



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

DEBORA CRISTINE TRINDADE

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O PROJETO ULTRALIBERAL DE
FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA**

CASCADEL – PR
2024



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

DEBORA CRISTINE TRINDADE

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O PROJETO ULTRALIBERAL DE
FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

Orientador: Dr. Paulino José Orso

**CASCADEL – PR
2024**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

TRINDADE, Debora Cristine

A reforma do Ensino Médio e o projeto ultraliberal de formação da classe trabalhadora / Debora Cristine TRINDADE; orientador Paulino José Orso. -- Cascavel, 2024.
192 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Reforma do Ensino Médio. 2. Ultraliberalismo. 3. História da educação. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Orso, Paulino José, orient. II. Título.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

DEBORA CRISTINE TRINDADE

A reforma do Ensino Médio e o projeto ultraliberal de formação da classe trabalhadora

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Paulino José Orso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Jose Luis Derisso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Julia Malanchen

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Profa. Dra. Marise Nogueira Ramos

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Participou por videoconferência assinou declaração de participação

Celso do Prado Ferraz de Carvalho

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

Cascavel, 5 de dezembro de 2024

DEDICATÓRIA

A todos os professores da Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

Em minha trajetória acadêmica, muitas pessoas foram fundamentais para a pesquisa, a organização e a elaboração desta tese. Embora não cite o nome de todas elas, expresso aqui minha sincera gratidão, com profundo reconhecimento por cada contribuição.

Inicialmente, agradeço a todos os educadores e educadoras com quem tive o privilégio de conviver e que se tornaram grandes amigos e amigas desse percurso.

À UNIOESTE e ao PPGE, manifesto meu reconhecimento, especialmente à secretaria e a Prof.^a Dr.^a Isaura Mônica Souza Zanardini, por toda a atenção prestada.

Ao Prof. Dr. Paulino José Orso, dedico meu mais profundo agradecimento por seu acolhimento e incentivo constante à pesquisa, pelas leituras minuciosas e pelas contribuições importantíssimas. Cada orientação sempre foi, para mim, uma aula.

Agradeço à banca examinadora — Prof.^a Dr.^a Marise Nogueira Ramos, Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Prof. Dr. José Luis Derisso, Prof.^a Dr.^a Julia Malanchen — pelo tempo dedicado à leitura avaliativa, pelas problematizações, contribuições e reflexões enriquecedoras.

Sou especialmente grata aos pesquisadores e pesquisadoras que já realizaram estudos sobre o tema, cujos resultados proporcionaram significativas reflexões e inspiraram este percurso.

Expresso meu profundo agradecimento à minha mãe, por sua inspiração e apoio incondicional, e à minha filha Manuela, por sua compreensão diante das ausências.

Agradeço também à Julia Malanchen, que, além de incentivar a continuidade da minha pesquisa, sempre esteve ao meu lado como amiga.

Por fim, meu sincero agradecimento a todos os amigos e amigas que compartilharam comigo este período e enriqueceram minha jornada.

Elogio da Dialética

*A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.
Os dominadores se estabelecem por dez mil anos.
Só a força os garante.
Tudo ficará como está.
Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.
No mercado da exploração se diz em voz alta:
Agora acaba de começar:
E entre os oprimidos muitos dizem:
Não se realizará jamais o que queremos!
O que ainda vive não diga: jamais!
O seguro não é seguro. Como está não ficará.
Quando os dominadores falarem
falarão também os dominados.
Quem se atreve a dizer: jamais?
De quem depende a continuação desse domínio?
De quem depende a sua destruição?
Igualmente de nós.
Os caídos que se levantem!
Os que estão perdidos que lutem!
Quem reconhece a situação como pode calar-se?
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.
E o "hoje" nascerá do "jamais".*

*Bertolt Brecht – Poeta e dramaturgo marxista alemão
10-2-1898, Augsburg
14-8-1956, Berlim Oriental*

TRINDADE, Debora Cristine. **A reforma do Ensino Médio e o projeto ultraliberal de formação da classe trabalhadora**. 2024. 192 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo principal investigar as correlações de forças implícitas na reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei nº 13.415/ 2017. Para tanto, são propostos três objetivos específicos: a) investigar as características das políticas ultraliberais presentes na organização da política educacional brasileira e na formação dos filhos da classe trabalhadora, especialmente em nível médio; b) examinar as reformas curriculares ocorridas no Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394/1996 até a implementação da Lei nº 13.415/2017; c) averiguar como ocorre a adequação das políticas ultraliberais mediante a exposição da implementação da reforma do Ensino Médio no estado do Paraná. Como estratégia metodológica, considerando o trabalho como categoria fundante da formação humana e inerente à educação, realiza-se um recuo histórico para compreender as reformas do Ensino Médio em nível federal, articulando-as com a organização econômica, política e social, com foco nas políticas educacionais implementadas entre os anos de 1990 e a atualidade. A análise incluiu a Medida Provisória nº 746/2016, a Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 4/ 2018), que configuram as diretrizes das políticas educacionais contemporâneas no país. A implementação da reforma e seus efeitos desastrosos, resultantes dos objetivos subjacentes à formação do trabalhador e à organização e manutenção da sociedade de classes, foi exemplificada pelo arranjo no estado do Paraná. Como permitido, o enfoque do Ensino Médio no Paraná está na formação socioemocional, no empreendedorismo e no projeto de vida, com um programa baseado em itinerários formativos e no uso de plataformas digitais, com ênfase nas avaliações externas. A pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de materiais já publicados, abrange o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, as principais revistas das universidades públicas brasileiras e os anais de simpósios, seminários e eventos em educação realizados nos últimos anos. Ao final, reafirma-se a necessidade de defender a Pedagogia Histórico-Crítica como uma teoria revolucionária e alternativa frente à intensificação das políticas liberais, uma vez que seu compromisso com a classe trabalhadora e a emancipação humana perpassa a valorização da escola, dos conteúdos clássicos, dos profissionais da educação e da formação crítica da juventude. Esta pesquisa procura contribuir para o debate sobre a racionalização do liberalismo e da política de mercado, presentes em diversos setores da sociedade, que legitimam o funcionamento dos aparelhos do Estado, inclusive na organização do ensino por meio da Lei nº 13.415/2017, tanto em nível nacional quanto especificamente no estado do Paraná. Pretende-se avançar no debate sobre as possibilidades de enfrentamento e defesa da educação e da escola pública pelos professores e estudantes no confronto à reforma do Ensino Médio, que se apresenta na contramão da valorização da escola, dos profissionais da educação e da formação crítica da juventude por meio do conhecimento elaborado. Assim, a resistência e a luta da classe trabalhadora, para garantir o acesso de todos ao que já fora desenvolvido pelas forças produtivas, tem o trabalho como necessidade natural do homem, e, para tanto, a formação não meramente instrumental, mas, sim, com

fundamento ontológico, voltada à manutenção da vida humana, à compreensão e à transformação da realidade social.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Ultraliberalismo; História da educação; Paraná; Pedagogia Histórico-Crítica.

