiria o estudante desenvolver sua própria vontade e autonomia, e se preparar para enfrentar o futuro de maneira mais eficaz. Essa ideia se baseia na compreensão dos antigos filósofos e dos homens do renascimento de que a educação deve ser uma experiência enriquecedora e libertadora

para o indivíduo, e não um mero meio para alcançar objetivos pré-estabelecidos como defende a ideologia educacional burguesa.

3 O MOVIMENTO DE REFORMAS NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS ANOS DE 1980: TEXTO E CONTEXTO

A educação no Brasil tem passado por diversas reformas ao longo de sua história. A partir dos anos 1980, essas reformas começaram a seguir um ideário neoliberal, com o objetivo de aperfeiçoar o sistema e torná-lo mais eficiente. Segundo Romanelli (2001), os sistemas educacionais no país ainda possuem estruturas muito frágeis e são alvos de frequentes movimentos de reformas superficiais que pouco levam a mudar positivamente. O desinvestimento e a falta de uma política educacional consistente têm impedido o desenvolvimento de uma educação de qualidade, o que tem reflexos graves na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Mas o quê seria o neoliberalismo? Segundo Galvão (2008),

Desde os anos 1980, o termo neoliberalismo vem sendo utilizado para se referir a um novo tipo de ação estatal, a uma nova configuração da economia, a um novo tipo de pensamento político e econômico, que guarda algumas relações com o liberalismo clássico, ao mesmo tempo em que apresenta um certo número de inovações. Suas principais características são bem conhecidas. Dentre elas, destacam-se a privatização de empresas estatais, a desregulamentação dos mercados (de trabalho e financeiro), e a transferência de parcelas crescentes da prestação de serviços sociais – tais como saúde, educação e previdência social – para o setor privado. Essas medidas concretas contribuíram para difundir a tese do Estado mínimo e “enxuto”, que teria entre suas metas uma política de “austeridade fiscal”. (GALVÃO, 2008, p. 149).

O neoliberalismo seria uma ofensiva do capital contra o trabalho e o Estado com o objetivo de aumentar os lucros e a acumulação de capital. Isso tem como consequência a precarização do trabalho, a redução dos direitos dos trabalhadores e o aumento da desigualdade social. O Estado, por sua vez, é desestruturado e perde sua capacidade de regular a economia e de garantir os direitos sociais. Ainda segundo Galvão (2008),

Vários autores ressaltam a importância de se compreender o neoliberalismo como uma ofensiva do capital contra o trabalho e o Estado ou, mais especificamente, como uma forma de restaurar o poder de classe, num processo que beneficiou sobretudo o capital financeiro. Mas há quem, com base nos traços anteriormente apontados, prefira falar em mundialização do capital para se referir a uma nova fase da história do capitalismo, caracterizada pelo lugar dominante da finança. De acordo com essa perspectiva, neoliberal seria a maneira pela qual essa mundialização se processa, na medida em que tem como base políticas de liberalização e desregulamentação dos mercados, sobretudo financeiros. O papel da esfera financeira nessa nova fase do capitalismo mundializado é de tal monta que Chesnais reelaborou sua análise, forjando o conceito de mundialização financeira. O elemento central deste processo é o advento de um novo regime de

acumulação (conceito que o autor toma emprestado da teoria da regulação), denominado regime de acumulação com dominância financeira. (GALVÃO, 2008, p. 151-152).

Em uma análise mais crítica, diz Mészáros (1998),

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do *próprio sistema do capital*. Como tal, esta crise afeta — pela primeira vez em toda a história — o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado. (MÉSZÁROS, 1998, p.7, *grifos* do original).

Mészáros (1998) argumenta que a gravidade da crise se manifesta não apenas em termos econômicos, mas atinge todos os aspectos ao qual é possível incluir o sistema educacional. O conceito de "metabolismo social" controlado pelo capital sugere que as relações sociais e produtivas estão em um ponto de ruptura, onde a lógica do lucro e da acumulação privada não consegue mais sustentar uma reprodução saudável da vida social.

Continua o autor,

A crise estrutural do capital é a séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos. A adaptabilidade deste modo de controle do metabolismo social pode ir tão longe quanto a "ajuda externa" compatível com suas determinações sistemáticas permita fazê-lo. O próprio fato de que a necessidade desta "ajuda externa" aflore — e, apesar de toda a mitologia em contrário, continue a crescer durante todo o século XX — foi sempre um indicativo de que algo diferente da normalidade da extração e apropriação econômica do sobretabalho pelo capital tinha que ser introduzido para conter as graves "disfunções" do sistema. E, durante a maior parte de nosso século, o capital pôde tolerar as doses do remédio ministradas e nos poucos "países capitalistas avançados" — mas somente neles — pôde até mesmo celebrar a fase mais obviamente bem sucedida de expansão do desenvolvimento durante o intervencionismo estatal keynesiano das décadas do pós-guerra. (MÉSZÁROS, 1998, p.14).

Dessa forma, adaptabilidade do capitalismo é limitada pelas suas próprias determinações sistemáticas, e a necessidade de "ajuda externa" para conter suas disfunções é uma indicação clara dessas limitações. Mészáros (1998), sugere que a necessidade dessas intervenções externas, apesar das narrativas que afirmam a autossuficiência do mercado, evidencia a incapacidade do capital de se reproduzir de maneira sustentável sem auxílio externo.

Uma dessas formas de auxílio externo são as exigências de reformas ao Estado para garantir a reprodução do capital. Essas reformas incluem a redução do tamanho do Estado e a

transferência de responsabilidades para o mercado. Entre as reformas necessárias estão a reforma administrativa, a reforma previdenciária e as reformas no sistema de ensino.

Sobre as reformas de ensino, diz Schlesener (2009),

Na política neoliberal as reformas de ensino tem o sentido de reformas administrativas, que estabelecem mecanismos de controle e avaliação, mas alteram também os projetos político- pedagógicos a partir de políticas curriculares que visam a responder aos interesses do mercado. [...] [Transformado] o relacionamento interno das escolas e as atribuições políticas dos professores submetidos a novas relações de trabalho, fato que torna precária a sua situação funcional e os obrigam a assumir um número exagerado de tarefas (aulas). (SCHLESENER, 2009, p. 168).

A nova configuração do capitalismo chegou ao Brasil no contexto da redemocratização do país, durante o governo de José Sarney (1985-1990). Esse processo foi marcado por mudanças políticas significativas, mas também ocorreu em um momento de crise econômica mundial que teve sérias consequências para a economia brasileira.

Como consequência dessa crise, a década de 1980 foi chamada de "década perdida" devido ao impacto negativo nos investimentos em educação no país. Ramos (2014) destaca que essa falta de investimento na educação foi um fator importante que influenciou as políticas educacionais subsequentes dos anos 1990.

Nesse período, que se estendeu da gestão de Fernando Collor de Mello (1990-1992), que inaugurou as reformas neoliberais no país, até a de Itamar Franco (1992-1995), houve um movimento significativo de fortalecimento da educação técnico-profissionalizante.

Esse movimento, no entanto, não pode ser entendido isoladamente, mas sim como parte de uma estratégia mais ampla de adequação da educação às demandas do mercado e à lógica neoliberal que passou a orientar as políticas educacionais nacionais. A educação passou a ser vista como uma forma de produzir trabalhadores capacitados para atender às demandas do mercado, em detrimento de uma visão mais ampla e crítica da educação como uma ferramenta de transformação social.

Durante o Governo Fernando Collor de Mello, o Brasil foi introduzido ao ideário neoliberal e o modelo de reestruturação econômica e intervenção do Estado, proposto nesse período, tinha como base o *Consenso de Washington*. O *Consenso de Washington* com discurso de propôs uma série de medidas destinadas a promover o desenvolvimento econômico e a estabilidade em países em desenvolvimento

Segundo Martins (2024),

A expressão Consenso de Washington surgiu da denominação dada por John Williamson, economista e pesquisador do Institute of International Economics, sediado em Washington, para a convergência de pensamento sobre as políticas públicas dos anos 1980, a partir dos governos de Ronald Reagan e George Bush. Referia-se às ideias das principais autoridades da economia mundial: a alta burocracia das agências econômicas do governo dos Estados Unidos, o Federal Reserve Board, as agências financeiras internacionais, membros do Congresso norte-americano e consultores econômicos de maior poder simbólico internacional.

Williamson resumiu as teses que embasaram o Consenso de Washington em dez pontos estratégicos: 1) disciplina fiscal; 2) priorização do gasto público em saúde e educação; 3) realização de uma reforma tributária; 4) estabelecimento de taxas de juros positivas; 5) apreciação e fixação do câmbio, para torná-lo competitivo; 6) desmonte das barreiras tarifárias e paratarifárias, para estabelecer políticas comerciais liberais; 7) liberalização dos fluxos de investimento estrangeiro; 8) privatização das empresas públicas; 9) ampla desregulamentação da economia; e 10) proteção à propriedade privada.

Embora estabelecidos durante a década de 1980, os dez princípios norteadores do consenso somente começaram a ser aplicados de forma generalizada na América Latina nos anos 1990, com a formulação do Plano Brady, que promoveu a renegociação da dívida externa da região, concedendo descontos limitados sobre o montante e os juros da dívida, mas exigindo como contrapartida a implementação das políticas do consenso.

[...]

O Consenso pretendia proporcionar estabilidade macroeconômica, controle da inflação e crescimento sustentado. Entretanto, seus resultados iniciais foram desastrosos, levando à crise, à insolvência econômica e à estagnação econômica dos países da região. (MARTINS, 2024, p. 1).

Nesse contexto, o modelo educacional existente foi visto como um obstáculo à competitividade do país, sendo necessário reorientar o esforço institucional e financeiro do poder público para o ensino básico, enquanto os ensinos técnico e superior deveriam ser adequados às políticas industrial e tecnológica (RAMOS, 2014).

A liberalização da economia e a reforma do sistema de ensino foram fundamentais para trazer equilíbrio, segundo o ideário neoliberal, entre a produtividade, a modernidade e a prosperidade. O Estado foi responsabilizado por gerar condições para que as empresas se capacitassem tecnologicamente, e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi fortalecida durante os governos posteriores, como o de Itamar Franco.

A deposição do presidente Collor não representou a retirada dos princípios difundidos por sua administração. Para Ramos (2014), ao analisar a conjuntura política do pós-impeachment de Collor, percebe-se que a ideologia de sua gestão não foi afastada. Pelo contrário, após a normalização do cenário político nacional, o presidente Itamar Franco e sua equipe ministerial buscaram restabelecer a estabilidade econômica e política com base nas mesmas diretrizes estabelecidas no início da década de 90.

A primeira ação foi a nomeação de Fernando Henrique Cardoso para o Ministério da Fazenda. Com a inflação em alta novamente, o Ministro almejava estabilizar a economia e reduzir a inflação a um mínimo. Seu plano econômico, o Plano Real, tornou-se o principal pilar de sua própria campanha presidencial, que o levou à vitória já no primeiro turno das eleições de 1994. Outra medida significativa, que não foi implementada durante o governo de Itamar, foi a tentativa de revisão da Constituição, prevendo uma ampla reforma do Estado, incluindo diversos pontos contidos no *Projeto Brasil Novo*, de Collor. Embora a revisão não tenha se concretizado, a campanha institucional em torno da questão colocou-a como prioridade do próximo governo. Este, imediatamente após a sua composição, partiu para realizá-la.

Como salientado por Ramos (2014), esse discurso e o mito da qualidade e produtividade disseminaram-se de tal forma que extrapolaram a esfera diretamente produtiva, difundindo-se em diversos setores da sociedade, inclusive na educação. Ideias essas responsáveis por influenciar as reformas educacionais realizadas nessa época, que se pautaram pelo ideário neoliberal da eficiência e da adequação às demandas do mercado, em detrimento da valorização da educação como um direito social e da formação de indivíduos críticos e reflexivos.

De acordo com Ramos (2014), nesse contexto, a Teoria do Capital Humano ressurgiu como uma importante corrente de pensamento, na qual a educação do trabalhador passou a ser vista como uma condição fundamental para a qualidade e produtividade industrial.

Pereira (2019) diz que

A Teoria do Capital Humano tem seus fundamentos nos trabalhos de Adam Smith, Alfred Marshall e Irving Fisher. No entanto, este pensamento teve sua ascensão (quase dois séculos depois) no final da década de 1950, início da década de 1960, cujo principal precursor foi Theodore W. Schultz, que chegou a receber um Prêmio Nobel de Economia em 1979 devido ao seu aprofundamento. Esta teoria pertence à disciplina/área de Economia da Educação, e esta procurava identificar o “valor econômico da educação” (atribuindo um caráter econômico à educação) e sua interferência sobre o aumento da produtividade. (PEREIRA, 2019, p. 1).

E segundo Medeiros e Lima (2023),

Na teoria do capital humano, o indivíduo é caracterizado à semelhança de uma firma, com a diferença obviamente decisiva de que sua operação incide sobre a própria existência do indivíduo simbiótico capitalista-trabalhador. Seu comportamento é equacionado nos moldes de uma função de produção, contabilizando insumos de um lado e um produto determinado de outro. Com os insumos adequados, isto é, adquirindo competências específicas, o indivíduo se tornaria mais produtivo e capaz de auferir benefícios maiores com seu trabalho, ou seja, obter uma renda maior. Nesse contexto, os rendimentos do trabalho também podem ser compreendidos como dividendos sobre os “investimentos” que as pessoas fazem “em si mesmas”, em seu capital humano, ao longo da vida, de modo que o próprio indivíduo aparece como um caso particular da lógica

universal de acumulação de capital. Em última instância, o indivíduo é concebido como sendo ele mesmo um capital (aqui entendido no sentido econômico vulgar de patrimônio que gera rendimentos) que acumula valor (capital humano) e entra em competição pelo lucro (renda) com os demais capitais individuais.

Se o capital humano foi conceituado como o conjunto de conhecimentos, habilidades, condições e experiências dotadas de valor econômico, a literatura sobre empreendedorismo ampliou o escopo de competências individuais vistas como economicamente úteis. Assim, dimensões que antes se encontravam fora do âmbito original da teoria da capital humano também passaram a ser consideradas elementos determinantes do êxito econômico, tais como as capacidades de julgamento e de tomada de decisões e até mesmo a capacidade de ter ideias criativas. (MEDEIROS; LIMA, 2023, p. 38 – 39).

E tendo como norteador a Teoria do Capital Humano, as entidades ligadas ao setor produtivo passaram a atuar de forma decisiva no aparelhamento estatal, tanto através da garantia de ações junto aos órgãos ministeriais e ao Congresso, quanto em relação à sociedade civil, por meio de seus órgãos representativos e da veiculação de suas propostas por diversos meios de comunicação. Essa estratégia política fortaleceu o papel das instituições de estudos e pesquisas das empresas, colocando-as como mediadoras das relações de disputa de interesses. Nesse ínterim, os empresários passaram a exigir do governo não apenas a ampliação da Educação Básica, mas também a incorporação das premissas que orientam a formação técnico-profissional. A partir dessas exigências, o movimento em prol de reformas educacionais foi influenciado pelo discurso e mito da qualidade e produtividade, que se disseminaram em diversos setores da sociedade, incluindo a educação (RAMOS, 2014).

No contexto da política educacional brasileira, a sucessão presidencial de Itamar Franco, por Fernando Henrique Cardoso trouxe mudanças significativas para a Educação Profissional no país. A ideia da importância da Educação Profissional para a formação de trabalhadores mais qualificados estava consolidada em um documento intitulado "Educação fundamental e competitividade empresarial" (uma proposta para ação do governo), apresentado ao MEC em 1992. Este documento foi elaborado pelo Instituto Herbert Levy³, com apoio da Fundação Bradesco, sob a coordenação de João Batista Araújo e Oliveira e de Cláudio de Moura Castro, respectivamente intelectuais do Banco Mundial (Washington) e da OIT (Genebra). Segundo Ramos (2014), essas formulações estavam em sintonia com as orientações das agências internacionais, como BID e BIRD.

Segundo Maia Filho (2004),

³ O Instituto Herbert Levy é uma organização sem fins lucrativos dedicada à promoção da educação, cultura e desenvolvimento social.

Na perspectiva do governo FHC, o grande problema do Ensino Médio no Brasil era, em tese, a falta de financiamento específico para dar sustentação ao sistema, embora fosse considerado grave também o desperdício de recursos decorrente da ineficiência do modelo de gestão vigente. Para tentar superar tal realidade, o Ministério da Educação e Cultura - MEC, com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento BID, elaborou o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP e dentro deste o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PEM, como forma de viabilizar os recursos que pudessem fazer frente a esta Reforma. Inicialmente, o governo brasileiro assinou convênio, em 1997, na ordem de um bilhão de dólares americanos para atender tanto a expansão da Educação Profissional como do Ensino Médio.