TRINDADE, Debora Cristine. **The reform of secondary education and the ultra-liberal project of training the working class**. 2024. 192 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate the correlations of forces implicit in the reform of secondary education, regulated by Law nº 13.415/2017. To this end, three specific objectives are proposed: a) to investigate the characteristics of ultra-liberal policies present in the organization of Brazilian educational policy and in the education of working-class children, especially at secondary level; b) to examine the curricular reforms that have occurred in Brazil, from the Law of Guidelines and Bases for National Education nº 9.394/1996 to the implementation of Law nº 13.415/2017; c) to investigate how the adaptation of ultra-liberal policies occurs by exposing the implementation of the reform of secondary education in the state of Paraná. As a methodological strategy, considering work as a founding category of human formation and inherent to education, a historical retreat is made to understand the reforms of Secondary Education at the federal level, articulating them with the economic, political and social organization, focusing on educational policies implemented between the 1990s and the present day. The analysis included Provisional Measure nº 746/2016, Law nº 13.415/2017, and the National Common Curricular Base (CNE/CP Resolution nº 4/2018), which set the guidelines for contemporary educational policies in the country. The implementation of the reform and its disastrous effects, resulting from the underlying objectives of worker training and the organization and maintenance of class society, was exemplified by the arrangement in the state of Paraná. As permitted, the focus of high school in Paraná is on socio-emotional training, entrepreneurship, and life projects, with a program based on formative pathways and the use of digital platforms, emphasizing external assessments. The bibliographic research, prepared from previously published materials, covers the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, the main journals of Brazilian public universities, and the proceedings of symposia, seminars, and events in education held in recent years. Finally, the need to defend Historical-Critical Pedagogy as a revolutionary and alternative theory in the face of the intensification of liberal policies is reaffirmed, since its commitment to the working class and human emancipation permeates the valorization of school, classical content, education professionals and the critical training of youth. This research seeks to contribute to the debate on the rationalization of liberalism and market policies, present in various sectors of society, which legitimize the functioning of the State apparatus, including in the organization of education through Law nº 13.415/2017, both at the national level and specifically in the state of Paraná. The aim is to advance the debate on the possibilities of confronting education and public schools by teachers and students in the confrontation and fight against the reform of high school, which runs counter to the valorization of schools, education professionals, and the critical education of young people through the knowledge developed. Thus, the resistance and struggle of the working class, to guarantee access for all to what has already been developed by the productive forces, has work as a natural need of man, and, to this end, education is not merely instrumental, but rather has an ontological foundation, aimed at maintaining human life and understanding and transforming social reality.

Keywords: High School Reform; Ultraliberalism; History of Education; Paraná; Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Matemática e suas Tecnologias integrado com Ciências da Natureza e suas Tecnologias	139
Quadro 2	Linguagens e suas Tecnologias integrado com Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	140
Quadro 3	Componentes curriculares e Trilhas de aprendizagem	144
Quadro 4	Matriz Curricular do Ensino Médio	145

LISTA DE SIGLAS

AGU	Advocacia Geral da União
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	Associação dos Professores do Paraná
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEENSI	Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FGB	Formação Geral Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira
LRCO	Livro de Registro de Classe <i>Online</i>
MEC	Ministério da Educação
NEM	“Novo” Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
Pecim	Programa Nacional de Escolas Cívico-militares
PFO	Parte Flexível Obrigatória
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Partido Liberal
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partidos dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICESUMAR	Centro Universitário de Maringá
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CAPITAL E TRABALHO: FUNDAMENTOS ULTRALIBERAIS DAS POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO	24
1.1 DIVISÃO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	24
1.1.1 Adequação do pensamento liberal e da divisão do trabalho nas políticas educacionais: advento do ultraliberalismo.....	38
2 POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO E A LUTA DE CLASSES.....	72
2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	73
2.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 1998 E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE 1999	86
2.3 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2010 E AS DIRETRIZES DE 2012.....	98
2.4 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2014 E AS DIRETRIZES 2018.....	105
2.5 MANIFESTAÇÃO ESTUDANTIL E A LEI Nº 14.945/2024	126
3 ADEQUAÇÃO DA ESCOLA À PERSPECTIVA ULTRALIBERAL: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ	131
3.1 CONTROLE DE INFORMAÇÃO: A PROPAGANDA DO GOVERNO SOBRE A REFORMA	132
3.2 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ	136
CONCLUSÃO	170
REFERÊNCIAS.....	181

INTRODUÇÃO

O objetivo desta tese não está apenas em compreender a forma, a tramitação e a organização da reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017. Ela busca investigar qual tem sido a função social do Ensino Médio na organização da sociedade ao longo de sua história e, principalmente, verificar qual a finalidade de um “novo” Ensino Médio (NEM) na atual conjuntura. Para essa investigação, foi fundamental determinar as relações que constituem a educação brasileira, compreendendo o processo histórico da sociedade de classes, além de historicizar e contextualizar a política liberal para a educação.

Partindo do pressuposto de que a escola é parte de uma sociedade estruturada na contradição fundamental entre *capital e trabalho*, objetiva-se compreender como a racionalidade do mercado, pautada por um projeto de base econômica e política ultraliberal¹ — fase do liberalismo na atualidade, denominado equivocadamente de neoliberalismo — tem orientado a política educacional brasileira. Em especial, visa a entender como essa lógica influencia a formação dos filhos da classe trabalhadora, especialmente em nível médio, conforme as necessidades da burguesia.

Há, centralmente, dois problemas de pesquisa, os quais estão interligados. O primeiro busca compreender como e por que, em tão pouco tempo, a partir do golpe parlamentar que culminou na deposição da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, tanto a educação quanto a escola pública foram encurraladas por mudanças que impactaram diretamente o ensino, a pesquisa, a formação de professores e, sobretudo, a apreensão dos conhecimentos históricos pelas novas gerações, sobretudo, aos estudantes do ensino médio. O segundo problema refere-se à intensificação das políticas liberais — no atual momento, ultraliberais —, que atacam não somente a educação, mas também toda a classe trabalhadora no que se refere à formação, ao trabalho e à organização da vida social.