É importante destacar, porém, que a distribuição dos recursos, era heterogênea e competitiva: cada Estado da federação entrava em competição com os demais pelo financiamento mediante a apresentação de seus planos de reforma (incluindo, na segunda etapa, seus planos de investimentos), após efetuar o diagnóstico de suas necessidades, através de estudos técnicos pertinentes. Além de viabilizar os recursos financeiros, o MEC desenvolveu o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PROMED co subprograma Programa Escola Jovem com o objetivo de dar apoio técnico aos estados na concretização da Reforma, inclusive na incorporação pelas escolas das novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio, emanadas do Conselho Nacional de Educação - CNE. (MAIA FILHO, 2004, f. 18).

Cunha (1995 *apud* RAMOS, 2014) também destaca a posição descolada ou subordinada da Educação Profissional, inclusive do ensino técnico, em relação ao sistema educacional, no governo FHC. Enquanto no capítulo Emprego a Educação Profissional era enfatizada, no capítulo Educação ela sequer era mencionada. A educação foi concebida como requisito para o desenvolvimento tecnológico e para a cidadania, sendo esta última um elemento adicional ao processo, conforme relatado por Ramos (2014).

A proposta do governo também considerou a Educação Profissional como uma das estratégias para resolver o problema da qualificação da força de trabalho brasileiro, uma vez que o modelo produtivo exigia que os trabalhadores tivessem conhecimentos e habilidades que propiciassem sua adaptação a ambientes de trabalho em constante mudança. A economia brasileira foi caracterizada como dual, com a falta de mão de obra qualificada convivendo com desempregados ou subempregados cuja falta de qualificação dificultaria sua incorporação ao setor moderno da economia, conforme descrito por Ramos (2014). Para resolver esses problemas, as estratégias contemplaram a transformação do quadro vigente da Educação Básica e a orientação das políticas de capacitação de mão de obra para os programas de capacitação de massa. No entanto, mesmo em meio a essas mudanças, algumas menções foram feitas ao ensino técnico de nível médio, como observado por Cunha (1995 *apud* RAMOS, 2014).

Em resumo, pode-se afirmar que as políticas educacionais implementadas durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso foram influenciadas por ideias de agências

internacionais, como BID e BIRD, e pela necessidade de formar trabalhadores capazes de se adaptarem às inovações tecnológicas, a fim de atender às demandas do ideário neoliberal imposto.

Ainda conforme Ramos (2014), o governo de Fernando Henrique Cardoso, ao assumir o poder, implementou diretrizes educacionais baseadas em estratégias que visavam retirar restrições legais ao seu projeto de Estado e sociedade. Uma das ações significativas nesse sentido foi a Emenda Constitucional 14, que instituiu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), posteriormente regulamentado pela Lei 9424/96. É importante destacar que essa emenda alterou a redação dos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal, removendo a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todos aqueles que não tivessem acesso à educação na idade apropriada, bem como o princípio da progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio. Além disso, a União teve suas obrigações reduzidas em relação à universalização do Ensino Fundamental e à superação do analfabetismo, transferindo responsabilidades diretas aos Estados e Municípios e fortalecendo sua função supletiva e redistributiva.

De acordo com Ramos (2014), para assegurar a sustentabilidade política de seus princípios, o governo precisou realizar reformas em outros níveis e modalidades de ensino. No tocante ao ensino superior, a política de privatização foi claramente estabelecida e sistemática. Já na Educação Profissional, a reestruturação produtiva e o desemprego estrutural foram utilizados como justificativas para mudanças. No âmbito do Ministério da Educação, uma medida crucial foi a desorganização do ensino técnico de nível médio, promovida pelo Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, que restaurou diversos princípios criticados durante a tramitação do PL 1603/96 na Câmara dos Deputados.

A Educação Profissional foi um dos campos mais afetados por essas mudanças, principalmente em virtude do argumento da reestruturação produtiva e do desemprego estrutural, que foram utilizados para justificar as reformas. Além disso, a desorganização do ensino técnico de nível médio promovida pelo Decreto 2.208/97 foi uma medida fundamental para a implementação dessas reformas.

As políticas educacionais foram objeto de críticas por parte do Banco Mundial. Essas críticas incluem o custo da formação profissional de nível médio e a suposta elitização deste tipo de ensino, que estaria ocorrendo principalmente em escolas federais. Além disso, o Banco Mundial argumenta que, em um país onde o nível de escolaridade é tão baixo, aqueles que

chegam a fazer o Ensino Médio têm expectativas e condições de prosseguirem os estudos ao invés de ingressarem imediatamente no mercado de trabalho.

Para o Banco Mundial, os recursos deveriam ser direcionados para aqueles com menor expectativa social, principalmente mediante cursos profissionalizantes básicos, que requerem pouca escolaridade. Essa perspectiva está alinhada com uma visão economicista da educação, que a entende como um investimento a curto prazo para melhorar a produtividade do trabalho. No entanto, essa visão desconsidera a dimensão social e política da educação e ignora as desigualdades históricas que afetam o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos.

Conforme Ramos (2014), a Educação Profissional no contexto do sistema educacional nacional vai ser marcada por uma posição deslocada, o que se reflete nas políticas de formação para o trabalho que passaram a ser orientadas para programas de capacitação de massa. Nesse sentido, as escolas técnicas deixaram de oferecer o Ensino Médio Profissionalizante para se concentrar na oferta de cursos técnicos concomitantes ou sequenciais a este nível de ensino. Como resultado, as políticas educacionais passaram a valorizar cada vez mais a formação técnica e profissional como forma de atender às necessidades do setor produtivo, em detrimento de uma formação geral e humanística.

De acordo com Ramos (2014), essas políticas educacionais têm como marco legal e político a retirada do Estado da Educação Profissional e a transformação desta em objeto de parceria entre governos e sociedade civil. A sustentabilidade financeira dessas políticas está baseada em recursos provenientes do Tesouro Nacional, distribuídos em diversos Ministérios; no Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT); em empréstimos internacionais; e em fundos geridos privadamente, como o Sistema "S" (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESI, SESC e SEBRAE). A gestão desses recursos priorizou a expansão da Educação Profissional mantida pela iniciativa privada, a partir de um investimento público em infraestrutura, e a pulverização de cursos de qualificação oferecidos por instituições governamentais e não governamentais, mantidos por recursos públicos, mas sem investimentos em infraestrutura. Essas iniciativas tiveram grande influência nas políticas educacionais atuais, resultando em um cenário em que a iniciativa privada tem um papel central na oferta de Educação Profissional, enquanto as instituições governamentais e não governamentais oferecem cursos de qualificação sem infraestrutura adequada.

Segundo Maia Filho (2004),

Nos anos 90, no Brasil, os indicadores de atraso no Ensino Médio eram, particularmente, altos. Segundo Goldemberg (1993), apenas 16,7% dos jovens da faixa etária de 15 a 19 anos (1990) estava frequentando o Ensino Médio. A matrícula, no entanto, vinha crescendo vertiginosamente: de 1990 a 1994 cresceu 34,5%; de 1994 a 1997 passa de 5,073 milhões para 6,405 milhões, crescimento de 26,2%. Além da questão quantitativa, havia uma clara urgência em colocar o país num patamar mais alto de desenvolvimento econômico e social, visto que o acesso à escolaridade formal da força de trabalho brasileira ainda era precário quando comparado à realidade dos países desenvolvidos.

Embora essas motivações econômicas fossem centrais para apontar a necessidade de uma Reforma do Ensino Médio, elas se uniam também a preocupações sociais e políticas. Não se tratava do velho discurso político de usar a educação como o principal equalizador social das diferenças entre as classes sociais, ou mesmo como uma panacéia capaz de diminuir a pobreza e inserir o país no primeiro mundo. Tratava-se, antes de qualquer coisa, de uma resposta governamental mais articulada às fortes pressões das classes populares pela expansão de Ensino Médio, que pode ser verificada pelo estrondoso aumento da matrícula deste patamar de ensino. No entanto, a Reforma estava em estreita sintonia com a opção política do governo FHC, em comum acordo com as agências multilaterais de crédito, de focalizar os investimentos educacionais públicos no ensino básico, em detrimento da Educação Profissional e do ensino superior. Nesta opção, obviamente, está implícita o nível médio de qualificação formal que se pretende para a maioria da população brasileira. (MAIA FILHO, 2004, f. 16–17).

Nesse ínterim, conforme Ramos (2014), a reforma da Educação Profissional e do Ensino Médio implementada durante o governo FHC trouxe consigo um novo modelo de organização curricular para os cursos técnicos, que passaram a ser independentes do Ensino Médio. Entretanto, essa mudança acabou por configurar-se como uma preparação para o trabalho simples em nível médio, desconsiderando a importância da formação integral do indivíduo. No Ensino Fundamental, por sua vez, a preparação para o trabalho passou a ser realizada em massa por meio dos cursos de qualificação profissional, que não tinham como objetivo principal formar para o trabalho, mas sim dissimular o grave quadro de desemprego no país. Nesse sentido, tais cursos serviram como mecanismos de fomento de uma ideologia de responsabilização individual dos trabalhadores por sua condição de desempregados. É possível perceber, portanto, que as políticas educacionais adotadas no período em questão tiveram um impacto significativo na formação dos indivíduos e na estruturação do mercado de trabalho brasileiro.

E de acordo com Maia Filho (2004), o grande objetivo da reforma educacional encabeçada pelo MEC no governo FHC era o de conferir sistematicidade ao novo Ensino Médio, tornando socialmente orgânico, na realidade de cada sistema estadual, o modelo que estava sendo pensado para o país como um todo. Esse modelo, por sua vez, estava centrado no currículo, expressão de como o sistema político-econômico de cunho claramente liberal, vigente no país no

período FHC, desejava inserir o Brasil no mundo globalizado e na nova divisão internacional do trabalho.

No entanto, o autor destaca que o modelo da Reforma do Ensino Médio já nasceu com várias contradições. Uma delas é que o principal critério para a distribuição dos recursos do convênio MEC/BID era a quantidade de matrícula no Ensino Médio de cada estado. Esse critério inviabiliza qualquer lógica de equidade, visto que só o Estado de São Paulo carregaria quase 20% dos recursos disponibilizados para fazer a Reforma.

Com base nessa análise, é possível perceber que o autor considera que a Reforma do Ensino Médio proposta pelo MEC na época tinha como objetivo central a inserção do Brasil no mundo globalizado, e que isso estava diretamente relacionado a um modelo político-econômico de cunho liberal. No entanto, Maia Filho (2004) aponta para as contradições e desigualdades presentes nesse modelo, sobretudo no que se refere à distribuição de recursos entre os estados, o que compromete a equidade no acesso à educação.

De acordo com Kuenzer (2000 *apud* MAIA FILHO, 2004), a Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Resolução 03/98 do CNE, é uma forma de adequar a educação às exigências da acumulação flexível, que é característica do capitalismo atual. Essa acumulação flexível requer uma nova configuração das relações entre educação e produção, que deve estar de acordo com as necessidades do mercado. Dessa forma, a educação deve se voltar para a formação de profissionais flexíveis, que possam se adaptar rapidamente às mudanças nas exigências do mercado.

Maia Filho (2004) destaca que a Reforma do Ensino Médio também tem como objetivo a formação de uma nova subjetividade, que seja compatível com as exigências do capitalismo flexível. Essa nova subjetividade deve ser caracterizada por uma maior capacidade de adaptação e de flexibilidade, bem como pela valorização da competição e do individualismo.

Nesse contexto, é importante destacar que essa Reforma do Ensino Médio não é um fenômeno isolado, mas faz parte de um conjunto de medidas que foram implementadas pelo governo FHC, que visavam adequar o país às exigências do mercado globalizado. Essas medidas incluíram a privatização de empresas estatais, a abertura do mercado para produtos estrangeiros e a flexibilização das leis trabalhistas, entre outras.

Em síntese, a Reforma do Ensino Médio estabelecida pela Resolução 03/98 do CNE não pode ser compreendida como uma simples medida educacional, mas como uma norma orgânica

ao modelo econômico e social defendido pelo governo FHC. Essa reforma está diretamente relacionada com a necessidade de adequação da educação às exigências da acumulação flexível, que é característica do capitalismo atual, bem como com a formação de uma nova subjetividade compatível com as exigências do mercado globalizado.

O discurso educacional do governo, segundo Maia Filho (2004), apresentava esta Reforma do Ensino Médio como o resultado de um grande consenso social nos moldes gramscianos. No entanto, esse consenso não reflete qualquer mecanismo formal ou informal de consulta e participação popular. É um consenso já imposto, produzido externo e ideologicamente à realidade social, para que o ser social assume como verdadeira e universal uma posição que, de fato, é apenas de uma parte dessa sociedade, precisamente aquela que está representada politicamente no poder. Toda a estratégia de comunicação do governo insere-se naquilo que KUENZER (2000 *apud* MAIA FILHO, 2004) destaca, a partir de Gramsci, como a construção ideológica de uma hegemonia, no sentido de impor essa verdade externa como um consenso.

Em síntese, para Maia Filho (2004),

A Reforma do Ensino Médio nasceu de uma série de problemas no campo social que justificaram seu surgimento. Merecem destaque os problemas causados pelo aumento da demanda por este patamar de ensino que encontraram sistemas educacionais pouco desenvolvidos nos estados, com uma cultura pedagógica incipiente, em especial, quando se considera que a Reforma vem aumentando o acesso às camadas populares no Ensino Médio, historicamente freqüentada apenas pela elite do país; pelas dificuldades dos Estados da federação em viabilizarem uma fonte de recursos permanente para o Ensino Médio; pelas resistências culturais à implantação de um novo modelo de gestão e das novas diretrizes curriculares. (MAIA FILHO, 2004, f. 21).

E para Ramos (2014), a elevação do patamar de escolaridade das populações dos países em desenvolvimento tornou-se uma tendência geral, uma vez que o baixo nível de escolarização dos cidadãos destes países representava um obstáculo ao aumento da produtividade média do capital internacional. Essa relação entre escolaridade e produtividade está diretamente relacionada aos altos índices de pobreza e desigualdade social presentes nesses países. Conseqüentemente, os organismos internacionais encararam a questão da Educação Básica nesses países como sendo grave e adotaram medidas para modificar essa realidade.

Diz Ramos (2014) que o

[...] deslocamento das fronteiras entre o público e o privado, as parcerias fizeram parte de um processo de *publicização* dos serviços estatais (Barreto, 1999), um dos pilares da reforma do Estado. Publicização, nesse caso, significava transferir serviços não exclusivos do Estado para o setor público não estatal. A publicização das iniciativas no campo da Educação Profissional em favor das organizações civis de direito privado através das parcerias entre o público e o privado, muitas vezes converteu-se em

privatização das atividades educacionais. Como explica Di Pierro (2001), essa noção de parceria está fundada em uma racionalidade economicista-liberal, que reduz as organizações da sociedade civil à condição de prestadoras de serviços públicos, atendendo-se a critérios de diminuição de custos desta atividade social por parte do Estado, não pela eficiência das entidades prestadoras dos serviços, mas pela precarização, focalização e localização destes (Montano, 2002). Nessa perspectiva, reduz-se o cidadão à condição de mero consumidor, “abstraindo as questões ético-políticas implicadas no conceito de esfera pública democrática” (DI PIERRO, op. cit. , p. 330). (RAMOS, 2014, p. 55 – 56, grafos e notas da autora).

Assim, conforme Ramos (2014), o Estado transferiu a responsabilidade financeira da formação dos trabalhadores para a sociedade civil, no entanto, manteve sua coordenação sobre essa política por meio de mecanismos de estabelecimento de conteúdos e avaliação, buscando criar um consenso em torno dessas estratégias. Esse processo resultou no resgate de ideários antigos, como a Teoria do Capital Humano, bem como a disseminação de novas noções, como competências e empregabilidade. Esses ideários foram responsáveis por configurar os pressupostos ético-políticos e psicopedagógicos que levaram à submissão da escola aos interesses imediatos do capital e, conseqüentemente, à privatização dos espaços e das atividades públicas durante os anos de 1990 e início dos 2000.

Seguindo o que diz Ramos (2014), é importante ressaltar que a transferência de responsabilidade financeira para a sociedade civil teve como objetivo reduzir o papel do Estado na formação dos trabalhadores, mas a coordenação ainda permaneceu com o Estado, o que significa que as políticas educacionais foram influenciadas pelas visões políticas e econômicas dominantes. Além disso, novas noções, como a empregabilidade e as competências, também foram disseminadas e passaram a ser vistas como importantes para o mercado de trabalho. A ênfase em competências, em particular, foi utilizada para justificar a necessidade de adaptação constante dos trabalhadores às mudanças no mercado, reforçando a lógica da flexibilidade e da precarização do trabalho.