Concorda-se com Saviani, quando o autor afirma

¹ Termo utilizado pelo professor Paulino José Orso, ultraliberal refere-se à fase do liberalismo na atualidade, em substituição à expressão neoliberalismo. Nesta pesquisa, busca-se explicar um pouco mais a necessidade dessa nomenclatura, que melhor captura as nuances do momento histórico e econômico. Para um aprofundamento sobre o tema, recomenda-se a leitura de “Neoliberalismo: equívocos e consequências” (Orso, 2007) e “O liberalismo na perspectiva histórica: da ideia da liberdade à devastação ultraliberal” (Orso, 2021a). Para saber mais, acesse: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/59817>.

[...] que o tema fundamental é o da historicização. Acho que o empenho a que se devem dedicar permanentemente os educadores críticos e progressistas, em especial aqueles que se situam no campo do marxismo, é o de historicizar todos os conteúdos, todas as ideias e propostas, todos os conhecimentos, situando-os no curso do desenvolvimento da humanidade no qual se revela plenamente o seu significado. Com efeito, como já se assinalou, o elemento educativo por excelência é a própria história, pois é nela que objetivamente os homens se constituem como homens (Saviani, 2009, p. 115).

Esta passagem reforça a afirmação de Marx e Engels na Ideologia Alemã: "Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história" (Engels; Marx, 2007, p. 86). Tal afirmação reconhece que não há ciência, cultura ou qualquer outro aspecto do gênero humano fora da totalidade social. Nesse contexto, e considerando que, em tempos de crise do capital, as investidas sobre a Educação Básica, em especial em nível médio, não podem ser problematizadas isoladamente, surge o seguinte questionamento: qual o objetivo de se implementar uma reforma do Ensino Médio na atual conjuntura? A investigação parte da hipótese de que a reforma educacional integra uma sequência de mudanças expressivas na organização dos regimes trabalhistas, previdenciários e, por conseguinte, econômicos, as quais implicam adequações à formação escolarizada.

O movimento que se busca fazer é o de explicar como as mudanças no modo de produção da existência humana impulsionaram *historicamente* novas formas de educação, que, por sua vez, exerceram retroalimentam o modo de produção vigente em cada momento. Para tanto, a investigação parte da premissa da educação como "[...] fenômeno social, portanto, inseridas necessariamente nas esferas mais amplas, que dizem respeito à organização da sociedade como um todo" (Martins, 2008, p. 111).

A partir dessa premissa, com dezessete anos de experiência como professora pedagoga da rede pública estadual do Paraná — sendo dez deles como coordenadora pedagógica do Ensino Médio regular no Colégio Estadual Barão do Rio Branco, em Foz do Iguaçu, no oeste do estado —, a autora deste estudo tem acompanhado algumas mudanças no direcionamento curricular voltado à formação dessa etapa da Educação Básica.

Nesse interstício, várias medidas foram compulsoriamente direcionadas ao Ensino Médio, advindas tanto do governo federal quanto do estadual, entre as quais se destacam: a Lei nº 11.684/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão

das disciplinas de filosofia e sociologia em todos os anos do Ensino Médio; a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estendeu a obrigatoriedade de acesso e a universalização da Educação Básica aos jovens de até dezessete anos; o final da construção e da implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná, durante as duas gestões do governo Roberto Requião (2002-2006 e 2007-2010); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) publicadas em 2012; e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, um grupo de estudos nacional com duração de dois anos, que ofereceu bolsas de incentivo à permanência de professores.

Recentemente, o Ensino Médio voltou a ser alvo de mudanças. Diante disso, e considerando a aprovação da Lei nº 13.415/2017, o NEM começou a ser implementado gradativamente, a partir de 2022, em todas as instituições de ensino públicas e privadas no Paraná e em todo o país.

Enquanto isso, a organização e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) delineia os fundamentos curriculares que devem ser seguidos na formação dos indivíduos. É interessante destacar que as propagandas veiculadas nas mídias buscaram relacionar a BNCC como uma garantia de acesso à educação igualitária a todos os estudantes do país, sejam eles de escolas públicas ou particulares. Além disso, afirma que a reforma foi promovida com a finalidade de oferecer aos estudantes uma garantia de escolha dos caminhos a seguir por meio dos itinerários formativos.

Com a eleição de 2022 e a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, surgiram esperanças de que essa política educacional pudesse ser revertida com a possível revogação do calendário de implementação do NEM, que estava previsto para ser totalmente consolidado no início de 2024. No entanto, a “[...] formação das novas gerações mediante processos de internalização de valores e dos conhecimentos que produzem as relações sociais” (Frigotto, 2023, p. 16) é um campo de disputa, o que torna esse projeto forte e amplamente defendido pelas forças políticas e econômicas de direita. Ao mesmo tempo, a luta empreendida por estudantes, professores e pesquisadores em defesa da escola pública e da qualidade da educação tem progressivamente ganhado mais espaço, resultando em ajustes e mudanças, como a suspensão temporária do cronograma de implementação e a abertura de consulta

pública² para ajustes e nova redação da lei, as quais serão apresentadas no decorrer da pesquisa.

Enquanto campo de disputa, em estudo anterior, ao retomar a história do Ensino Médio no Brasil e as políticas oportunizadas para a formação dos jovens, mais precisamente dos filhos da classe dos trabalhadores, percebe-se que os fundamentos utilizados para imprimir os interesses e as especificações do mercado em diferentes contextos estão presentes nas reformas educacionais conforme necessidades iminentes e voltadas para o aumento da produtividade e adequação social (Zank, 2020)³.

Nesse contexto, ao pesquisar o processo histórico de organização do Ensino Médio — por vezes, considerado terminal e, em outros momentos, propedêutico —, é necessária uma investigação sobre a ambiguidade que permeia essa modalidade de ensino. Tal ambiguidade precisa ser revisada a partir da lógica do meio produtivo que, expresso nas condições políticas, sociais e econômicas de cada época, imprime à escolarização diretrizes específicas.

Conforme Kuenzer,

A história do ensino médio no Brasil tem sido marcada pelas dificuldades típicas de um nível que, por intermédio, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem a correlação de forças dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas (Kuenzer, 2000, p. 17).

Essa lógica do mercado se mantém presente na reformulação do NEM, incorporando políticas que, por um lado “[...] não só comprometem a realização do trabalho pedagógico, assolam a qualidade da educação e impedem o desenvolvimento do país” (Orso, 2020, p. 21), mas, por outro, legitimam a reprodução

² A Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023, instituiu consulta pública para a avaliação e a reestruturação dos atos normativos que regulamentam o NEM. A iniciativa resultou na suspensão temporária do calendário de implementação e na abertura de consulta pública de noventa dias, conduzida por meio de audiências públicas, oficinas de trabalho, seminários e pesquisas nacionais *online* com estudantes, professores e gestores escolares sobre a experiência de implementação.