De acordo com Ramos (2014), a eleição do Presidente Lula da Silva em 2002 gerou expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, baseadas nos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988. No entanto, apesar da produção de conhecimentos sobre as contradições, desafios e possibilidades da Educação Profissional, especialmente na área de Trabalho e Educação, infelizmente, esses avanços não foram completamente incorporados às políticas públicas do Estado brasileiro. Em vez disso, o que se observou foi um caminho

conturbado que envolveu a luta da sociedade, as propostas governamentais e as ações e omissões no exercício do poder.

A equipe do Ministério da Educação que assumiu o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com destaque para a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, mostrou-se disposta a reconstruir a política pública de Educação Profissional e tecnológica, com o objetivo, *supostamente*, de resgatar as contribuições acadêmicas geradas nas últimas décadas e as experiências institucionais e de grupos comunitários. A equipe se propôs a explorar os espaços legislativos e corrigir as distorções ocorridas ao longo do percurso. (MEC/SEMTEC 2004, p. 6 *apud* RAMOS, 2014).

O governo, via Ministério da Educação, apresenta o documento intitulado *Proposta de Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica* (SEMTEC/MEC, 2003) uma postura clara em defesa da organização pública e sistêmica da Educação Profissional. Conforme ressalta Ramos (2014), esse documento defende a adoção de diversas ações, incluindo a necessidade de se estabelecer mecanismos de controle e monitoramento das políticas, de se definir competências e responsabilidades dos entes federativos em relação à Educação Profissional e de se reduzir a privatização operada por meio de fundações, terceirizações, parcerias, mercantilização de cursos e precarização das condições de trabalho dos educadores.

O texto do documento aponta para a importância de articular segmentos e instituições comprometidos com a Educação Profissional, convocando tanto a sociedade civil organizada quanto os órgãos de governo, incluindo os vários Ministérios que tinham em sua agenda política a formação de trabalhadores, para fazer essa articulação em busca da construção de um subsistema público de Educação Profissional. Nesse sentido, foi criado o Fórum Nacional de Educação Profissional, reunindo diversos ministérios, a rede federal de educação tecnológica, as centrais sindicais, o sistema empresarial, entre outros atores relevantes.

Ramos (2014) ainda destaca a revogação do Decreto no 2.208/97, que possibilitou a integração curricular dos ensinos médio e técnico, conforme previsto na LDB. E com o objetivo de promover um amplo debate sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional, a SEMTEC realizou dois grandes seminários, que tiveram formatos diversos, mas os mesmos propósitos. O primeiro deles foi o *Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política*, que aconteceu em Brasília nos dias 04 a 06 de junho de 2003. Esse seminário teve como eixo e balizamento da concepção de Ensino Médio o conhecimento, o trabalho e a cultura. Essa concepção tem como

horizonte a formação de sujeitos autônomos, capazes tecnicamente de responder às demandas da base científica digital-molecular da produção, mas, politicamente, protagonistas de cidadania ativa na construção de novas relações sociais.

No decorrer desse processo, conforme Ramos (2014), iniciou-se a elaboração de uma minuta para um novo decreto que substituiria o decreto 2.208/97, com o objetivo de expressar a nova concepção e forma do Ensino Médio, agora entendido como Educação Básica no decreto, bem como sua relação com a educação técnica e profissional. Ao menos quatro versões dessa minuta foram submetidas a discussões que envolveram governo, instituições sociais, especialistas, parlamento, setor jurídico e do CNE.

O conteúdo desse novo decreto foi elaborado, *supostamente*, com o intuito de respeitar e construir com os sistemas federal e estaduais de ensino, bem como com a sociedade em geral, a quem esses sistemas de ensino servem. A ideia era implementar mudanças futuras que poderiam ser consolidadas por meio de um instrumento mais apropriado e de natureza mais permanente.

No entanto, é importante ressaltar que a falta de um sistema nacional de educação pública que articulasse legalmente a União, os Estados e os Municípios fez com que a coordenação da política nacional se tornasse hegemônica para o Ministério da Educação. A complexidade política e pedagógica do tema pode ter contribuído para esses desafios como o financiamento, as disputas político-partidárias e ideológicas.

De acordo com Ramos (2014), a revogação do Decreto nº 2.208/97 foi finalmente concretizada em 23 de julho de 2004, através do Decreto nº 5.154, que teve como objetivo principal restabelecer os princípios fundamentais de uma política de Educação Profissional articulada com a Educação Básica, considerando tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país.

Argumentaram que um novo decreto que revogasse o 2.208/97 deveria ser um dispositivo transitório que garantisse a pluralidade de ações aos sistemas e instituições de ensino, mobilizando a sociedade civil em torno do assunto. Acreditava que a mobilização da sociedade pela defesa do Ensino Médio unitário e politécnico, que integra 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.

Entretanto, segundo Ramos (2014), a mobilização esperada não ocorreu nos anos imediatos que se seguiram à exarcação Decreto n. 5.154/2004. Pelo contrário, o que se viu foi a

fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação, de uma política consistente de integração entre Educação Básica e Profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais.

Diz Ramos (2014), que após a extinção do Decreto n. 5.154/2004, em 28 de julho de 2004, foi anunciado o *Programa Escola de Fábrica*, com um modelo restrito à aprendizagem profissional. Essa iniciativa representou uma nova conjuntura e desafios para a política de educação no Brasil. Além disso, é importante destacar que a reestruturação do Ministério da Educação (MEC) colocou a política do Ensino Médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de Educação Profissional.

Ramos (2014) ressalta que algumas medidas adotadas pelo MEC posteriormente comprovaram que a política de integração não seria prioridade naquele momento. Além disso, ele aponta que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o tema. Essa situação evidencia a complexidade e os desafios enfrentados na busca pela integração entre Educação Básica e Profissional no Brasil, em um contexto de mudanças e reestruturações políticas.

Descreve *Idem* (2014), que antes da reorganização ministerial, seria necessário seguir alguns passos para consolidar essa concepção. A estratégia de consolidação era da concepção de Ensino Médio e Educação Profissional sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura.

O primeiro passo seria encaminhar uma proposta de Diretrizes Operacionais e de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais ao Conselho Nacional de Educação, de forma coerente com a nova concepção. Em segundo lugar, o Ministério da Educação deveria fomentar a implantação do ensino médio integrado em sua própria rede e nas redes estaduais.

O plano de implementação dessa modalidade deveria prever um acompanhamento com discussão, avaliação e sistematização das experiências, de forma a reunir elementos políticos e pedagógicos, além de força social, que fundamentariam um projeto de revisão da LDB e a necessária proposição de novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e a educação profissional.

A autora menciona que em agosto de 2004, o Ministro da Educação assinou convênios com os Secretários de Educação dos Estados do Paraná, do Espírito Santo e de Santa Catarina, prevendo o repasse de recursos financeiros para apoiar a implantação do Ensino Médio integrado nesses estados. No entanto, um ano depois, esses convênios ainda não haviam sido efetivados.

Vale destacar, conforme *Idem* (2014), que apesar desse impasse, o MEC anunciou o interesse de mais secretarias estaduais de educação pela implantação do Ensino Médio integrado. Como resultado, a Secretaria de Educação Básica passou a realizar seminários sobre as diretrizes dessa política nos respectivos estados.

No entanto, as discussões realizadas foram insuficientes para que a política de integração se tornasse hegemônica. A complexidade política e pedagógica do tema pode ter contribuído para esses desafios.

Em relação à política de integração, segundo Ramos (2014), o MEC declinou de exercer essa função e delegou ao CNE a prerrogativa de exarar o Parecer n. 39/2004 e a Resolução n. 01/2005, que atualizaram as diretrizes curriculares nacionais vigentes às disposições do Decreto nº 5.154/2004. O MEC solicitou ao CNE uma manifestação da Câmara de Educação Básica, com vistas à adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais no que se refere à Educação Profissional Técnica de nível médio ao Decreto n. 5.154/2004, para orientar os sistemas de ensino e as escolas na imediata implantação do referido Decreto, a partir do próximo ano letivo.

Ao fazer isso, o MEC ratificou a vigência das respectivas diretrizes, demonstrando concordância com seus princípios e conteúdos, reduzindo o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004. Isso reforçou a ideia de que a reforma anterior era boa, mas não teria sido bem implementada. Esse sinal também foi dado por outros documentos, como aquele que apresenta as orientações curriculares para o Ensino Médio.

Ramos (2014) apresenta uma crítica à implementação da integração do ensino médio com a educação profissional, a partir do Decreto n. 5.154/2004. Segundo o Parecer n. 39/2004, para implantar essa nova forma de ensino, seria necessária uma nova concepção político-pedagógica, que partisse do que é prescrito no § 2º do art. 4º do referido decreto. No entanto, a autora argumenta que o Parecer não apresenta uma nova concepção pedagógica, pois a proposta de integração mantém as diretrizes definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica vigentes.

A autora aponta que a demonstração de que não havia uma nova concepção pedagógica no Parecer é o fato de que a Educação Profissional Técnica de nível médio deveria ser oferecida simultaneamente e ao longo do Ensino Médio. Isso significa que a proposta de integração não é distinta da simultaneidade entre os cursos, que está de acordo com o princípio da independência

entre eles. Nesse sentido, Ramos (2014) destaca que o Decreto n. 5.154/2004 não buscou instituir a integração entre os cursos, como se propôs, mas sim manter a independência entre eles.

E entre as alterações propostas pela Resolução n. 01/2005, tem o artigo 12 da Resolução n. 03/98, no que diz respeito à forma como a Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode se articular com o Ensino Médio. O parágrafo 3º adicionado ao artigo 12 estabelece que a possibilidade do Ensino Médio preparar para o exercício de profissões seja condicionada à independência dos cursos.

No entanto, Ramos (2014) aponta que essa adição pode ter sido uma tentativa de manter o princípio da independência dos cursos que foi questionado pelo novo Decreto n. 5.154/2004. Isso porque o Parecer reconhece a forma integrada como um curso único, mas considera que os conteúdos do Ensino Médio e os da Educação Profissional de nível técnico são de "naturezas diversas", restabelecendo uma dicotomia interna ao currículo.

Essa dicotomia pode ser entendida como uma separação entre a formação para a cidadania e a formação para o mundo do trabalho, ou entre a formação para o trabalho intelectual e a formação para o trabalho técnico e profissional. Dessa forma, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficaram adiadas.

A autora ainda destaca que a manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional após a edição do novo decreto deu continuidade à política curricular do governo anterior, que tinha ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Segundo a autora, o relator do Parecer, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que estava em sua origem.

Ramos (2014) aponta que, a partir da segunda metade do governo Lula, foram implementadas importantes políticas que buscaram integrar a educação profissional ao ensino médio, a fim de preparar as pessoas para entender os fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna.

Uma das medidas relevantes foi a publicação do Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio pela SETEC, que orientou os sistemas de ensino no desenvolvimento dessa política com base no princípio da integração entre

trabalho, ciência e cultura. Embora a difusão desse documento não tenha sido tão ampla quanto se esperava, ele representa uma concepção do governo sobre a Educação Profissional Integrada.

Outra importante medida, mencionada por Ramos (2014), foi a incorporação dos termos do Decreto n. 5.154/2004 na LDB, por meio da Lei n. 11.741/2008. Essa alteração na LDB teve como objetivo redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Profissional e Tecnológica.

Antes disso, a Educação Profissional já havia sido considerada em relação à Educação de Jovens e Adultos por meio da implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que abrange cursos e programas de educação profissional de formação inicial e continuada e técnica de nível médio.

O PROEJA foi inicialmente instituído no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, por meio do Decreto n. 5.478/2005, e posteriormente ampliado para todos os sistemas de ensino por meio do Decreto n. 5.840/2006. Essa ampliação não retirou das instituições federais de educação tecnológica a obrigação de oferecer o programa, contemplando no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

Ramos (2014) destaca que a integração da educação básica com a educação profissional na modalidade EJA como uma conquista que resultou de lutas pelo direito à educação e resistências à lógica fragmentária, focalizada, compensatória e reducionista das ações de formação implementadas anteriormente. Essa integração é considerada uma política de inclusão educacional, que visa a elevação da escolaridade da população e uma formação de qualidade, mediada pelo trabalho, a ser assumida pelos sistemas e pelas instituições de ensino.

A autora enfatiza que o programa apresenta finalidades, fundamentos e diretrizes que expressam o sentido que deveria ser dado à política pública nacional de formação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros. Destaca ainda que essa política educacional tem como objetivo assegurar direitos, mas também deve considerar os desafios e as contradições da dinâmica produtiva, como requisitos necessários a uma política educacional que vise a formação de sujeitos capazes de produzirem sua existência por meio de seu trabalho.

Segundo Ramos (2014), em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou ao governo e à sociedade uma proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da educação profissional, que reiterou os princípios do já revogado Decreto n. 2.208/97.

No entanto, a mobilização de intelectuais progressistas oriundos das próprias instituições de ensino das redes federal e estadual, das universidades e dos movimentos sociais levou a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) a instituir um grupo de trabalho que elaborou uma proposta de contraposição àquela advinda do CNE, apresentada a esse conselho pelo Ministério da Educação (MEC), com o apoio da sociedade civil. A análise histórica das políticas e reformas educacionais de Ramos (2014) em sua obra se exara no ano 2010. Mas é possível afirmar que novamente o ideário neoliberal saiu vitorioso na elaboração dessas diretrizes.

Em 2011, durante o governo de Dilma Rousseff, foi sancionada a Lei nº 12.513, que criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), tinha como o objetivo principal expandir a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes no país. Seus objetivos específicos era: a expansão das redes federal e estaduais de EPT; a ampliação da oferta de cursos à distância; a ampliação do acesso gratuito a cursos de EPT em instituições públicas e privadas; a ampliação das oportunidades de capacitação para trabalhadores de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda e; a difusão de recursos pedagógicos para a EPT. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Lemos (2016) diz o seguinte sobre o Pronatec,

Deliberado no ano de 2011, pela Lei nº 12. 513, assinada pela presidente Dilma Rousseff, o Pronatec configura-se como uma articulação das políticas de educação profissional como medida para organizar, expandir e fomentar as ações de qualificação profissional. Dessa maneira, o programa possui caráter de integração ao agregar ações que já vinham sendo desenvolvidas no governo Lula, ampliando para novas medidas a serem executadas no âmbito do programa.

Mesmo diante do fato de ser considerado uma política continuativa, o Pronatec é composto por iniciativas independentes, sendo que o desenvolvimento do programa deve acontecer de maneira a não trazer prejuízos para outras ações. Em 2013, passou por alterações que trataram de ampliar algumas ações que foram outorgadas pela Lei nº 12.816 e que dispõem sobre a inclusão das instituições de ensino superior públicas e privadas na rede ofertante. Considerado como um empreendimento ambicioso por parte do governo, o programa traz em seu bojo objetivos amplos para a sua execução. (LEMOS, 2016, f. 94–95).

Segundo a lei que o prescreve, em seu Artigo 1º, são especificados os requisitos a serem atendidos pelo Pronatec:

I - Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - Fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;

III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

IV - Ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

V - Estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

VI - Estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013) (BRASIL, 2014, p.1).

A implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) é norteada por uma série de objetivos que visam promover a formação e qualificação profissional de jovens e adultos, com o intuito de melhorar suas chances de inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento econômico do país. De acordo com Lemos (2016), a base complementar dada a esses objetivos, aliada às novas ações que o programa busca implementar, constituem as iniciativas que compõem o Pronatec.

Dentre as ações implementadas pelo programa, destacam-se a expansão da Rede Federal de Educação Profissionalizante, Científica e Tecnológica, o Programa Brasil Profissionalizado, a Rede e-Tec Brasil e o Acordo de Gratuidade com o Sistema S (SESI, SENAI, SENAC e SESC). É importante ressaltar que tais ações foram criadas no governo anterior e incorporadas pelo Pronatec como iniciativas que contribuem para o alcance de seus objetivos.

Além das ações mencionadas anteriormente, o Pronatec também contempla outras iniciativas, como a Bolsa-Formação e o Fies Técnico e Empresa, que foram criadas especificamente para o programa.

Considerando a relevância de expandir as oportunidades de aprimoramento profissional em consonância com as exigências regionais, o Pronatec se norteia por três princípios político-pedagógicos que objetivam, em seu âmago, salvaguardar a certificação de uma formação voltada para o labor, vinculando-se às finalidades de progresso pessoal, social e profissional. Conforme o

documento do Ministério do Desenvolvimento Social, tais princípios se afirmam da seguinte maneira:

I - O direito ao pleno desenvolvimento pessoal, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, assegurado na Constituição Federal do Brasil, de 1988, proclamado, também, pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, no seu art. 26, e ratificado na Recomendação 195 (Sobre o desenvolvimento dos recursos humanos: educação, formação e aprendizagem permanente) da Conferência Internacional do Trabalho, publicada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 2004; II - O compromisso com a elevação da escolaridade da população, uma condição imprescindível para os processos de qualificação profissional comprometidos com a formação integral do trabalhador; III - O estímulo à continuidade e à progressividade dos estudos, na perspectiva de consolidar a autonomia e a emancipação do sujeito, como condição para superação das desigualdades sociais (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2015. p. 26 *apud* LEMOS, 2016, f. 96).

E em conformidade com a Lei 12.513/2011, mais especificamente com o Art. 2º, é determinado que as vagas do programa devem ser direcionadas a um público-alvo específico. Este público deve ser composto por diversos grupos, incluindo estudantes do ensino médio oriundos da rede pública, incluindo também aqueles que frequentam a educação de jovens e adultos, trabalhadores, agricultores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, estudantes que tenham concluído o ensino médio em escola pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, pessoas com deficiência, povos indígenas, povos de comunidades quilombolas e, por fim, jovens que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), a meta 11 é destinada à educação profissional e visa a triplicação das matrículas em educação profissional de nível médio, assegurando pelo menos 50% da expansão no segmento público. Essa meta é composta por 12 estratégias, incluindo o acesso à rede federal e estadual, a educação a distância, a oferta de matrículas gratuitas por entidades privadas, a redução das desigualdades e o desenvolvimento de programas de reconhecimento para formação técnica de nível médio

É importante destacar que essas estratégias estão em consonância com os objetivos do programa Pronatec, que segundo Lemos (2016):

Dessa forma, o Pronatec tem sido reconhecido como relevante política de educação profissionalizante, buscando atender tais metas referentes à inclusão social pelo atendimento a vários perfis de público, aos propósitos do PNE em aumentar consideravelmente a oferta de educação profissional. Além disso, reiteradamente em seu discurso, visa contribuir para a produtividade através da profissionalização de mão de obra para os diversos setores. (LEMOS, 2016, f. 96).

Ainda conforme Lemos (2016), o programa proporciona cursos de qualificação profissional divididos em duas categorias: Formação Inicial e Continuada (FIC) e cursos técnicos. Os cursos FIC de qualificação profissional estão direcionados para indivíduos com diferentes graus de escolaridade, possuindo carga horária definida entre 160 e 400 horas-aula, e duração de 3 a 6 meses. Por outro lado, os cursos técnico-profissionalizantes são voltados para estudantes que estejam cursando ou que já tenham concluído o ensino médio e podem ser disponibilizados de forma integrada, concomitante ou subsequente.

De acordo com Lemos (2016), a estrutura operacional do programa Pronatec é baseada na interligação entre os demandantes e ofertantes. Os demandantes possuem o papel de identificar a demanda do mercado de trabalho, mobilizar possíveis beneficiários e encaminhá-los aos ofertantes. Já os ofertantes, por sua vez, têm a responsabilidade de oferecer os cursos, bem como de fornecer a infraestrutura e o material didático necessário, após a pactuação das vagas com os demandantes.

Com base nessa parceria, os cursos que são disponibilizados pelo Pronatec devem ser estruturados de acordo com as necessidades reais do mercado de trabalho, levando em consideração a realidade local, as características regionais e as perspectivas ocupacionais dos egressos, com a finalidade de atender o índice de ocupação formal dos estudantes. Essa abordagem permite que o programa se adapte às exigências de cada região, contribuindo para a formação de profissionais capacitados e atendendo às demandas do mercado de trabalho.

Diz Lemos (2016), que

O programa que tem como proponente o Ministério de Educação, responsável por avaliar a efetivação e eficácia dos recursos, mas a associação do Pronatec com as políticas públicas de inclusão social, geração de emprego e qualificação profissional, prescinde à sua execução um envolvimento, em grande parte, com a gestão da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e iniciativas com as 27 secretarias estaduais e a do Distrito Federal e outros ministérios, principalmente com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), que também é responsável por articular para os egressos as possibilidades de inserção direta no mercado de trabalho. Estes, juntamente com as prefeituras, compõem a rede de demandantes. (LEMOS, 2016, f. 97).

E de acordo com as normas estabelecidas, o Pronatec requer que a disponibilização de cursos seja realizada através da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como pelas redes estaduais e municipais de educação profissional e tecnológica. Além disso, instituições como os Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAC, SENAI, SENAR, SENAT), Instituições de Ensino Superior (IES) públicas estaduais, distrital e municipais que possuam

cursos técnicos, assim como Instituições de Ensino Superior e Escolas Técnicas privadas que sejam cadastradas no Ministério da Educação (MEC), também são autorizadas a ofertar os cursos do Pronatec. Desse modo, todas essas instituições compõem a rede ofertante do Pronatec.

Ainda, nessa esteira, no início de 2014, foi lançado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio formado por entidades e intelectuais que defendem a educação brasileira, resultando na publicação de um Manifesto através do qual foram apresentados os principais pontos de discordância em relação ao Projeto de Lei 6.840/2013, em debate. Silva e Boutin (2018, p. 523) destacam que o Movimento pressionou e apresentou um substitutivo propondo a modificação de alguns pontos do Projeto, a saber: “[...] a retirada da obrigatoriedade das opções formativas, da jornada em tempo integral, das proposições dos temas transversais e da restrição de idade para o ensino noturno”.

3.1 Reforma do Ensino Médio de 2017

Embora os pontos principais do Manifesto tenham sido incorporados no Projeto de Lei 6.840/2013, com o Golpe Jurídico-Parlamentar⁴ que levou ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, o presidente que assumiu – Michel Temer – aproveitando o momento de instabilidade política, editou a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, a qual teve como base o Projeto de Lei em sua versão inicial. Em 16 de fevereiro de 2017, a Medida Provisória foi sancionada sob a Lei 13.415.

É nesse contexto que se origina a Reforma do Ensino Médio de 2017, instituída sob a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que vinha sendo gestada desde o ano de 2012, com a criação da Comissão Especial de Reformulação do Ensino Médio composta por deputados e, posteriormente, pela elaboração da proposta do Projeto de Lei nº 6.840/2013, o qual propunha alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, com o objetivo de instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio e rever a organização curricular das áreas do conhecimento deste nível de ensino.

⁴ Segundo Martuscelli (2020) “[...] todo golpe de Estado – o que inclui o caso do impedimento de Dilma – implica uma mudança na correlação política de forças que integram o bloco no poder, podendo, assim, acarretar na redefinição da hegemonia política de uma fração do bloco no poder, caso em que uma dada fração burguesa deixa de ter seus interesses priorizados pela política estatal e cede lugar para outra fração pertencente ao bloco no poder. [...] O golpe de 2016 designa o reforço da hegemonia política dos interesses do capital financeiro internacional e da burguesia a ele associada, e a contenção do processo de fortalecimento político dos interesses da grande burguesia interna, que vinha ocorrendo desde 2005 (Martuscelli, 2018b).” - **Polêmicas sobre a Definição do Impeachment de Dilma Rousseff como Golpe de Estado**. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/28759/28131>

Cabe ressaltar que, quase ao mesmo tempo, além da Reforma do Ensino Médio, foram instituídas a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que estabeleceu o Novo Regime Fiscal que congelou o investimento público em saúde, educação e outras áreas sociais por vinte anos; a Reforma Trabalhista que flexibilizou as relações entre patrões e trabalhadores, em 13 de julho de 2017; e foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, em 20 de dezembro de 2017, documento que reforça uma formação humana baseada no ensino de competências para o mercado de trabalho. Embora pareçam desconectadas, tais ações governamentais analisadas em seu conjunto explicitam um projeto contra o trabalhador e a favor da reprodução e acumulação do capital que ganhou força com o governo do presidente golpista Michel Temer. Nesse sentido, Motta e Frigotto (2017) denunciam que a PEC nº 55 – atual Emenda Constitucional nº 95 que

[...] representa, sem dúvida, as forças sociais que golpearam a democracia brasileira e constitui-se na maior agressão às conquistas de direitos da classe trabalhadora desde o fim da escravidão. Liquidada o Estado brasileiro como agente de garantia de direitos universais, dos quais se destacam o trabalho, a educação, a saúde e a habitação. Uma medida que confirma os argumentos da “urgência” da reforma do Ensino Médio, pois não só o inviabiliza como Educação Básica de qualidade, como privatiza por dentro (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 366. grifos do original).

Os autores destacam a relação intrínseca entre as duas reformas – a do Ensino Médio e a Trabalhista – apontando que a urgência da implementação da Reforma do Ensino Médio correspondeu às demandas de formação para o mercado de trabalho, com a oferta de disciplinas recomendadas pelos organismos multilaterais, intelectuais coletivos e orgânicos do capital e do mercado, negando aos(às) estudantes o conhecimento básico para que possam compreender criticamente a realidade. Cumpre sublinhar ainda, de acordo com os autores, que com a Emenda Constitucional nº 95 a previsão de ampliação da carga horária do Ensino Médio ficou comprometida, reverberando na qualidade do ensino ofertada, elemento através do qual se abre espaço para que empresas de capital privado, sob a tutela do Estado, adentrem as escolas mediante o pretexto de contribuírem para a qualidade da educação (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Na letra da Lei, a Reforma do Ensino Médio pauta-se em mudanças estruturadas em dois eixos: carga horária e organização curricular, os quais são justificados pelo Estado mediante as conclusões de que o Ensino Médio brasileiro apresenta baixa qualidade e é pouco atrativo aos(às) alunos(as), visto os índices de abandono e reprovação. Sobre a primeira justificativa, Ferretti

(2018) concorda com o Estado, mas assevera que a baixa qualidade é característica de toda a Educação Básica, porém afirma que a segunda justificativa é equivocada, por desconsiderar outros aspectos que incluem sobre os fenômenos do abandono e da evasão escolar, como infraestrutura inadequada das escolas, carreira dos docentes, necessidade dos(as) estudantes de trabalharem, dentre outros.

Para Kuenzer (2017), o debate sobre a flexibilização dos projetos e das práticas pedagógicas, foi intensificado nos últimos cinco anos, mormente no que diz respeito à concepção do Ensino Médio e às novas formas de mediação das práticas pedagógicas pelas novas tecnologias de informação e comunicação. A autora afirma que a Reforma do Ensino Médio é inserida no quadro da aprendizagem flexível que se materializa em duas versões pedagógicas: uma ampla, que ocorre em rede, através das comunidades de aprendizagem, formadas por profissionais que pesquisam e trocam experiências de forma aberta e constante, visando a solução de problemas; e uma específica, voltada para o uso de metodologias da Educação a Distância (EaD), como parte da flexibilização dos tempos de aprendizagem. Para Kuenzer (2017),

“[...] a concepção de aprendizagem flexível fornece as razões que justificam a flexibilização curricular no Ensino Médio: as críticas ao modelo único para alunos com diferentes trajetórias e interesses, ao conteudismo, à disciplinarização, à centralidade no professor e ao pouco ou nenhum protagonismo do aluno”. (KUENZER, 2017, p. 337).

Na continuidade de suas análises, a autora destaca que no campo do Ensino Médio, os debates ocorrem tendo de um lado os setores privados, representado por empresas de capital privado, a exemplo do Instituto Unibanco, da Fundação Ayrton Senna, da Fundação Bradesco, da Fundação Lemann, dentre outras que compõem o movimento Todos pela Educação; e, do outro lado,

“[...] encontram-se as entidades e os intelectuais que historicamente têm buscado a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, e que defendem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012) (KUENZER, 2017, p. 333).

Entretanto, primando somente pelos aspectos teoricamente mais visíveis, o Estado aponta como solução a flexibilização do currículo e a ampliação da carga horária. Quanto à flexibilização do currículo, a Lei determina, no Art. 36, que

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, p. 2).

Conforme pode ser percebido, os itinerários formativos foram organizados em cinco grupos segundo as áreas do conhecimento. Chama a atenção, o quinto itinerário, uma vez que trata especificamente da formação técnica e profissional. Incluído como área do conhecimento, se ofertado dentre os itinerários, aqueles(as) estudantes que já trabalham ou que apresentam a necessidade de ingressar no mercado de trabalho, optarão certamente por cursar tal itinerário, uma vez que precisa estar preparado para concorrer aos poucos postos de trabalho existentes. É óbvio que não é por acaso que este itinerário é um dos que deve ser ofertado pelas escolas, visto que a maior propaganda explicitada pelo Novo Ensino Médio (NEM) é a oportunidade dos(as) estudantes ingressarem no mercado de trabalho o mais breve possível.

Em relação à carga horária, a Lei definiu até 1.800 horas para o desenvolvimento de habilidades e competências postas na BNCC e 1.200 horas para os itinerários formativos (BRASIL, 2017), totalizando uma carga horária de 3.000 horas nos três anos do Ensino Médio. Dessa forma, a Reforma do Ensino Médio propõe aos(às) estudantes escolherem dentre os diferentes percursos: cursar todo o Ensino Médio; cursar parte do Ensino Médio completando uma carga horária mínima que supostamente lhe habilita para o mercado de trabalho; realizar cursos fora da escola que podem ser contados como parte da carga horária cumprida para recebimento de certificação de conclusão do Ensino Médio.

No tocante às disciplinas que compõem o currículo, no percurso da discussão do Projeto de Lei 6.840/2016, foram excluídas do currículo obrigatório disciplinas que contribuem diretamente para a formação do indivíduo crítico, como História, Sociologia, Filosofia, Geografia e Educação Física. No entanto, após inúmeras manifestações por parte dos(as) educadores(as) brasileiros e do grupo de entidades e intelectuais que formam o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, foram definidas como disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio Língua Portuguesa e Matemática, sendo incluídos

[...] obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

[...] o estudo de língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter

optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 2).

Como se pode perceber, disciplinas consideradas indispensáveis para a formação crítica dos(as) estudantes do currículo obrigatório, passando a compor parte dos itinerários formativos ou projetos desenvolvidos dentro da parte diversificada conforme a decisão das escolas. Isto posto, fica claro que o projeto de educação pensado para as escolas públicas brasileiras nega o conhecimento necessário ao desenvolvimento do trabalho complexo pela classe trabalhadora e seus filhos, e à aquisição da autonomia de pensamento para lutar por seus direitos (MOTA; FRIGOTTO, 2017).

Nesse quadro, Ferretti (2018) analisa que

[...] a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo [...]. Nesse sentido, a Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular. A instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo. (FERRETTI, 2018, p. 27).

De fato, o processo de formulação e de implantação da Reforma do Ensino Médio ignora o conjunto da história desse nível de ensino no Brasil. Ademais, entra em contradição quando determina que o currículo comum seja pautado na BNCC e não a considera como currículo, mesmo que o documento fixe as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos(as) estudantes. Ao nosso ver, essa postura busca esconder o verdadeiro objetivo dessa Reforma que ocorre no contexto da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2008), a qual exige trabalhadores que aceitem as condições impostas pelo mercado de trabalho, se quiserem sair da enorme fila de desemprego que assola o Brasil, sobretudo, a partir de 2016, com a Reforma Trabalhista. Para ilustrar, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) explicitam que no Brasil, só no segundo trimestre são 10,1 milhões de desempregados (IBGE, 2022).

Dentre as discussões acerca da Reforma do Ensino Médio, Silva e Boutin (2018) chamam a atenção para a defesa da educação integral colocada pela Lei. O parágrafo 7º do Art. 35-A do documento prevê que “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do(a) aluno(a), de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, p. 2).

Conforme Silva e Boutin (2018), ao que tudo indica, a proposta da Reforma do Ensino Médio configura-se como uma política dentro da agenda de educação integral, com o fim maior de ampliar o tempo de permanência na escola, do que ampliar as possibilidades de uma educação comprometida com a formação mais completa dos(as) estudantes.

No intuito de analisar a concepção de educação integral entendida pelo Estado através da Lei 13.415/2017, as autoras aclaram que há dois polos diferentes e antagônicos relativos a esse conceito: “No primeiro, encontram-se perspectivas que visam romper com o modelo de produção e organização social vigente. No segundo, entendido como expressão da concepção hegemônica, situam-se perspectivas que buscam manter e reformar a atual forma de sociabilidade” (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 525). Este último polo reforça a reprodução da sociedade capitalista, defendendo apenas a necessidade de ajustes, sendo a educação campo fundamental para que a concepção de educação integral seja estabelecida. Para as pesquisadoras, a ótica reformista, própria da sociedade do capital, compreende a educação integral como a que promove novo significado à escola, valoriza a singularidade dos indivíduos, desenvolve relações cordiais e solidárias para que a sociedade seja harmoniosa.

Essa concepção busca naturalizar a exploração do homem pelo homem, tomando a educação – supostamente integral – como meio para inculcar nos indivíduos a ideologia de que é possível, na sociedade capitalista, uma sociedade harmônica. Corroborando essa discussão, Mézáros (2008) demonstra que

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, *grifos* do original).