³ Dissertação de mestrado defendida pela autora, em 2020, intitulada “Base Nacional Comum Curricular e o ‘novo’ Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica”. O estudo deu base para as inquietações que serão aprofundadas nesta pesquisa de doutorado.

da sociedade ao retirar da classe trabalhadora o direito ao conhecimento historicamente desenvolvido, intensificando a desigualdade social. Logo, está vinculada à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, que congela os investimentos em educação e saúde por vinte anos e revela o “[...] nível dos políticos e da burguesia brasileira” (Orso, 2020, p. 29). De fato, nem mesmo nas piores ditaduras no mundo foram adotadas medidas tão unilaterais contra os trabalhadores.

Essa avaliação é sustentada pela compreensão de que quanto menor os investimentos em educação e saúde pública, maior o número de portas que se abrem para o capital privado, reduzindo o Estado e favorecendo a privatização das empresas que ainda são de domínio público. Esse movimento tem levado as instituições à normatização da política de mercado, que tem na competição, na flexibilização, no individualismo e no empreendedorismo suas principais bandeiras.

Essas políticas têm de sobra o autoritarismo, a repressão e a perseguição do funcionalismo público, resultando em arrocho salarial, sucateamento das condições de trabalho e das instituições de ensino e, especialmente, no incentivo ao individualismo que marginaliza os menos favorecidos (pobres, desempregados), deixando-os à própria sorte.

Enquanto parte de um projeto, essas ofensivas não se restringem apenas à escola e à educação. Além de reduzir os gastos públicos, extinguir concursos e facilitar a demissão de funcionários, reduzindo consideravelmente o Estado e congelando salários e promoções, fez-se necessário realizar investidas favoráveis à reforma trabalhista e previdenciária — Lei nº 13.467/2017 e Emenda Constitucional nº 103/2019, respectivamente.

O ponto de partida do governo para a reforma trabalhista foi a alegada necessidade de ajustar a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), pois, segundo a bancada favorável ao então presidente da república, Michel Temer, as regras vigentes aplicavam-se ao contexto da década de 1940 e não mais atendiam os setores da economia atual. No entanto, os resultados observados indicam a total precarização do trabalho. Entre os principais pontos introduzidos pela lei, destacam-se o aumento da carga de trabalho semanal, inclusive sem previsão de hora extra, a descaracterização dos sindicatos e o aumento dos contratos de trabalhos temporários, uma medida benéfica ao empregador, mas que deixa o empregado sem assistências legais e, principalmente, sem regulamentação da terceirização, que passa a ser aceita em todas as atividades laborais.

Em relação à nova previdência, houve a introdução de novas idades para aposentadoria, novo tempo mínimo de contribuição e regras de transição para quem já é segurado, entre outras alterações. As mudanças⁴ foram classificadas pelo então secretário especial de Previdência do Trabalho do Ministério da Economia, Rogério Marinho⁵, como uma “reestruturação histórica”, a qual estimou uma economia de cerca de R\$ 800 bilhões aos cofres da União em dez anos, ressalte-se à custa do suor do trabalhador. Resumidamente, a legislação anterior à Emenda Constitucional nº 103/2019 previa, para aposentadoria com salário integral, a exigência mínima de contribuição de trinta e cinco anos para os homens e trinta anos para as mulheres. Com a reforma, o indivíduo precisa somar a idade mínima — sessenta e cinco anos para homens e sessenta e dois anos para mulheres — com o tempo de contribuição, que, para os servidores públicos, passa a ser de vinte e cinco anos para ambos os sexos. Não basta atingir apenas um desses requisitos; ambos precisam ser cumpridos. Mesmo assim, apesar do aumento do tempo e do percentual de contribuição, aqueles que conseguirem se aposentar receberão benefícios menores aos concedidos no passado.

Ao reconhecer o trabalho como direito e dever fundamental para a manutenção, a formação e a estruturação social do ser humano, busca-se compreender as relações sociais do capital a partir dessa categoria. Agora, o capital se apresenta como “[...] um elemento condicionante do conjunto de acontecimentos que definem o nosso contexto histórico” (Souza, 1984, p. 19), constituindo a base para o entendimento da organização da sociedade e das políticas educacionais. Para tanto, busca-se compreender como se materializam os condicionantes necessários à manutenção da sociedade de classes, a partir de uma análise de conjuntura que reconheça os mais variados elementos estruturais no contexto geral da realidade material existente, sobretudo discutindo a categoria trabalho.

Nesse sentido, a investigação foca nas políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio, tendo como objetivos específicos:

⁴ Para saber mais, acesse: <https://www.gov.br/inss/pt-br/assuntos/noticias/confira-as-principais-mudancas-da-nova-previdencia>.

⁵ Rogério Marinho, do Partido Liberal (PL), foi ministro do presidente Jair Bolsonaro e tem inúmeros casos de corrupção em sua biografia, como peculato, enriquecimento ilícito e lavagem de dinheiro. Para saber mais, acesse: <https://agorarn.com.br/ultimas/rogerio-marinho-tem-a-biografia-manchada-pela-corrupcao/>.

- a) investigar as características das políticas ultraliberais presentes na organização da política educacional brasileira e na formação dos filhos da classe trabalhadora, especialmente em nível médio;
- b) examinar as reformas curriculares ocorridas no Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (LDB) nº 9.394/1996 até a implementação da Lei nº 13.415/2017;
- c) averiguar como ocorre a adequação das políticas ultraliberais mediante a exposição da implementação da reforma do Ensino Médio no estado do Paraná.

Enquanto método, esta pesquisa se fundamenta no materialismo histórico-dialético, que concebe o objeto de análise, articulado com as condições materiais, numa visão de totalidade.

Conforme destaca Frigotto,

A meu ver, a dialética materialista, ao mesmo tempo como postura, um método de investigação e uma práxis, postula um movimento de superação e transformação. Há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento novo, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação (Frigotto, 2004, p. 79).

Genericamente falando, o conhecimento possui a finalidade de promover transformações. Contudo, é relevante ressaltar que transformar não implica necessariamente uma direção voltada para a humanização e a emancipação humana. O conhecimento pode ser utilizado exatamente de forma contrária, servindo para a conservação e reprodução do existente. Entretanto, não é interesse deste estudo o conhecimento ou a crítica isoladamente, mas, sim, a compreensão da realidade por intermédio dos fatos empíricos, com a finalidade de almejar a transformação no sentido da superação do modo de produção existente.