Em sucessão ao governo de Michel Temer, Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil. Seu governo ficou conhecido por seu conservadorismo, sua oposição aos direitos das minorias, discurso de ódio, defesa das práticas de tortura e assassinatos cometidos pela ditadura militar brasileira, desdém pelas vítimas da pandemia de Covid-19, discurso contra as vacinas e menosprezo explícito à ciência e à educação.

Em 28 de janeiro de 2019, segundo a Agência Senado (2019),

A proposta [educacional] de Bolsonaro em defesa de mais autonomia a estados e municípios na definição de metas e prioridades na educação reafirma a ideia de investir em privatizações. Uma das mudanças propostas pelo novo governo é a criação do “voucher educação”, que determina a distribuição de vales para as famílias matricularem seus filhos no colégio privado que escolherem. (AGÊNCIA SENADO, 2019).

O governo Bolsonaro radicalizou ainda mais o discurso de reforma educacional iniciada nos governos Collor e de Fernando Henrique. Em sua proposta de voucher educação, o governo se desobrigava de prover recursos às instituições públicas de ensino, criando uma mercantilização exacerbada entre as instituições particulares na busca por alunos.

O voucher educação, por sua vez, transferiria a responsabilidade pelo financiamento da educação para as famílias, que teriam que escolher a instituição privada que desejavam matricular seus filhos. Além disso, o voucher educação também poderia impactar negativamente a autonomia das instituições de ensino.

Em 2022, o governo Bolsonaro, inicia a implementação do Novo Ensino Médio,

Com carga horária maior e diferentes possibilidades de formação, o Novo Ensino Médio começa a ser implementado nas escolas públicas e privadas do país a partir de 2022. As ações e o cronograma nacional para a implementação do Novo Ensino Médio foram divulgados nesta quarta-feira (14) pelo Ministério da Educação. A portaria com as orientações está publicada no Diário Oficial da União.

A implementação do Novo Ensino Médio será iniciada no ano que vem de forma progressiva com as 1ª séries do Ensino Médio. Em 2023 com as 1ª e 2ª séries e completando o ciclo de implementação nas três séries do ensino médio em 2024.

Esse modelo traz uma nova organização curricular e a ampliação da carga horária mínima das atuais 800 horas para 1.000 horas anuais. Contempla as aprendizagens essenciais e comuns a todos os jovens e a oferta de diferentes possibilidades de escolha aos estudantes a partir dos itinerários formativos incluindo a formação técnica e profissional de forma a aprofundar conhecimentos e ajudar na inserção dos jovens no mercado de trabalho.

“Educação é sempre médio e longo prazo, nada curto prazo, então, o que estamos fazendo aqui vai refletir lá na frente”, disse o ministro da Educação, Milton Ribeiro. “Precisamos dar uma resposta aos nossos jovens do presente para o futuro. O que fizemos agora vai refletir lá no futuro”, afirmou.

O ministério tem ofertado apoio técnico e financeiro às secretarias de educação para a elaboração dos referenciais curriculares alinhados ao Novo Ensino Médio. “Investimos nesse projeto novo mais de R\$ 70 milhões nas secretarias de educação para readequação de seus referenciais curriculares e para formação dos profissionais de educação. Já mandamos isso no âmbito do programa de apoio do Novo Ensino Médio. Promovemos o repasse a mais de 4 mil escolas piloto, totalizando R\$ 360 milhões em apoio financeiro”, detalhou Milton Ribeiro.

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio. (GOV.BR, 2021).

Em 2022, também é período de eleições presidenciais, no qual o então presidente Jair Messias Bolsonaro e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), concorrendo ao terceiro mandato, avançam para o segundo turno. Ao final, Lula é eleito presidente.

Após a eleição de Lula, foram iniciados movimentos em prol da retificação ou revogação do Novo Ensino Médio (NEM). Esses movimentos surgiram em decorrência de denúncias de que itinerários do NEM estavam sendo impostos ou sorteados aos alunos, além da falta de professores e turmas lotadas, o que acarretou na impossibilidade das escolas atenderem às escolhas dos estudantes. Como resultado, alguns alunos ficaram sem aulas de biologia, história e química no 3º ano do novo ensino médio em São Paulo, conforme reportado pela *Folha de São Paulo* (2023).

Em 03 de abril de 2023, Governo Lula anunciou suspensão da implementação do Novo Ensino Médio e mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) por meio de portaria. Com esta portaria, governo tentou conter desgaste com movimento que pede revogação do NEM (FOLHA, 2013). O Governo lançou em 04 de abril a Portaria MEC nº 627 que “suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.”

Nesse ínterim, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 10 de abril, divulgou nota pública em seu site oficial exigindo a revogação do NEM:

Revogar a antirreforma do ensino médio é o único caminho para restabelecer o direito à educação para todos/as no Brasil

A luta pela revogação da antirreforma do Novo Ensino Médio – NEM se iniciou antes mesmo que a Lei 13.415 fosse sancionada pelo ex-presidente golpista Michel Temer. Durante a tramitação da Medida Provisória nº 746/2016, todas as entidades comprometidas com o direito à educação de qualidade – e equidade – se manifestaram contrárias ao apartheid socioeducacional que a legislação propunha e que agora se comprovou nos estados da federação.

Segundo o relatório Education at a glance 2022, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, o Brasil possui 36% de sua juventude entre 15 e 29 anos fora da escola ou sem ter concluído o ensino básico. A maior taxa entre os países pesquisados! E não foi só a pandemia da Covid 19 que gerou esse exército de excluídos e desalentados (antes da pandemia o percentual girava em torno de 22%). O modelo educacional imposto à etapa do ensino médio, aliado à desestruturação da economia e das políticas sociais, desde o golpe de 2016, são fatores que concorreram pari passu para essa tragédia de nossa juventude.

A vitória de Lula para seu terceiro mandato presidencial revigorou a esperança e a luta social para revogar a Lei 13.415. Por óbvio, a revogação não depende exclusivamente da vontade do governo federal, cabendo ao Congresso aprovar nova legislação. Contudo, é

papel do Executivo conduzir o processo democrático de escuta, debate e formulação de uma nova proposta voltada para a superação das desigualdades, para o atendimento universal das matrículas obrigatórias de 15 a 17 anos e de jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade apropriada, e para melhorar a qualidade do ensino à juventude. E esse primeiro passo foi concretizado a partir de duas portarias do Ministério da Educação – MEC, publicadas após muita pressão da comunidade educacional.

A primeira portaria do MEC (nº 399, de 8/03/2023) instituiu a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de ensino médio. A referida consulta deverá ocorrer num prazo de 90 dias, podendo o mesmo ser prorrogado. Ao final, a comissão de sistematização terá mais 30 dias para produzir e entregar o relatório final ao Ministro da Educação. A outra portaria (nº 627, de 4/04/2023) suspendeu por até 60 dias, posteriores à conclusão da consulta pública, os prazos da Portaria MEC nº 521/2021, referentes a (i) implementação dos referenciais curriculares da BNCC e dos itinerários formativos em todos os estabelecimentos de ensino, sobretudo nas redes que ainda não os implementaram; (ii) escolha e distribuição das obras literárias do Novo Ensino Médio – NEM, através da Política Nacional do Livro Didático; (iii) adequação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb ao NEM; e (iv) adequação da matriz curricular do NEM ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Em meio às portarias supracitadas, o MEC editou em 17/03/2023 a Portaria nº 478, recompondo o Fórum Nacional de Educação - FNE, o qual havia sido destituído em 2017 pela gestão Temer/Mendonça Filho. E o FNE passou a integrar o Grupo de Trabalho criado em âmbito da Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino – SAISE/MEC para proceder a consulta pública do NEM, junto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, o Conselho Nacional de Educação - CNE e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FONCEDE.

A Portaria que suspendeu os prazos de implementação do NEM não é a batalha final almejada pelos segmentos sociais que clamam pela revogação da antirreforma do ensino médio, mas é um passo importante para frear vários processos vinculados à reforma – como a vinculação dos referenciais curriculares ao ENEM. E a sociedade civil deve aproveitar esse momento, que coincide com a consulta pública do MEC, para ampliar a mobilização pela revogação da Lei 13.415. Para tanto, será preciso ocupar diversos espaços de debates e envolver todos os atores possíveis – academia, parlamentos, sindicatos, imprensa, entidades estudantis e sociais –, a fim de disputar a narrativa em prol das mudanças que consideramos necessárias no ensino médio.

As posições da CNTE pela revogação da antirreforma do ensino médio constam em diversas publicações, artigos, notas públicas e resoluções de instâncias deliberativas da Confederação, todas disponíveis no site www.cnte.org.br. A última foi ratificada na 4ª Plenária Intercongressual da CNTE, realizada entre 17 e 20 de março de 2023, em Brasília, na qual foi aprovado um calendário de mobilizações com GREVE NACIONAL DA EDUCAÇÃO, em 26 de abril, e MARCHA DA EDUCAÇÃO EM BRASÍLIA, em 5 de outubro. As pautas centrais dessas mobilizações são a revogação da Lei 13.415 e da BNCC, além da luta por piso e carreira para os profissionais da educação.

Para orientar a luta de suas afiliadas em parceria com outras entidades que defendem a revogação da antirreforma do ensino médio, a CNTE propõe que sejam realizadas audiências públicas em todas as casas legislativas do país (Câmaras de Vereadores, Assembleias Legislativas, Câmara dos Deputados e Senado Federal), debates escolares e em centros comunitários, entrevistas em rádios, televisões e blogs, intervenções nas redes sociais (YouTube, Twitter, WhatsApp, Instagram etc), enfim, que sejam ocupados todos os lugares possíveis para discutir os efeitos do NEM nas redes públicas de ensino e

nas comunidades locais. É preciso mostrar com clareza os efeitos deletérios da Lei 13.415 nos índices de evasão escolar e de exclusão da juventude, a (des)organização das redes públicas de ensino com fechamento de turmas diurnas e de escolas noturnas, o aumento de jovens que não estudam e nem trabalham em cada região, o intenso processo de privatização da oferta pública escolar, a desprofissionalização da carreira docente para ministrar os “novos” conteúdos curriculares, a fragilização dos currículos nas escolas públicas e as consequências para a formação dos/as filhos/as da classe trabalhadora, inclusive para acessar as universidades públicas, entre outros. A CNTE também disponibilizará em parceria com as entidades do FNPE uma minuta de projeto para substituir a Lei 13.415, a fim de que seja debatida e aperfeiçoada pela sociedade.

Entre os dias 24 e 28 de abril, a CNTE e suas afiliadas promoverão a 24ª Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública, e entre os temas em debate está a revogação da antirreforma do ensino médio, com a entrega de abaixo-assinado de parlamentares de todo o Brasil ao Ministro da Educação no dia 24, na sede do MEC, em Brasília. Consulte o calendário da Semana de Educação no site da CNTE e participe!
Brasília, 10 de abril de 2023
Diretoria da CNTE (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2023).

Em 24 de abril o MEC lançou consulta pública que:

[...] tem por objetivo abrir o diálogo com a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, sociedade civil, pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação - MEC sobre a revisão e reestruturação da política nacional do ensino médio. (MEC, 2023).

Em 16 de maio é proposto o Projeto de Lei 2601/2023 na Câmara dos Deputados, que propõe a revogação do NEM, acaba com os itinerários formativos e amplia carga horária para Formação Geral Básica tendo como autoria os parlamentares Bacelar - PV/BA, Tarcísio Motta - PSOL/RJ, Chico Alencar - PSOL/RJ e outros. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2023).

Também em 16 de maio a ABECS (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) e REPU (Rede Escola Pública e Universidade) publicou o documento orientativo ‘Nota Técnica sobre as Questões da Consulta Pública referente à Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, sobre o Novo Ensino Médio’ com as indicações de respostas a consulta pública do MEC acompanhado de comentários justificados as respostas.

Em 20 de maio de 2023 a CNTE igualmente lançou como resposta à consulta pública o documento orientativo ‘Orientações da CNTE sobre a consulta do Novo Ensino Médio’ com “[...]a réplica das questões que integram a consulta pública e os comentários da Confederação sobre cada uma delas, em até 500 caracteres, que é o limite disponibilizado no Sistema Participa MEC” (CNTE, 2023).

Os dois documentos convergem em quase todos os pontos, menos na questão XI da consulta:

“XI – Processos de avaliação institucional participativa da qualidade da oferta educativa são instrumentos bastante consistentes de melhoria contínua dos sistemas de ensino. No Brasil, uma tradição importante nessa agenda são os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil e os Indicadores de Qualidade do Ensino Fundamental. Esses instrumentos, nascidos da conjunção de esforços do governo com a sociedade civil avançaram no último quadriênio com a proposição dos Indicadores de Qualidade do Ensino Médio, parceria liderada pelo Unicef com a organização não-governamental Ação Educativa, o Ministério da Educação e o Inep. Na perspectiva de apoiar o processo de melhoria contínua da oferta do ensino médio, seria interessante:

- Disponibilizar a metodologia e “Indicadores de Qualidade da Educação – Ensino Médio” para uso dos sistemas de ensino e das escolas.
- Oferecer formação para a utilização da metodologia, no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação. (MEC, 2023).

Para a ABECS, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, CEDES e REPU a concordância com a proposição, pois “de todas as questões do questionário, esta é a única que está precisamente pautada no direito à educação e não possui ambiguidades e interesses subjacentes de manutenção do Novo Ensino Médio.” (ABECS *et al*, 2023).

Enquanto a CNTE discorda da proposição, pois “os Indicadores de Qualidade do Ensino Médio não são suficientes para a avaliação institucional. É preciso avançar na regulamentação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Sinaeb (estratégia 7.3 e 7.21 da Lei 13.005), além de incluir a EVASÃO no referencial de cálculo do IDEB. A ausência dessa variável tem causado muitas distorções nos sistemas de ensino, que priorizam o fechamento de turmas e escolas para melhorar a nota no IDEB. #RevogaLei13415” (CNTE, 2023).

Em 29 de maio, segundo a *Revista Capital* (2023), a secretária-executiva do Ministério da Educação, Izolda Cela, diz acreditar que é possível chegar a um consenso em relação ao NEM. “Penso que chegaremos a um consenso”, falou Cela em sua participação no Fórum Reconstrução da Educação, realizado pelo jornal *O Estado de S. Paulo*.

Em 6 de junho, conforme noticiado pela *Agência Brasil* (2023), o MEC decide prorrogar consulta pública do Novo Ensino Médio por mais 30 dias. Prazo foi ampliado levando em conta solicitação de instituições como o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Fórum Nacional de Educação (FNE), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed).

Em carta conjunta, as entidades solicitaram ao ministro da Educação, Camilo Santana, a prorrogação da consulta, para serem garantidas "as condições necessárias para aplicação de todos os instrumentos de escuta e a mais ampla participação social".

Em nota, o ministério diz que o pedido de prorrogação atende ao interesse público e é “condizente com o propósito de ampliar o alcance da consulta pública em curso, atendendo uma legítima aspiração de dar oportunidade de participação a todos os que ainda queiram contribuir com o debate público suscitado”.

Em 23 de junho a CNTE lançou nota pública sobre a ‘Atualização do debate sobre o Novo Ensino Médio em meio à consulta pública do MEC’. Desse documento destaca-se o seguinte trecho:

[...] Na visão inicial da CNTE, a qual pretendemos ampliar o debate em âmbito do Fórum Nacional de Educação – FNE e do Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE, a substituição do NEM por outro ensino médio substancialmente incluyente e de qualidade requer a agragação (*sic*) ao menos dos seguintes compromissos, muitos deles dispostos na Resolução CNE/CEB no 2/2012, fruto de amplo debate com a sociedade:

Garantir a duração mínima de 2.400 horas para o ensino médio regular (diurno e noturno), em no mínimo 3 anos, para atender a formação geral básica dos estudantes.

O ensino médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, poderá se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 horas diárias.

No regime de tempo integral, a formação geral básica deverá ter duração mínima e presencial de 2.400 horas ao longo do curso.

A parte diversificada do currículo, na oferta em tempo integral, não pode constituir bloco distinto da formação geral e deve assegurar, no mínimo, 70% da carga horária em ambiente escolar e presencial, admitindo-se seu complemento através de atividades de pesquisa e extensão, desde que vinculadas aos projetos pedagógicos das escolas e sob supervisão docente.

O estudo da Língua Espanhola deve ser optativo a partir do 6o ano do ensino fundamental e obrigatório no ensino médio, buscando atender aos pressupostos da integração regional e cultural da região latino-americana.

A oferta da educação profissional técnica de nível médio deve atender aos preceitos dos artigos 36-A a 36-D e 39 a 42 da Lei 9.394/96, e se dar preferencialmente de forma articulada com o ensino médio regular ou com a EJA de nível médio.