No contexto específico desta pesquisa, a principal metodologia a ser aplicada será a pesquisa bibliográfica e documental, complementada pela análise de conteúdo, seguindo basicamente as orientações de Severino (2007).

Inicialmente, para analisar e elucidar os problemas de pesquisa relacionados entre trabalho e educação, são empregados como principais autores: Gaudêncio Frigotto (2004, 2012, 2023), Mônica Ribeiro da Silva (2015, 2016, 2017, 2018) e Dermeval Saviani (2005, 2009, 2013, 2014, 2018).

Para fundamentar as discussões e as perguntas sobre o liberalismo na educação, baseamo-nos fundamentalmente nos textos de Christian Laval (2016), Pierre Dardot (2016) e Luiz Carlos de Freitas (2012).

A fim de compreender as transformações dos processos educativos, para além de tensões e conflitos, de forma mais ampliada, é essencial articular essas questões com as mudanças conjunturais e a materialidade estrutural da sociedade. Para isso, apoiamo-nos nas análises de Paulino José Orso (2007, 2020, 2021), que pesquisa e discute acerca do ultraliberalismo e seus impactos nas políticas sociais e educacionais do país.

Enquanto movimento dialético, este estudo utiliza fontes documentais para examinar as principais mudanças propostas para a educação do Ensino Médio, delimitando o marco das políticas educacionais desde os anos de 1990. Essa análise abrange os documentos do Banco Mundial (BM) e a obra de Jacques Delors. Em particular, explora-se a emergência da Medida Provisória nº 746/2016, da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC, as quais trouxeram fortes elementos para a compreensão fenômeno.

As análises seguem a metodologia de tratamento das informações de documentos ou textos específicos, buscando “[...] compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (Severino, 2007, p. 121). Envolve, portanto, a análise dos indicadores significativos e indispensáveis para o entendimento dos problemas ligados à prática social humana e à compreensão da conjuntura política e educacional.

A pesquisa bibliográfica foi elaborada com base em material já publicado, disponibilizado pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como pelas principais revistas das universidades públicas brasileiras, anais de simpósios, seminários e eventos em educação realizados nos últimos anos, inclusive discussões *online* promovidas no período da pandemia de COVID-19, entre os anos de 2020 e 2023. Entre as produções analisadas, foram identificadas quarenta e seis teses de doutorado que discutem a reforma do Ensino Médio de 2017, com ênfases no contexto da privatização do ensino, na organização dos materiais didáticos e adequação das disciplinas como componentes curriculares, na educação a distância, no movimento estudantil e na formação continuada de professores. No âmbito da reformulação da educação integrada, especialmente nos institutos federais, foram identificadas treze

teses. Apenas três trabalhos trouxeram o contexto do neoliberalismo e da governança como demandas implícitas à reforma.

A pesquisa está organizada em três capítulos:

O primeiro, intitulado “Capital e trabalho: fundamentos da organização ultraliberal das políticas do Ensino Médio”, apresenta o trabalho como categoria fundante de análise da sociedade humana e, portanto, como base das discussões acerca da essência humana, com relação direta à formação individual do homem e da humanidade. Destacamos que para compreender as transformações dos processos educativos, é importante observar as relações, as tensões e os conflitos existente entre as mudanças conjunturais e a materialidade estrutural de uma determinada sociedade. Além disso, é preciso pesquisar sobre a organização da divisão do trabalho e das alterações da política liberal.

O segundo, intitulado “Política educacional para o ensino médio: a construção do sujeito e a luta de classes”, ocupa-se da regulação do ensino, especialmente do Ensino Médio enquanto etapa de disputa, vinculada à análise de conjuntura. Como veremos, as políticas educacionais e as reformas curriculares realizadas no Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira nº 9.394/1996 até a implementação do NEM pela Lei nº 13.415/2017 e a BNCC, apresentam elementos que indicam de adequação do ensino a manutenção da organização econômica.

O terceiro, “A adequação da escola à perspectiva ultraliberal: a reforma do Ensino Médio no Paraná”, tem como objetivo examinar a organização da escola, apresentando como as políticas curriculares se alinham à perspectiva ultraliberal no estado do Paraná. Ao analisar esse fenômeno, discutimos a conjuntura e os objetivos inerentes à formação do trabalhador e a organização da sociedade; exploramos também a concepção empresarial da educação, a privatização do ensino e o esvaziamento de conteúdos, expresso pelo esfacelamento das disciplinas curriculares básicas, que dão lugar aos componentes curriculares, itinerários formativos e à formação com foco nas competências socioemocionais, priorizando a resiliência.

Dessa forma, com esta pesquisa intentamos contribuir para o debate sobre a racionalização do liberalismo e da política de mercado, promovida pelas vias jurídicas em diversos setores da sociedade, legitimando os aparelhos do Estado, incluindo a escola (Dardot; Laval, 2016). Concomitantemente, pretende-se avançar no debate sobre as possibilidades de enfrentamento e defesa da educação, da escola pública abrangendo a preservação da vida e a construção de uma nova humanidade.

1 CAPITAL E TRABALHO: FUNDAMENTOS ULTRALIBERAIS DAS POLÍTICAS DO ENSINO MÉDIO

1.1 DIVISÃO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

O trabalho é a categoria fundante de sociedade humana e, portanto, norteia as discussões sobre a essência humana. Nesse sentido, é preciso reconhecer a “[...] dependência inseparável entre sujeito e objeto”, pois “[...] o mundo se torna palco da ação humana pelo trabalho” (Lara, 2010, p. 18). Em outras palavras, é pelo trabalho que o homem transforma a realidade natural, organizando-a segundo suas necessidades e adaptando a natureza às suas possibilidades para atender tanto às demandas imediatas quanto às de longo prazo.

Conforme categoriza Marx,

Antes de tudo, o trabalho é o processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeças e mãos – a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (Marx, 2011, p. 211).

Essa relação do homem com a natureza é uma condição natural, marcada por certa reciprocidade. Ao transformar a natureza por meio de sua ação física e do uso de tecnologias, o homem transforma a si próprio, e “[...] proporciona o desenvolvimento das potencialidades humanas” (Lara, 2010, p. 18). Além disso, mantém sua supremacia sobre o ambiente natural, saindo da “[...] condição de ser natural para tornar-se pessoa humana” (Lukács, 1978, p. 13). Em outras palavras, o trabalho humaniza o homem.

É salutar dizer, portanto, que é a partir do trabalho que o homem retira da natureza todos os elementos necessários para sua subsistência, ao mesmo tempo em que a transforma segundo seus interesses e necessidades, criando o mundo humano, a sua própria cultura e a si próprio de acordo com as condições e possibilidades de cada momento. Melhor dizendo, para o seu desenvolvimento, o homem precisa criar condições materiais, por meio do trabalho material, para o aprimoramento de sua

existência. No entanto, toda produção material por ele elaborada exigem uma antecipação no plano das ideias, conceitos e valores, o que o leva ao trabalho não material, ou seja, à educação propriamente dita.

Conforme afirma Saviani,

O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica (Saviani, 2013, p. 13).

Esse processo de construção é exclusivo do trabalho — quando o planejamento se desenha no mundo ideal e se concretiza no mundo real —, considerando a relação entre “[...] consciência e ato, que se configura em um momento unitário, o de pensar e transformar” (Lara, 2010, p. 20). No entanto, é necessário observar que a maneira como o pensamento é produzido tem relação com as condições materiais do momento histórico no qual o indivíduo está inserido.

Logo, pode-se afirmar que o desenvolvimento humano está relacionado à educação, já que o homem precisa ser *humanizado*. Nesse sentido, “[...] as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do ser humano e da humanidade” (Leontiev, 1978, p. 264), mas é a “[...] apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes” (Leontiev, 1978, p. 266), ou seja, a apropriação do conhecimento historicamente desenvolvido que pode levar ao desenvolvimento das suas aptidões motoras e intelectuais. Esse processo de apropriação acontece de forma objetiva pela educação.

Conforme destaca Saviani,

Os homens são aquilo que eles próprios produzem em sua ação sobre a natureza. Portanto, se o homem não tem sua exigência garantida pela natureza, mas precisa produzi-la, ele necessita aprender a produzi-la, ele necessita aprender a agir sobre a natureza. Isso quer dizer, pois, que ele necessita *ser educado*. Eis porque também se diz que a educação é uma atividade especificamente humana, sendo, o homem, produto da educação (Saviani, 2005, p. 426, grifo nosso).

Conforme explica Lara (2010), o desenvolvimento dos indivíduos ocorre por meio de mediações complexas, visto que a reprodução biológica é insuficiente para atender às necessidades objetivas do homem. Nesse contexto, e de forma dialética, são as próprias necessidades materiais que impulsionam o sujeito a projetar avanços

para sua prática social, de maneira gradativa e cada vez mais elaborada. Criam-se valores de uso para que o trabalho possa atender, primeiramente, às especificações elementares da sobrevivência e, posteriormente, às incursões mais elaboradas. Assim, o processo de construção do indivíduo humanizado e da humanidade como um todo está diretamente vinculado à incorporação de experiências e conhecimentos acumulados e transmitidos de geração para geração.

A transmissão de experiências e conhecimentos, através da produção material e, por conseguinte, da educação, da cultura e da linguagem, permite que, no homem, as gerações posteriores sejam, de certa forma, favorecidas ou prejudicadas pelas relações sociais produzidas pelas anteriores. Esse processo constante de humanização da natureza vai adquirindo a marca da ação humana (Lara, 2010, p. 24).

Entretanto, a incorporação de experiências pelos indivíduos e pela humanidade depende da organização das forças produtivas presentes no movimento histórico em questão, considerando que elas determinam o curso das demais organizações sociais. Assim, no processo de produção e reprodução humana, “[...] o trabalho é o nexos causal de todas as relações humanas. Ele determina e condiciona a vida, organizando a produção dos bens necessários” (Lara, 2010, p. 27). Contudo, são as forças produtivas que orquestram as relações e a divisão do trabalho, convergente com as organizações políticas, econômicas e jurídicas.

A infraestrutura é a base determinante que rege as relações econômicas, os modos de produção em particular e a organização do trabalho, sobre a qual se ergue a superestrutura jurídica, política e ideológica. Assim, as políticas educacionais, bem como as formas do Estado, não podem ser compreendidas isoladamente, mas devem ser analisadas no contexto das condições materiais de existência, na totalidade da organização social.

Para Marx,

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos

homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (Marx, 2008, p. 47).

A contradição entre as relações de produção existentes emerge conforme as forças produtivas se desenvolvem. Em outras palavras, à medida que surgem necessidades iminentes de produção e o crescimento econômico moldado pelos interesses da burguesia, são estabelecidas novas configurações para a superestrutura. Entre essas transformações, incluem-se as formas pelas quais o homem adquire sua consciência individual e de classe.

Conforme destaca Marx,

Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção — que podem ser verificadas fielmente com ajuda das ciências físicas e naturais — e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim (Marx, 2008, p. 48).

Essa passagem auxilia a compreender que os sistemas de ensino, assim como os professores, diretores e estudantes, não podem ser entendidos isoladamente. É preciso buscar explicações a partir dos conflitos e contradições da base material — os conflitos nas forças produtivas e nas relações de produção —, ou seja, na estrutura social subjacente. Compreender a base material é o mais importante quando se busca analisar a organização da cultura.

Como afirma Williams,

“A base” é a existência social real do homem. “A base” são as relações de produção reais que correspondem a fases do desenvolvimento das forças produtivas materiais. “A base” é um modo de produção num estágio particular de seu desenvolvimento (Williams, 2005, p. 213).

Todavia, segundo aponta Harvey (2016), a apropriação da força de trabalho não é novidade na história da humanidade, já existia em civilizações mais antigas e, inclusive, distintas da organização capitalista. É o próprio exercício do poder, originário da propriedade privada dos meios de produção, que criou diferentes tipos de relações sociais, como a escravidão, a servidão e até a comercialização de mulheres e crianças. Essas circunstâncias foram agravadas pelo racismo e pelo preconceito étnico, fundamentados em alegações de suposta inferioridade cultural, religiosa e

racial. Em todas essas relações, era possível comprar ou vender mão de obra, avaliada como mercadoria, com preços variáveis. No entanto, o capitalismo diferenciava-se desses sistemas pela maneira específica como a força de trabalho é negociada, estabelecendo uma dinâmica única em relação às anteriores.

Segundo Harvey,

O trabalhador dispõe e vende essa mercadoria para o capitalista em um mercado de trabalho supostamente “livre”. O comércio da prestação de serviços antecede o advento do capitalismo, é claro, e é bem possível que esse tipo de atividade continue existindo muito depois de o capital deixar de existir como modo viável de produção e consumo. Mas o capital entendeu que poderia criar a base para sua própria reprodução – com a esperança de que fosse permanente – pelo uso sistemático e contínuo da força de trabalho para produzir um mais-valor sobre aquilo que o trabalhador precisava para sobreviver com dado padrão de vida. Esse excedente está na raiz do lucro monetário (Harvey, 2016, p. 75).