A BNCC e a formação de professores (BNC-Formação) deverão ser revistas para atender aos pressupostos da nova configuração do ensino médio, mantendo, também, maior sintonia com o ensino fundamental.

À luz do Sistema Nacional de Educação e de incrementos no FUNDEB, especialmente com a implementação do Custo Aluno Qualidade, será necessário aperfeiçoar as políticas de cooperação e construir novos regimes de colaboração no sentido de assegurar a ampliação da oferta escolar em tempo integral para toda a educação básica.

O PL no 2.617/23, do Executivo Federal, que tramita em regime de urgência na Câmara dos Deputados, embora atente para essa finalidade, ainda possui muitas limitações sobretudo porque não garante aspectos da infraestrutura necessários para a oferta escolar de 7 horas diárias.

A consulta pública do MEC sobre o NEM se encerra no próximo dia 6 de julho, quando será aberto o prazo de mais 30 dias para o Ministério apresentar os resultados da pesquisa e propor alternativas ao NEM. A CNTE reitera que não bastam mudanças pontuais na Lei no 13.415 e em suas normatizações, pois a estrutura conceitual do NEM é altamente prejudicial à educação pública e à sociedade brasileira. Esperamos, assim, poder avançar na construção coletiva – quiçá com o próprio Governo Federal – de um outro projeto para o ensino médio, que deverá integrar os compromissos do próximo Plano Decenal de Educação.

Brasília, 23 de junho de 2023.

Diretoria da CNTE (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2023).

Em 03 de julho de 2023, informa o *Portal G1*, que os secretários de educação, representados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), defenderam uma carga horária menor para matérias optativas e aumentar a carga horária das matérias básicas obrigatórias. O documento elaborado pelo Consed foi construído com a participação de secretários e técnicos das redes estaduais. Entre as principais alterações propostas pelo conselho estão:

- Redução da carga horária das optativas: A possibilidade de usar 300 horas das 1.200 horas das disciplinas optativas (chamadas de itinerários formativos) de acordo com as necessidades dos estados, podendo ser utilizadas, por exemplo, para complementação da formação geral ou recomposição das aprendizagens.
- Elaboração de uma base comum para as optativas: A definição de uma base para os Itinerários Formativos para diminuir a desigualdade na oferta dessas disciplinas entre as diferentes redes de ensino pelo país.

Conhecer a posição dos secretários é importante porque o Ensino Médio é de responsabilidade dos governos estaduais. Então, independentemente da mudança aprovada no nível de ensino, serão as secretarias estaduais as principais responsáveis pela implementação.

Em conclusão, os secretários, por meio do Consed, defenderam apenas uma retificação do NEM, sendo contrários à revogação. Para os secretários estaduais de ensino, a revogação é

"completamente inviável" porque a reforma já está implementada "em praticamente todos os estados" e seria "insensato pensar em descartar todo esse esforço técnico e financeiro despendido pelas redes estaduais ao longo dos últimos anos". Essa opinião é compartilhada também pela Maria Helena Guimarães de Castro, ex-presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), que é favorável à proposta apresentada do Consed ao MEC. Segundo ela,

Os estados investiram muito tempo e recursos financeiros e humanos no Novo Ensino Médio. [Revogar o formato] seria uma falta de consideração e de respeito com todas as unidades da Federação e as escolas públicas e particulares que se dedicaram intensamente para organizar uma nova proposta curricular. (PORTAL G1, 2003).

E em 07 de julho, conforme publicação da *Agência Brasil* (2023), o ministro da Educação, Camilo Santana, afirmou que a consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio, conhecida como Novo Ensino Médio, recebeu mais de 150 mil contribuições em plataforma virtual. O processo foi concluído na noite do dia 06 de julho. “Ao longo de 120 dias, ouvimos acadêmicos, técnicos, gestores de redes educacionais, gestores escolares, professores e alunos”, destacou Santana. “A pesquisa online, realizada por meio de um canal de *Whatsapp*, obteve aproximadamente 150 mil respostas.

Participaram mais de 100 mil alunos, cerca de 30 mil professores, quase 6 mil gestores escolares, entre outros”, acrescentou. Conforme a publicação, a revogação do Novo Ensino Médio tem sido uma reivindicação de entidades do setor e de muitos especialistas. Apesar disso, o Governo Federal não cogitou revogar a medida por completo, mas fazer ajustes a partir dos resultados obtidos na consulta.

E em 07 de agosto, segundo o *Portal G1*, o MEC apresentou os resultados da consulta pública elaborada nos últimos quatro meses. Proposta sugere ampliação da carga horária das disciplinas obrigatórias e redução do número de itinerários formativos ofertados pelas redes. A partir desses resultados o MEC sugeriu as seguintes mudanças no NEM:

- Ampliação do tempo mínimo destinado ao currículo obrigatório (matemática, português, espanhol, arte, educação física, literatura, história, sociologia, filosofia, geografia, química, física, biologia e educação digital);
- Redução do número de itinerários formativos ofertados pelas redes.

Para que essas alterações entrem em vigor, é necessário mudar a Lei nº 13.415, de 2017, que estabeleceu o Novo Ensino Médio. Ou seja: qualquer mudança prática só acontecerá após uma decisão do Congresso Nacional. Os próximos passos foram:

- Encaminhar a proposta do MEC para o setor educacional e para órgãos normativos, para que, até 21 de agosto, sejam enviadas novas considerações;
- Apresentar as ideias para as Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, que também podem enviar ideias e sugerir alterações;
- Elaborar, com base nesses comentários, uma versão final do relatório; enviar a proposta para a apreciação do Congresso Nacional.

E em publicação no seu site oficial, no dia 15 agosto de 2023, a CNTE (2023) diz o seguinte sobre os resultados obtidos na Consulta Pública,

[...]A CNTE considera uma vitória da sociedade brasileira os resultados obtidos na Consulta Pública instituída pela Portaria no 399, do MEC. Esse instrumento foi lançado num momento de dúvidas e críticas em relação à postura do MEC em assumir a revisão da antirreforma do ensino médio. Temia-se, inclusive, com base em experiências do passado, que a Consulta pudesse ser apenas um instrumento de validação do Novo Ensino Médio – NEM, desconsiderando os reais anseios da comunidade escolar e da maior parte do povo brasileiro”, destaca o texto da Confederação. [...] (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2023).

Para o presidente da CNTE e coordenador do Fórum Nacional da Educação (FNE), Heleno Araújo, os trabalhadores da educação estão avançando nas conquistas e ressalta que "o retorno das 2.400 horas para formação geral básica é muito importante para os/as nossos/as estudantes e para a carga horária e trabalho dos/as professores/as", afirmou.

Ao final do mês de outubro de 2023, o Governo Federal envia ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 5230/23.

O Projeto de Lei 5230/23, proposto pelo Governo Federal, redefine a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil. O texto, que tramitou na Câmara dos Deputados, é uma alternativa à Reforma do Ensino Médio de 2017. Segundo *Agência Câmara de Notícias* (2023),

A proposta modifica pontos como:

- carga horária;

- disciplinas obrigatórias;
- formação de professores; e
- os chamados “itinerários formativos”, criados pela reforma de 2017 para permitir ao estudante completar a grade curricular com áreas do conhecimento de seu interesse.

O projeto recompõe as 2.400 horas anuais para as disciplinas obrigatórias e sem integração com curso técnico. No caso dos cursos técnicos, serão 2.100 horas de disciplinas básicas e, pelo menos, 800 horas de aulas técnicas.

Atualmente, as escolas devem destinar 1.800 horas anuais para as disciplinas obrigatórias e o restante, de 1.200 horas, para os itinerários formativos: matemáticas; linguagens; ciências da natureza; ciências humanas; ou formação técnica e profissional. (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2023).

Na Câmara dos Deputados, o projeto de lei proposto pelo governo ficou na relatoria do Deputado Federal Mendonça Filho (UNIÃO-PE), que foi ministro da Educação de Michel Temer na época da Reforma do Ensino Médio. Tal situação gera atrito entre os movimentos que solicitam a retificação ou a revogação, o governo e os defensores do Novo Ensino Médio.

Segundo o Mendonça Filho em entrevista ao R7 (2024),

O ponto principal de tensão está relacionado à carga horária da Formação Geral Básica (FGB), que é a parte central do Novo Ensino Médio. Essa formação abrange as competências e habilidades estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com as disciplinas obrigatórias em todas as escolas do país, com Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia.

Conforme a legislação atual, o Novo Ensino Médio abrange um total de 3 mil horas durante os três anos, sendo que a Formação Geral Básica (FGB) representa atualmente 1.800 horas. As restantes 1.200 horas são destinadas aos Itinerários Formativos, que estão relacionados à formação técnico-profissional. Na proposta apresentada pelo relator, a carga horária da formação básica aumentaria para 2.100 horas. No entanto, o governo pretende ampliar essa carga para 2.400 horas.

"O governo está defendendo a tese de que possa ter uma gradação de aumento da formação geral básica variando com o universo da carga horária total do Ensino Médio, o que eu acho que é possível chegar em um consenso nesse ponto, desde que a gente não comprometa o nível de aprendizagem comum para todos os jovens", afirmou Mendonça Filho, após participar de um café da manhã sobre o tema na Frente Parlamentar pelo Brasil Competitivo. (R7, 2024).

Ao final, o relator retomou a carga horária de 2,4 mil horas para a formação geral básica (FGB), mas abriu exceção para aqueles que optarem por seguir formação técnica profissional.

Estes terão carga horária menor. E em 20 de março de 2024, o projeto é foi aprovado com alterações na Câmara dos Deputados e enviado para apreciação do Senado Federal.

O atual Ensino Médio está distante da oferta de educação integral conforme foi posto anteriormente. Ao contrário, observa-se uma proposta que privilegia uma educação desigual sob o argumento de atender às situações diversas de formação, uma educação que nega os fundamentos científicos que propiciam a compreensão da realidade pelos(as) estudantes, e uma educação que é parte do projeto liberal-burguês, cuja hegemonia converge para a manutenção do *status quo* da sociedade atual.

Uma educação integral, nos termos do que defendem Marx (2013) e Gramsci (2004), só é possível em uma sociedade para além do capital. Somente nessa nova sociedade a educação poderá contribuir com a formação omnilateral dos indivíduos, conjugando “[...] para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões” (MARX, 2013, p. 554). É essa a concepção de educação integral impressa no primeiro polo, defendida por todos que lutam para a superação da sociedade do capital.

4 OS DESDOBRAMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO DE 2017 NO ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS: A QUESTÃO EDUCACIONAL À LUZ DE GRAMSCI E O ENSINO MÉDIO PARA E PELOS(AS) TRABALHADORES(AS)

As Ciências Humanas surgiram como um campo de estudo nos séculos XVIII e XIX, com o surgimento da antropologia e da sociologia como ciências independentes. As disciplinas de ciências humanas é um produto do processo de secularização que ocorreu na Europa Ocidental durante esses séculos.

As Ciências Humanas têm como objetivo principal compreender o ser humano e sua relação com o mundo a partir de uma abordagem científica. Dessa forma, elas buscam explicar os fenômenos sociais, culturais e psicológicos que envolvem o ser humano, utilizando metodologias específicas para coletar, analisar e interpretar dados.

Conforme o Dicionário Aurélio (2018, p. 200), "as Ciências Humanas são o conjunto das ciências que estudam o ser humano e sua relação com o mundo social e cultural em que vive". Assim, elas têm como objetivo principal compreender o ser humano e sua relação com o mundo a partir de uma abordagem científica.

Esse objetivo se reflete nas diferentes disciplinas que compõem as Ciências Humanas, como a sociologia, que busca compreender o funcionamento das sociedades e os processos sociais que as regem (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2018, p. 861). A Antropologia, por sua vez, estuda as sociedades humanas, suas culturas e suas relações com o mundo natural (*Idem*, 2018, p. 52). A Psicologia se dedica ao estudo do comportamento e da mente humana (*Idem*, 2018, p. 979), enquanto a História investiga o passado humano e suas relações com o presente (*Idem*, 2018, p. 643).

O ensino de Ciências Humanas no Brasil teve início na segunda metade do século XIX, com a criação das primeiras escolas normais. Nesse período, as disciplinas de ciências humanas eram ministradas nas escolas normais com o objetivo de formar professores para o ensino primário (FREITAS, 2016).

Com a Proclamação da República, em 1889, o ensino tornou-se obrigatório e gratuito para todos os brasileiros. A partir daí, o ensino de Ciências Humanas ganhou novos rumos, passando a ser ministrado nas escolas de Ensino Médio (FREITAS, 2016).

Nos anos 1930, com a criação do Instituto de Pesquisas Pedagógicas (IPP), o ensino de Ciências Humanas ganhou maior importância, passando a ser visto como um instrumento de formação de cidadãos (*Idem*, 2016).

Nos anos 1960, com a criação do Ensino Fundamental obrigatório, o ensino de Ciências Humanas tornou-se parte do currículo escolar brasileiro (*Idem*, 2016).

A legislação brasileira educacional atual afirma ser obrigatório o ensino das disciplinas de Ciências Humanas na Educação Básica. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o ensino de Ciências Humanas deve ser ministrado de forma obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. No entanto, a LDB 9.394/96 não especifica quais são as disciplinas que devem ser consideradas como ciências humanas. Assim, cabe às instituições de ensino organizarem seus currículos conforme as suas necessidades e interesses. No entanto, é importante ressaltar que, segundo a LDB 9.394/96, as disciplinas de Ciências Humanas devem ser ministradas de forma a contribuir para o desenvolvimento do aluno, estimulando o seu pensamento crítico, a sua criatividade e a sua capacidade de reflexão.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018); que é o documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica conforme a LDB 9.394/96; aponta alguns objetivos específicos para o ensino dessa área, tais como:

- Desenvolver o senso de identidade e pertencimento à sociedade;
- Compreender os processos históricos e sociais que constituem o mundo atual;
- Analisar as relações étnicas, raciais e de gênero na sociedade;
- Discutir os valores éticos e morais que regem a convivência social;
- Entender as dimensões políticas da sociedade;
- Compreender as relações entre sociedade e natureza.

Assim, o ensino de Ciências Humanas deveria ser voltado para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade, possibilitando que os alunos compreendam o mundo de forma mais ampla e complexa. No entanto, a realidade apresentada é totalmente contrária àquela que é pregada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

A precarização do ensino de Ciências Humanas é uma tendência que tem sido observada no Brasil, em que o ensino dessas disciplinas é considerado menos importante do que outras áreas de estudo, como Ciências Exatas e Tecnologia. E a falta de professores de Ciências Humanas no Ensino Médio já era um problema em algumas regiões ou escolas (Freitas, 2016), especialmente em áreas mais remotas ou em contextos em que há pouco investimento em educação (FREITAS, 2016).

Conforme estudo realizado por pesquisadores da Rede Escola Pública e Universidade (REPU) e divulgado pelo *Estadão*, aponta que a rede estadual de São Paulo enfrenta a falta de professores(as) e menos oportunidades de escolha para os(as) estudantes mais pobres. Segundo o levantamento, 22,1% das aulas relacionadas aos itinerários na rede estadual paulista não haviam sido atribuídas a nenhum(a) professor(a) no início de abril. A Secretaria Estadual da Educação informou que o percentual mais atualizado é de 17% (JORNAL ESTADÃO, 2022).

No entanto, ao priorizar as Ciências Exatas e Tecnológicas em detrimento das Ciências Humanas, a reforma reflete uma visão reducionista e mercantilista da educação, que desconsidera o papel fundamental das ciências humanas na formação crítica e cidadã dos estudantes.

De acordo com Marx (2018), a educação é um meio de reprodução da estrutura social e, portanto, deve ser compreendida como um campo de luta ideológica. O NEM, ao desprestigiar as ciências humanas, e priorizar o ensino das ciências exatas e tecnológicas em detrimento das ciências humanas, a reforma reflete uma visão reducionista e mercantilista da educação, que desconsidera o papel fundamental das ciências humanas na formação crítica e cidadã dos estudantes.

As reformas educacionais, conforme vimos discutindo, são projetos pensados pela burguesia que, embora apresentem-se como solução para os problemas educacionais, em seu interior, buscam inculcar nos indivíduos a conformação das demandas impostas pelo capital. Assim, mesmo que os documentos oficiais e os discursos insistem em enfatizar que o NEM tem como objetivo a educação integral dos(as) estudantes desse nível, na sociedade capitalista é impossível uma formação integral dos indivíduos, ainda mais com a redução da carga horária das disciplinas de Ciências Humanas.

Tendo como orientação a Proposta Educativa de Gramsci é possível elaborar o seguinte quadro sinótico dos documentos oficiais nacionais educativos elencados anteriormente:

QUADRO SINÓTICO – DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS EDUCATIVOS

DOCUMENTO	O QUE PROPÕE O DOCUMENTO	ANÁLISE TENDO COMO BASE A PROPOSTA EDUCATIVA DE GRAMSCI
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).	O ensino de Ciências Humanas deve ser ministrado de forma obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. No entanto, não especifica quais são as disciplinas que devem ser consideradas como Ciências Humanas.	A definição das disciplinas acabou ficando na mão das instituições, redes escolares e do governo de ocasião. Estes, no Estado liberal-burguês, acabam sofrendo a pressão das entidades empresariais e fundações educacionais de quais e como devem ser trabalhadas as disciplinas de Ciências Humanas. Os trabalhadores e suas entidades pouco, ou não tem, voz nessas escolhas. Uma educação acrítica e não emancipatória.
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2018 – Ciências Humanas	o documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais conforme a LDB 9.394/96; aponta alguns objetivos específicos para o ensino da área, tais como: - Desenvolver o senso de identidade e pertencimento à sociedade; - Compreender os processos históricos e sociais que constituem o mundo atual;	O ensino de Ciências Humanas, conforme a BNCC 2018, deveria ser voltado para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade. No entanto, a realidade apresentada é totalmente contrária àquela que é pregada na Base Nacional Comum Curricular. A precarização do ensino de Ciências Humanas é uma tendência que tem sido observada, em que o ensino dessas disciplinas é considerado menos importante do

	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as relações étnicas, raciais e de gênero na sociedade; - Discutir os valores éticos e morais que regem a convivência social; - Entender as dimensões políticas da sociedade; - Compreender as relações entre sociedade e natureza. 	que outras áreas de estudo, como Ciências Exatas e Tecnologia.
Reforma do Ensino Médio de 2017, Lei nº 13.415/2017	A Reforma do Ensino Médio propõe aos(as) estudantes escolherem dentre os diferentes percursos: cursar todo o Ensino Médio; cursar parte do Ensino Médio completando uma carga horária mínima que supostamente lhe habilita para o mercado de trabalho; realizar cursos fora da escola que podem ser contados como parte da carga horária cumprida para recebimento de certificação de conclusão do Ensino Médio.	Entretanto, as disciplinas das Ciências Humanas como Filosofia, História e Sociologia que são consideradas indispensáveis para a formação crítica dos(as) estudantes foram retiradas do currículo obrigatório, passando a compor parte dos itinerários formativos ou projetos desenvolvidos dentro da parte diversificada conforme a decisão das escolas. Um projeto de educação pensado para as escolas públicas brasileiras negarem conhecimento para classe trabalhadora e seus filhos, e à aquisição da autonomia de pensamento para lutar por seus direitos.

Fonte: elaborado pelo próprio autor (2023).

É preciso lembrar que as Ciências Humanas são fundamentais para a compreensão da realidade social e para a formação crítica dos indivíduos. Ao estudar as relações sociais, os

fenômenos culturais e as transformações históricas, os estudantes desenvolvem a capacidade de pensar de forma crítica e de questionar os pressupostos dominantes conforme a proposta educativa elaborada por Antonio Gramsci (2000).

4.1 O Ensino Médio para e pelos(as) trabalhadores (as) no centro do debate

Conforme destacado anteriormente, as reformas educacionais implementadas no Brasil desde os anos 1980 refletem os princípios do neoliberalismo, no contexto de crise estrutural do capital, conforme descrito por Mészáros (1998), e o paradigma de reestruturação econômica com intervenção estatal, fundamentados no *Consenso de Washington*. Além disso, é evidente que o Ensino Médio também foi influenciado por esse ideário. Diante dessa análise crítica, torna-se imperativo sugerir alternativas para transcender esse modelo educacional de feição neoliberal que dialoga com as demandas do capital em crise estrutural.

Dessa maneira, ao contemplar a necessidade de transcender as limitações impostas pelo sistema capitalista, emerge a necessidade de reformular o Ensino Médio, inspirando-se nos preceitos educacionais propostos por Gramsci. É imprescindível destacar que, embora não tenha sido um pedagogo por formação, Gramsci foi um pensador revolucionário profundamente imerso no contexto do movimento revolucionário italiano.

Gramsci observa que, na sua época, as escolas profissionais não se preocupam em satisfazer os interesses práticos imediatos dos alunos, pois prevalecem sobre a escola formativa, que tem uma abordagem mais desinteressada e voltada para a formação integral do indivíduo (MANACORDA, 1990).

E como contrarresposta aos partidários do Novo Ensino Médio de 2017, é possível fazer um paralelo entre o que vivenciou Antonio Gramsci com a Reforma Gentile no contexto educacional italiano e a Reforma do Ensino Médio de 2017 no Brasil.

A Reforma Gentile, também conhecida como Reforma Educacional Fascista, foi uma série de reformas implementadas pelo filósofo italiano Giovanni Gentile, que atuou como Ministro da Educação Pública da Itália entre 1922 e 1923. As reformas abrangeram todos os níveis do sistema educacional italiano, desde o ensino primário até o ensino superior, e buscavam alinhar a educação com os princípios do fascismo.

Segundo Jacomini (2020),

No lugar de uma escola unitária, o que a Itália vivenciou nos anos de 1920 foi a Reforma Gentile, que aprofundava a dualidade escolar à medida que, após os oito anos da instrução elementar, que começava com a educação pré-escolar, tinham-se os *Corsi Integrativi di Avviamento Professionale*, de caráter popular, destinados aos que seriam operários ou camponeses (Horta, 2008). A reforma do Ensino Médio de 1923 manteve a divisão horizontal entre instrução clássica, técnica e normal, e a vertical, que dividia em primeiro e segundo grau cada uma dessas modalidades. A instrução clássica de oito anos, cinco de ginásio e três de liceu, tinha a finalidade de preparar para o Ensino Superior, universidade ou instituto superior; a instrução técnica de oito anos, com quatro anos de curso inferior e quatro de curso superior no Instituto Técnico, tinha o objetivo de preparar para o exercício de algumas profissões; e a instrução normal de sete anos, curso inferior de quatro anos e curso superior de três anos no Instituto Magistrale, tinha como finalidade preparar o professor da escola primária (Horta, 2008).

Assim, ao analisar a escola de sua época em relação à escola tradicional, Gramsci contesta a ideia de que se tinha realizado uma efetiva democratização da escola. Para ele, não é democrática uma escola que coloca como função principal a preparação para os interesses práticos imediatos (profissionalização) em detrimento da formação humanista e cultural mais geral, e que perpetua as diferenças sociais. (JACOMINI, 2020).

E conforme palavras de Gramsci (2000),

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas do tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2000, p. 49, C. 12).

Guardadas as devidas proporções históricas, sociais, políticas e econômicas, existem traços similares com o que ocorre no atual Ensino Médio brasileiro. Observa-se uma distinção entre uma educação que visa apenas preparar os alunos para o suposto mercado de trabalho e uma educação que busca promover o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Na verdade, esse "mercado de trabalho" é mais uma aparência, pois o que temos é um mercado de desemprego, marcado por fortes ataques aos direitos trabalhistas e por um amplo uso ideário neoliberal para promover ideias de empreendedorismo e empregabilidade. Esse cenário contribui para a *uberização* e para os processos de precarização das condições de trabalho.

Ao contemplar a necessidade de transcender as limitações impostas pelo sistema capitalista, é necessário reconhecer que o Ensino Médio desempenha um papel crucial na formação e na construção do futuro da/para classe trabalhadora.

Portanto, reformular o Ensino Médio com base nos preceitos educacionais de Gramsci implica em repensar não apenas os conteúdos curriculares, mas também as práticas pedagógicas, a formação de professores e a organização da escola como um todo. E a concepção de escola unitária de Gramsci, que enfatiza a importância de uma formação omnilateral, é de suma importância para essa reformulação. (SILVA, 2006 *apud* SANTOS, 2017).

No entanto, é preciso problematizar os limites e as possibilidades dessa proposta dentro do contexto capitalista atual. Embora a reformulação do ensino seguindo os princípios de Gramsci seja um passo significativo, sua plena realização requer um amplo processo de organização da classe trabalhadora. É fundamental que a classe trabalhadora esteja mobilizada e engajada nas lutas para a superação do capital, pois somente assim uma sociabilidade para além do capital, pode ser desenvolvida.

A formação omnilateral, que visa o desenvolvimento integral dos indivíduos, está em direta oposição às demandas do capital, que frequentemente reduz a educação a um instrumento de qualificação da força de trabalho. Portanto, a implementação de uma educação verdadeiramente omnilateral implica uma transformação profunda nas relações de produção e nas estruturas sociais.

Apanhando a proposta de Gramsci de educação como elemento norteador do debate e análise, conforme apresentado anteriormente, a figura de Leonardo da Vinci, um dos maiores expoentes do Renascimento, é empregada como exemplo de formação integral do ser humano. Da Vinci cujas contribuições se estenderam pelas áreas de arte, ciência, e diversas outras áreas do conhecimento, simbolizando a busca por uma educação omnilateral. Da Vinci, é um exemplo emblemático da busca pela formação integral do ser humano preconizada por Gramsci, em sua genialidade multifacetada representa a ideia de que a educação deve transcender os limites das disciplinas tradicionais e proporcionar aos alunos uma visão ampla do mundo. (SCHLESENER, 2009).

Assim como Da Vinci explorou a interseção entre arte e ciência, uma escola inspirada nos preceitos de Gramsci deveria promover uma abordagem interdisciplinar do conhecimento, incentivando os estudantes a fazerem conexões entre diferentes áreas do saber (SCHLESENER, 2009). Além disso, de tal modo Da Vinci foi um pensador livre e inovador o que demandaria da escola o cultivo do pensamento crítico, a criatividade e a curiosidade intelectual dos (as) alunos (as), preparando-os (as) para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

Portanto, ao tomar Da Vinci como ilustração, Gramsci nos lembra da importância de uma educação que não apenas transmite informações, mas que também forme cidadãos capazes de pensar de forma independente, questionar o *status quo*. Ao considerar a importância de formar intelectuais da classe trabalhadora para enfrentar os desafios culturais e educacionais da atualidade, é essencial repensar o papel dos professores e do currículo escolar no Ensino Médio.

Os educadores devem ser capacitados não apenas para transmitir conhecimentos, mas também para estimular o pensamento crítico. Além disso, o currículo escolar deve ser contextualizado, permitindo que os estudantes façam conexões entre os conteúdos acadêmicos e suas necessidades.

Um Ensino Médio que não limitasse o potencial e as possibilidades. Um modelo que é proposto de Ensino Médio em que o aluno pudesse explorar sua própria inteligência e consciência em formação, sem ser condicionada por metas pré-determinadas ou restrições impostas por outros. Essa abordagem motivaria os estudantes a desenvolver sua própria vontade e autonomia, preparando-os de forma mais eficaz para os desafios do futuro. Essa visão reflete a compreensão dos antigos filósofos e renascentistas de que a educação deve ser uma jornada enriquecedora e libertadora para o indivíduo, contrastando com a visão utilitária da educação defendida pela ideologia burguesa. (SCHLESENER, 2009).

Como diz Jacomini (2020),

Na contramão da dualidade escolar, a escola unitária na perspectiva gramsciana daria oportunidade a todos os estudantes, indistintamente, de desenvolverem suas potencialidades e, a partir delas, fazer suas escolhas de continuidade dos estudos em institutos de formação técnico-profissional ou em universidades. Para realizar este objetivo, a escola unitária deveria ser pública e garantir as condições para que todos pudessem frequentá-la, o que envolvia tanto as condições materiais, como prescindir do trabalho infanto-juvenil, ter acesso aos materiais didáticos/pedagógicos etc., quanto um programa escolar (currículo, tempo, espaço, práticas pedagógicas) que favorecesse o desenvolvimento dos estudantes das classes subalternas que, devido às condições sociais, apresentavam menos intimidade com os programas e cultura escolar. (JACOMINI, 2020).

Portanto, reformular o Ensino Médio com base nos princípios educacionais de Gramsci, significa criar um ambiente escolar que promova não apenas o sucesso acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes como seres humanos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade, algo muito limitado dentro do modelo de sociabilidade capitalista, pois a escola unitária, conforme Jacomini (2020),

(...) a escola unitária constitui parte importante da construção de uma nova hegemonia no marco da sociedade capitalista e da luta por uma sociedade socialista. Ela significa uma proposta de superação da chamada crise da escola no marco do capitalismo e, também, o germe para a construção de novas formas de sociabilidade e de formação numa sociedade regulada, na qual ela poderá se desenvolver integralmente. Para Gramsci, a escola unitária implicava novas relações entre trabalho manual e intelectual em toda a vida social, não apenas na escola. (JACOMINI, 2020).

A proposta da escola unitária por Antonio Gramsci apresenta um modelo educacional emancipatório, combatendo as limitações do modelo neoliberal e construindo um sistema educacional que atenda às reais necessidades dos trabalhadores. Essa abordagem vai além da mera instrução técnica ou profissionalizante, buscando a formação integral do indivíduo, preparando-o para atuar tanto na esfera do trabalho quanto na esfera social e política.

Diz Jacomini (2020) que

Ele [Gramsci] defendia que, para formar homens capazes de dirigir e serem dirigidos, a escola unitária deveria superar a preparação apenas jurídico-formal, característica da escola técnica, e integrar a ela uma formação geral que fornecesse os elementos culturais políticos para que todos estivessem em condições de exercer o papel de dirigentes. [...] A formação humanística na escola unitária tem um caráter de apropriação da cultura geral de forma mais ampla que aquela da escola tradicional. Assim, a última fase da escola unitária deveria ‘ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.) (Gramsci, 2011a, p. 39, C. 12, § 1).’ ‘Embora o autor considere que escola unitária seja também uma escola ativa, ele alerta para a necessidade de se distinguir entre escola ativa e a criadora, sendo a escola unitária uma escola criadora, entendida esta como uma escola que desenvolve com os estudantes métodos de investigação e conhecimento, e não um programa predeterminado. Ou seja, uma escola que conduza os estudantes a certos hábitos de disciplina que contribuam com a aprendizagem e o desenvolvimento da personalidade num esforço espontâneo e autônomo (Broccoli, 1979).’ (JACOMINI, 2020).

A proposta educativa gramsciana, tendo como conceito norteador a escola unitária e o modelo Da Vinci, reconhece que o conhecimento não é neutro, mas sim fruto das relações sociais de poder. Dessa forma, busca construir um currículo que reflita a realidade dos trabalhadores e suas lutas, conscientizado para que participem ativamente na construção de uma escola voltada para os interesses da e para a classe proletária.

Através de uma educação crítica, reflexiva e engajada, os trabalhadores podem se tornar agentes de sua própria transformação e contribuir para a construção de um mundo novo. É a partir dessa perspectiva que se propõe a reformulação do Ensino Médio e a derrubada do atual

movimento de reformas capitalistas, especialmente, dos anos 1980 que respondem aos interesses do capital no contexto de crise estrutural.

CONCLUSÃO

A história da educação no Brasil, tendo como marco histórico os anos 1980 é caracterizada por uma série de movimentos de reformas educacionais que refletem uma abordagem neoliberal, projetadas pela burguesia tendo como fundo o *Consenso de Washington*, como tentativa de resposta a crise estrutural do capital.

Essas reformas, embora apresentem-se como solução para os problemas educacionais, em seu interior, buscam inculcar nos indivíduos a conformação das demandas impostas pelo capital. Conforme Mészáros (1998), a gravidade da crise estrutural do capital se evidencia não apenas no âmbito econômico, mas também impacta todos os aspectos da sociedade, incluindo o sistema educacional.

A abordagem neoliberal é compreendida como estratégia do capital em crise para ampliar seus lucros e acumulação de riqueza, às custas dos direitos dos trabalhadores e da capacidade reguladora do Estado. Essa abordagem econômica resulta na precarização do trabalho, com a redução dos direitos trabalhistas e o enfraquecimento das proteções sociais, em especial nas áreas da educação e saúde. Conseqüentemente, a desigualdade social tende a aumentar, com uma parcela cada vez menor da população acumulando riqueza enquanto a maioria enfrenta condições de vida mais difíceis.

Essa configuração econômica aprofunda ainda mais as contradições do sistema capitalista, destacando-se pela necessidade de reformas estruturais no Estado. Essas reformas visam garantir a continuidade da reprodução do capital, através da diminuição do tamanho e da intervenção estatal, e do aumento da participação do mercado na regulação econômica e social.

Entre as medidas propostas, destacam-se não apenas as reformas administrativas, previdenciárias e educacionais, mas também iniciativas voltadas para a flexibilização das relações de trabalho, a privatização de setores antes sob controle público e a diminuição dos gastos sociais.

Essas reformas promoveram uma maior desregulamentação do mercado, resultando na precarização das condições de trabalho, redução dos direitos dos trabalhadores e aumento das desigualdades sociais. Ao mesmo tempo, enfraquecem a capacidade do Estado de intervir em prol do propalado bem-estar social e da equidade, tornando-o mais suscetível às pressões e interesses do capital.