Expropriados dos meios de produção, não resta nada diferente aos trabalhadores senão continuar vendendo sua força de trabalho para sua sobrevivência, enquanto os capitalistas garantem uma produção que excede o valor da força de trabalho.

Conforme acrescenta Harvey,

[...] para que o capital seja criado e reproduzido, os trabalhadores devem criar mais valor do que recebem. O capital então embolsa como lucro esse valor criado e pode acumulá-lo cada vez mais como concentração de poder financeiro. A mercantilização da força de trabalho é a única maneira de resolver uma contradição aparentemente insolúvel na circulação do capital (Harvey, 2016, p. 75).

Para a burguesia, o funcionamento eficiente do sistema deve garantir lucro a todos os capitalistas. Logo, é preciso uma mercadoria com o poder de gerar mais valor do que seu custo aparente. Essa mercadoria é a força de trabalho e é dela que o capital depende para se reproduzir. No entanto, o trabalho, que representa a essência vital do homem, é transformado em trabalho social alienado, organizado e manipulado exclusivamente em torno da reprodução e da troca de mercadorias. Esse processo concentra os poderes sociais de determinada classe sobre outra, deixando à classe trabalhadora a reprodução, pelo próprio trabalho alienado, da sua condição de

dominação. Paradoxalmente, esse cenário é percebido pelos trabalhadores como uma forma de liberdade sob o domínio do capital.

Quanto à divisão do trabalho, Harvey explica que

Refere-se à capacidade humana de decompor atividades produtivas e reprodutivas complexas em tarefas específicas, porém mais simples, que possam ser cumpridas por diferentes indivíduos, de maneira temporária ou permanente. O trabalho especializado de muitos indivíduos é reunido numa totalidade de trabalho mediante a cooperação organizada (Harvey, 2016, p. 122).

É válido lembrar que, ao longo da história, a divisão do trabalho altera-se em função das condições próprias e externas da sociedade. No entanto, sob a lógica do sistema capitalista, essa divisão foi moldada para otimizar os resultados para os proprietários dos meios de produção, alterando a relação entre aqueles que executam as atividades e o resultado do seu trabalho. Quando o trabalhador desconhece a finalidade de sua atividade, ele não se apropria do trabalho e, alienado, não tem condições de questionar ou entender o processo do labor. Assim, ele entrega sua força de trabalho de forma subvalorizada ao proprietário dos meios de produção. Nesse contexto, os interesses da burguesa expressam-se nas relações de trabalho, com a reconfiguração dos objetivos voltados à ampliação das suas vantagens competitivas e do lucro. De certa forma, essa pressão explica os motivos de a divisão do trabalho não ter relação com melhorias na qualidade da execução de tarefas, exceto como um efeito colateral ou como resposta a demandas de possíveis reivindicações populares.

Um aspecto relevante é que essa divisão internacional do trabalho sofre alterações, sobretudo quando os países mais desenvolvidos passam a exportar e importar, principalmente, entre si, priorizando produtos acabados ao invés de matéria-prima. Isso requer, primeiramente, tecnologia agregada e uma “[...] força de trabalho com qualificações complexas” (Bruno, 2001, p. 6).

A expressiva importância dada a essas formações complexas está diretamente ligada ao processo de reestruturação do capital não apenas em âmbito nacional, mas, também, internacional. Bruno destaca que,

A partir daí, a educação deixou de ser questão nacional e passou a ser pensada em termos globais: a formação das novas gerações da classe trabalhadora passa a ser equacionada tendo como princípio

essa divisão global, em que se perpetuam e se agravam as distâncias no que se refere à qualificação entre os diferentes segmentos que a compõem, e entre aqueles condenados ao exercício dos trabalhos mais simples, insalubres e mal remunerados, e outros que se ocupam dos trabalhos e das funções mais complexas na economia mundial (Bruno, 2001, p. 17).

Nessa perspectiva, os rumos da educação deixam de ser definidos pelos governos nacionais e são determinados pelos organismos internacionais, como a OCDE, o FMI, o Banco Mundial e a Unesco considerando a organização do trabalho entre divisão técnica e social. Por sua vez, a divisão técnica refere-se a atividades isoladas que, geralmente, podem ser realizadas por qualquer tipo de pessoa, independentemente de sua formação, como operar máquinas ou limpar objetos e ambientes. Já a divisão social envolve atividades especializadas que demandam treinamento específico adequado, como medicina, projetos arquitetônicos ou atendimento ao público. Além disso, a divisão do trabalho pode ser analisada sob outras perspectivas, como natureza e cultura, trabalho manual e intelectual, campo e cidade, qualificado e não qualificado, produtivo e não produtivo, doméstico e assalariado, simbólico e material, entre outras, inclusive associadas a questões éticas.

Como observa Harvey,

Por exemplo, há muito tempo certos negócios específicos são fortemente e até exclusivamente associados a determinados grupos étnicos, religiosos ou raciais. Não é só o gênero que entra na configuração das distinções dentro da divisão do trabalho. Essas associações, que continuam em evidência, não são mero resíduo de um passado complicado (Harvey, 2016, p. 125).

As migrações para execução de trabalhos específicos ocorreram no passado, mas prevalecem até a atualidade. Nos Estados Unidos da América (EUA), por exemplo, há espaço específico para as trabalhadoras domésticas que vêm, principalmente, das Filipinas ou para imigrantes mexicanos e caribenhos para trabalhar em colheitas da Costa Leste e Oeste do país. Na Europa Ocidental, muitos imigrantes, em sua maioria mulheres, buscam emprego na chamada indústria do “ócio”, atuando em atividades de todo tipo, desde a limpeza de ambientes até o atendimento em bares ou restaurantes. Obviamente, a contratação desses trabalhadores é frequentemente permeada por preconceitos e discriminação baseada, exclusivamente, nas questões étnicas, raciais e religiosas, que são determinantes dos

honorários, pois os “[...] trabalhos considerados sujos e degradantes, por exemplo, são mal pagos e destinados aos imigrantes mais vulneráveis e desamparados (geralmente os ilegais)” (Harvey, 2016, p. 126).

Assim, a remuneração pode variar de acordo com fatores como gênero, raça e etnia, mesmo quando trabalhadores ocupam o mesmo posto e executam as mesmas funções, o que é extremamente lucrativo aos donos dos meios de produção.