Como modelo de aplicação da abordagem neoliberal é proposto o *Consenso de Washington* adotado nos anos 1980, que estabelece uma série de diretrizes destinadas a impulsionar o desenvolvimento econômico e a estabilidade em países em desenvolvimento, especialmente na América Latina.

Em meio dessas diretrizes, a educação tornou-se alvo de reestruturação, com um redirecionamento do investimento público para o ensino básico, enquanto o ensino técnico e superior é ajustado às demandas industriais e tecnológicas.

É nesse ínterim que emergiu o movimento de Reforma do Ensino Médio de 2017. É relevante observar que, quase simultaneamente à Reforma do Ensino Médio, foram implementadas outras medidas significativas. A Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, instituiu o Novo Regime Fiscal, que congelou os investimentos públicos em saúde, educação e outras áreas sociais por vinte anos. Além disso, a Reforma Trabalhista, que flexibilizou as relações entre empregadores e trabalhadores, foi promulgada em 13 de julho de 2017. Paralelamente, em 20 de dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que reforça uma formação humana centrada no ensino de competências voltadas para o mercado de trabalho.

Em 2022, sob o comando do Presidente Jair Bolsonaro, o Governo Federal deu início ao movimento de implementação do NEM. No entanto, com a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) em seu terceiro mandato em 2023, os movimentos pró-revisão e até mesmo pró-revogação da reforma ganharam força, levantando questionamentos sobre sua efetividade e impacto na educação brasileira.

Representações acadêmicas; como ABECS, a CEDES e o REPU; representações sindicais, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), lançam documentos orientativos e notas solicitando modificações em alguns pontos da legislação do NEM. E como resposta a essas pressões o Governo Federal lança em 04 de abril a Portaria MEC nº 627 que “suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.”

Em contrapartida os secretários de educação, representado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), defenderam uma carga horária menor para matérias optativas e aumentar a carga horária das matérias básicas obrigatórias. Ou seja, os secretários defendem

apenas uma retificação do NEM e não sua revogação. E a secretária-executiva do MEC, Izolda Cely, afirma acreditar que é possível chegar a um consenso em relação ao NEM.

Como resposta, o Governo Federal encaminha à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 5230/23, o qual redefine a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil. O referido projeto de lei, é atribuído à relatoria do Deputado Federal Mendonça Filho (UNIÃO-PE), ex-ministro da Educação durante a gestão de Michel Temer, período marcado pela Reforma do Ensino Médio. Isso provocou conflitos entre os movimentos que demandam correções ou a revogação, o governo e os defensores do NEM.

Em sua forma atual, o Ensino Médio se afasta drasticamente da promessa de uma educação integral que outrora nos foi apresentada. Em vez disso, o que presenciamos é uma proposta que privilegia a desigualdade educacional sob a falsa bandeira de "atender às diversas situações de formação".

E as reformas educacionais, a exemplo da Reforma do Ensino Médio de 2017, são iniciativas concebidas pela classe burguesa que, apesar de serem apresentadas como solução para os problemas educacionais, na verdade, visam promover a internalização das exigências impostas pelo sistema capitalista nos indivíduos. Portanto, mesmo que os documentos oficiais e os discursos reiterem o objetivo do NEM de proporcionar uma educação integral aos estudantes desse nível, na realidade da sociedade capitalista, a realização de uma formação completa dos indivíduos é impraticável, especialmente com a diminuição da carga horária das disciplinas de Ciências Humanas.

Nesse contexto, ao compreender a necessidade premente de transcender as barreiras impostas pelo sistema capitalista, surge a necessidade de propor uma abordagem educacional para o Ensino Médio atual que se baseie nos princípios educacionais delineados por Gramsci.

A reestruturação do Ensino Médio com base nos princípios educacionais de Gramsci implica em repensar não apenas os conteúdos curriculares, mas também as práticas pedagógicas, a capacitação docente e a organização escolar como um todo. A concepção de escola unitária de Gramsci, que destaca a importância de uma formação abrangente, é de suma relevância para esse processo de reformulação educacional dos e para os trabalhadores.

Gramsci utiliza, como ilustração, a figura de Leonardo da Vinci, como já abordado anteriormente, para exemplificar a formação integral do indivíduo. Da Vinci é um exemplo da busca pela integralidade na formação humana defendida por Gramsci. Sua genialidade representa

a noção de que a educação deve ultrapassar as fronteiras das disciplinas convencionais e proporcionar aos estudantes uma compreensão abrangente do mundo.

Os educadores devem ser preparados não apenas para transmitir conhecimentos, mas também para fomentar o pensamento crítico. Além disso, o currículo escolar deve ser contextualizado, permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre os conteúdos acadêmicos e suas vivências.

Um Ensino Médio que não limite o potencial e as oportunidades. Um Ensino Médio baseado na Proposta Educativa de Gramsci, no qual o aluno possa explorar sua própria inteligência e consciência em formação, sem ser restringido por metas pré-estabelecidas ou limitações impostas pelo modelo educacional neoliberal.

Assim, reformular o Ensino Médio com base nos princípios educacionais de Gramsci implica criar um ambiente escolar que não apenas promova o sucesso acadêmico, mas também fomente o desenvolvimento integral dos estudantes como indivíduos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

A proposta de Gramsci apresenta um modelo educacional emancipatório, vinculado com um projeto de sociedade comunista, que confronta as limitações da sociedade capitalista, construindo um sistema educacional que responda às reais necessidades dos trabalhadores. Essa abordagem vai além da simples instrução técnica ou profissional, buscando a formação integral do indivíduo, capacitando-o para atuar tanto no âmbito profissional quanto no social e político.

A proposta educativa de Gramsci, ancorada no conceito de escola unitária e no modelo de Leonardo da Vinci, reconhece que o conhecimento não é neutro, mas moldado pelas relações sociais de poder. Assim, visa construir um currículo que reflita a realidade dos trabalhadores e suas lutas, conscientizando-os para participarem ativamente na construção de uma escola voltada para os interesses da classe proletária. Com base nessa visão, propõe-se a reformulação do Ensino Médio e a superação do *status quo* atual, apontando para uma sociedade para além do capital.

No contexto dessa visão educativa, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar o movimento de reformas educacionais no Ensino Médio do Brasil, tendo como ponto de partida a década de 1980, especialmente seus desdobramentos nas disciplinas de Ciências Humanas.

E nos objetivos específicos, ao mapear e analisar as reformas educacionais do Ensino Médio com base na crítica gramsciana, a pesquisa buscou identificar como essas reformas têm refletido ou se afastado dos princípios de uma educação omnilateral e emancipadora. Ao

apresentar as formulações centrais da proposta educativa gramsciana, pretendeu oferecer uma visão clara de como uma educação voltada para a formação integral dos indivíduos pode ser estruturada, inspirada no modelo de Leonardo da Vinci. E ao contextualizar as concepções centrais do movimento de reformas do Ensino Médio à luz de Gramsci, a pesquisa busca demonstrar a viabilidade de uma educação que não apenas prepare tecnicamente os indivíduos, mas que também os capacite a se tornarem indivíduos ativos na transformação social.

E por fim, cabe a realização de uma permanente análise da totalidade em que se encontra a educação, neste momento, o NEM, buscando compreender de modo radical a sua construção ao longo da história da educação, para que possamos fazer frente ao modelo de ensino fragmentado que forma os(as) estudantes para assumirem as demandas impostas pelo capital.

REFERÊNCIAS

ABMES. **Portaria MEC nº 627, de 04 de abril de 2023.** Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4257/portaria-mec-n-627>. Acesso em: 01 maio 2023.

AGÊNCIA BRASIL. **MEC: consulta sobre Novo Ensino Médio recebeu 150 mil respostas.** Texto de autoria de Pedro Rafael Vilela. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-07/mec-consulta-sobre-novo-ensino-medio-recebeu-150-mil-respostas> . Acesso em: 17 ago. 2023.

AGÊNCIA BRASIL. **MEC prorroga consulta pública sobre reforma do ensino médio: questão é urgente e prazo tem que ser curto, diz ONG.** Texto de autoria de Luiz Claudio Ferreira. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/mec-prorroga-consulta-publica-sobre-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 06 jun. 2023.

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Projeto do governo federal redefine diretrizes do ensino médio no País.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1012689-projeto-do-governo-federal-redefine-diretrizes-do-ensino-medio-no-pais>. Acesso em: 15 abr. 2024.

AGÊNCIA SENADO. **Novo governo promete mudanças profundas na educação.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/01/28/governo-promete-mudancas-profundas-na-educacao>. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017** [Novo Ensino Médio]. Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. [MPV 746/2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 26 abr. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei 2601/2023** - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. - <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2362539>. Acesso em: 01 jun. 2023.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **ABECS, Campanha, CEDES e REPU comentam discordâncias sobre as proposições da consulta pública.** Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2023/05/16/nota-tecnica-sobre-as-questoes-da-consulta-publica-referente-a-portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-sobre-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 01 maio 2023.

CARTA CAPITAL. **Secretária do MEC diz acreditar em ‘consenso’ sobre o Novo Ensino Médio.** Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/secretaria-do-mec-diz-acreditar-em-consenso-sobre-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 01 jun. 2023.

CNTE. **Atualização do debate sobre o Novo Ensino Médio em meio à consulta pública do MEC.** Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/76460-atualizac-a-o-do-debate-em-meio-a-consulta-pu-blica-do-mec>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CNTE. **CNTE faz análise de resultados da consulta pública sobre o Novo Ensino Médio.** Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/76565-cnte-faz-analise-de-resultados-da-consulta-publica-sobre-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 17 ago. 2023.

CNTE. **Orientações da CNTE sobre a consulta do Novo Ensino Médio: pela revogação da Lei nº 13.415/2017.** Disponível em: https://cnte.org.br/images/orientacoes_a_consulta_ensino_medio_final_web.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

CNTE. **Nota Pública do CNTE: revogar a antirreforma do ensino médio é o único caminho para restabelecer o direito à educação para todos/as no Brasil.** Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas/75972-revogar-a-antirreforma-do-ensino-medio-e-o-unico-caminho-para-restabelecer-o-direito-a-educacao-para-todos-as-no-brasil>. Acesso em: 01 jun. 2023.

DEL ROIO, M. Gramsci e a Educação do Educador. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/dd9fdHNSyM5HDk6CtfM3SWN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2022.

DEL ROIO, M. **Gramsci e a emancipação do subalterno.** São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DICIONÁRIO AURÉLIO. São Paulo: Nova Fronteira. 2018.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, 32 (93), p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 18 maio. 2022.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Alunos ficam sem aula de biologia, história e química no 3º ano do novo ensino médio em SP: professores e estudantes reclamam da substituição de conteúdos tradicionais por itinerários.** Texto de autoria de Isabela Palhares. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/04/alunos-ficam-sem-aula-de-biologia-historia-e-quimica-no-3o-ano-do-novo-ensino-medio-em-sp.shtml>. Acesso em: 01 jun. 2023.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Governo Lula vai suspender implementação do novo ensino médio e mudanças no Enem** - Com portaria a ser publicada nos próximos dias, governo tenta conter desgaste com movimento que pede revogação da política. Texto de autoria de Paulo Saldaña e Isabela Palhares. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/04/governo-lula-vai-suspender-implementacao-do-novo-ensino-medio-e-mudancas-no-enem.shtml>. Acesso em: 01 jun. 2023.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Itinerários do novo ensino médio são impostos e até sorteados aos alunos:** com falta de professores e algumas turmas lotadas, escolas do país não conseguem atender a escolha dos estudantes. Texto de autoria de Isabela Palhares. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/itinerarios-do-novo-ensino-medio-sao-impostos-e-ate-sorteados-aos-alunos.shtml>. Acesso em: 01 jun. 2023.

FREITAS, J. **História da educação no Brasil:** dos Jesuítas à LDB. São Paulo: Ática. 2016.

GALVÃO, A. O neoliberalismo na perspectiva marxista. **Crítica Marxista**, São. Paulo, Ed. Unesp, n.27, 2008, p.149-156. Disponível em:

https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/comentario2015_06_01_18_21_2828.pdf. Acesso em: 08 jan. 2024.

GOV.BR. **Novo Ensino Médio começa a ser implementado gradualmente a partir de 2022.**

Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/07/novo-ensino-medio-comeca-a-ser-implementado-gradualmente-a-partir-de-2022>. Acesso em: 01 jun. 2023.

GOVERNO FEDERAL. **Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio** [Consulta Pública referente à Portaria nº 399, de 8 de março de 2023]. Disponível em:

<https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-da-politica-nacional-de-ensino-medio>. Acesso em: 01 jun. 2023.

GRAMSCI, A. Caderno 12. *In: Cadernos do Cárcere:* os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Scritti Politici:** la guerra, la rivoluzione e i nuovi problemi del socialismo italiano (1916-1919). A cura di Paolo Spriano. Roma: Riuniti, 1973.

IBGE. **Desemprego.** 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 25 set. 2022.

JATAÍ, R. P.; RIBEIRO, E. C. S.; SOBRAL, K. M. Omnilateralidade, Politecnicidade, Escola Unitária e Educação Tecnológica: Uma Análise Marxista. *In: I JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI - VII JOREGG – JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI*, 2016, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Faced/UFC, 2016. p. 1-11. Disponível

em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/OMNILATERALIDADE-POLITECNIA-ESCOLA-UNIT%C3%81RIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-TECNOL%C3%93GICA-UMA-AN%C3%81LISE-MARXISTA.pdf> . Acesso: 03 jul. 2022.

JACOMINI, M. A. Apropriação e usos do pensamento de Antonio Gramsci sobre Educação em trabalhos acadêmicos. **Pro-Posições**, v. 31, p. e20180117, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/WvBzVK37g7qJyh3gMK9P45b/#>. Acesso em: 26 abr. 2024.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ., Soc.** Campinas, v. 38, nº 139, p. 331-354, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2022.

LEMONS, A. T. L. **O PRONATEC e a política de formação da classe trabalhadora no contexto da proclamada sociedade do conhecimento: um exame onto-crítico.** 2016. 150f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/18921/1/2016_dis_atllemos.pdf. Acesso em: 03 abri. 2023.

MAESTRI, M.; CANDREVA, L. **Antonio Gramsci: Vida e Obra de um Comunista Revolucionário.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MAIA FILHO, O. N. **A reforma do Ensino Médio: da pedagogia das competências à gestão tecnocrática em educação.** 2004. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/64075/1/2004_tese_onmaiafilho.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Alínea, 2010.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARTINS, C. E. **Consenso de Washington.** Disponível em: <https://sites.usp.br/portalatinoamericano/espanol-consenso-de-washington>. Acesso em: 08 jan. 2024.

MARTINS, M. F. Gramsci, educação e escola unitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFDBDtws/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2022.

MARX, K. *Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2018.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital; tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEC. **Pronatec**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MEC/SEMTEC. **Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2003.

MEDEIROS, J. L.; LIMA, R. contra a ideologia empreendedora: argumentos para uma crítica marxista. **Rev. Soc. Br. Eco. Pol.** v. 66. p. 30-57, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://revistasep.org.br/index.php/SEP/article/view/1062>. Acesso em: 08 jan. 2024.

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. **Outubro Revista**. 4º ed. 1998. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 355-372, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PEREIRA, V. O. A Teoria do Capital Humano e suas Contradições à Luz da Educação Marxista na Compreensão de Educação Superior. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA, 4, **Anais [...]**. Rio Grande do Sul: Edipucrs, 2019. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre//anais/sipinf/assets/edicoes/2019/artigo/21.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2024.

PIMENTEL E SILVA, C. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 134, p. 34–51, jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/dQkqhYS3WDkMNX3N44JCKf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2024.

PORTAL G1. **Novo Ensino Médio:** quais os próximos passos? Algo mudará agora nas salas de aula?. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/08/novo-ensino-medio-quais-os-proximos-passos.ghtml> . Acesso em: 17 ago. 2023.

PORTAL G1. **Novo Ensino Médio:** secretários de educação defendem carga horária menor para matérias optativas. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/07/03/secretarios-estaduais-de-educacao-apresentam-ao-mec-proposta-com-mudancas-no-novo-ensino-medio.ghtml> . Acesso em: 17 ago. 2023.

R7. **Governo e relator negociam novas regras do Ensino Médio, e projeto pode ser votado em março.** Disponível em: <https://noticias.r7.com/brasil/votacao-novo-ensino-medio-camara-13032024/>. Acesso em 15 abr. 2024.

RAMOS, M. N. **História e política da Educação Profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante:** crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SCHLESENER, A. H. **A Escola de Leonardo:** Política e Educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. Novo ensino e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458/pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

SOBRAL, K. M. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci:** ensaios de compreensão à luz da ontologia marxiana. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, 2010.