Essa dinâmica é complexa, pois envolve tanto as necessidades imediatas de vida dos sujeitos quanto a incessante busca por lucratividade do capitalista, além da crescente exigência de qualificação. Ou seja, a divisão do trabalho, organizada conforme a qualificação dos indivíduos, reflete não somente a sobrevivência e vida do trabalhador, mas também o acúmulo de capital. À lógica do capital interessa que o mercado esteja segmentado, fragmentado e competitivo, com excedente de mão de obra, o que dificulta a organização dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e facilita a implementação de políticas de controle cada mais complexas pelos capitalistas, atingindo a formação/qualificação dos sujeitos. Esse histórico permite dizer que a dinâmica da luta de classes no capitalismo, em relação à qualificação, à especificação, à divisão do trabalho e à remuneração, deve ser analisada em conjunto.

A partir do momento da história em que a burguesia percebeu que para otimizar a acumulação era necessário controlar não apenas o processo de trabalho, mas também a estrutura de qualificações, houve mudanças significativas na divisão do trabalho e, especialmente, no trabalho artesanal. No passado, o domínio do trabalho dos artesãos era regulado por um sistema de guildas, e a aprendizagem tinha um certo poder de monopólio sobre o acesso às habilidades técnicas. Assim,

Os carpinteiros aprendiam a usar suas ferramentas próprias, assim como joalheiros, relojoeiros, metalúrgicos, tecelões, ferreiros, tapeceiros, sapateiros, pregoeiros, armeiros etc. Pela organização corporativa das guildas, grupos de trabalhadores podiam garantir e manter posições mais elevadas na ordem social e um nível mais alto de remuneração por seu trabalho. O capital teve de lutar contra esse poder de monopólio do trabalho sobre suas condições de produção e seus processos de trabalho. Essa luta teve duas frentes. Primeiro, com a propriedade privada, o capital impôs gradualmente seu próprio poder de monopólio sobre os meios de produção, privando assim os trabalhadores dos meios de se reproduzir fora da supervisão e do controle do capital. [...] A segunda frente de luta aos poderes potenciais do monopólio do trabalho — muito mais profunda e abrangente, creio eu — surgiu da via evolutiva da mudança

tecnológica capitalista. Grande parte dessa evolução, direta ou indiretamente, tinha o objetivo de destruir o poder da mão de obra, tanto na produção quanto no mercado de trabalho. A tendência da mudança tecnológica tem sido sempre contra os interesses dos trabalhadores e, em particular, contra *o tipo de poder que os trabalhadores ganharam com a aquisição de qualificações raras e monopolizáveis* (Harvey, 2016, p. 127, grifo nosso).

Inicialmente, de certa forma a principal preocupação da burguesia, ao lutar pelas condições de produção, era assegurar o domínio sobre todos os meios de produção, controlando os recursos e supervisionando a objetividade do trabalho dos indivíduos conforme o modelo de fabricação das mercadorias. Posteriormente, e não menos complexo, a burguesia percebeu que os trabalhadores que detinham qualificações específicas possuíam um certo poder sobre o processo produtivo. Assim, além de apropriar-se e controlar os meios produtivos, era necessário ter também domínio sobre a formação dos indivíduos.

Desta forma, posicionados para o trabalho fabril, conforme sequência na linha de produção, os trabalhadores artesãos tiveram suas atividades unificadas. Suas aptidões e talentos individuais passaram a ser integrados em um processo que aumentava a produtividade e os lucros das corporações, superando o modelo de organização tradicional. Esse novo arranjo foi incorporado de forma linear aos demais trabalhadores. No entanto, conforme o aprimoramento da tecnologia, o monopólio do trabalho tornou-se cada vez mais contrário ao aprendizado de qualificações específicas por parte dos sujeitos. Com isso, ao longo da história, o progresso tecnológico passou a desenhar também um processo de desqualificação.

Portanto, o avanço da tecnologia intensificou a necessidade de uma formação cada vez mais específica e adequada às novas demandas globais, considerando as grandes mudanças técnicas e as exigências emergentes. Linhas de montagem contemporâneas, por exemplo, passaram a exigir dos engenheiros e supervisores novas competências técnicas de trabalho, além do controle mais rigoroso da mão de obra empregada na linha de montagem. Essa dinâmica, inicialmente global, foi gradualmente incorporada no país, à medida que surgia a necessidade de novas qualificações e habilidades por parte da população. Nesse contexto, alguns indivíduos tiveram vantagens sobre outros, especialmente pela extinção das qualificações de monopólio, retirando dos empregados o domínio sobre a finalidade de sua atividade laboral e deixando apenas o entendimento sobre a execução da ação individual.

Essa degradação da qualificação dos trabalhadores não apenas limita sua compreensão sobre o próprio trabalho, mas também mina o orgulho e a satisfação que poderiam obter com o resultado das suas atividades laborais (Braverman, 1987).

Nesse sentido, a política liberal, com a predileção pela economia burguesa e refletindo a fragmentação do mundo do trabalho, prioriza um currículo mínimo centrado no desenvolvimento de competências específicas. Esse modelo curricular desconsidera uma formação mais ampla e com o acesso aos conhecimentos históricos necessários para o desenvolvimento humano e social.

Conforme observa Malanchen,

A fragmentação ocorrida no mundo do trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade (Malanchen, 2016, p. 19).

Nesse contexto, desapropria-se o entendimento do trabalho enquanto condição ontológica do ser e parte do seu desenvolvimento histórico, priorizando a realidade imediata e as expectativas do mercado. No campo pedagógico, isso significa organizar um montante de conteúdos mínimos, estruturados de modo a formar sujeitos que possam incorporar as condicionantes do capital humano e não causem resistência. Propriamente, a concepção de capital humano baseada na aquisição de talentos produtivos passa a fazer parte do fundamento econômico dos escritos de Adam Smith.

De acordo com o economista e filósofo social,

[...] formação, estudo ou aprendizagem, sempre custa uma despesa real, que constitui um capital fixo e como que encarnado na sua pessoa. Assim como essas habilidades fazem parte da fortuna da pessoa, da mesma forma fazem parte da sociedade à qual ela pertence. A destreza de um trabalhador pode ser enquadrada na mesma categoria que uma máquina ou instrumento de trabalho que facilita e abrevia o trabalho e que, embora custe certa despesa, compensa essa despesa com lucro (Smith, 1983, p. 290).

Em relação especificamente à educação, mais precisamente sobre sua forma institucionalizada, é possível tornar-se *capital humano* na medida em que se limita a

formar mão de obra qualificada para execução de tarefas para atender o mercado produtivo. Conforme destaca Saviani,

A teoria do capital humano implica a valorização econômica da educação, não é menos verdade que ela tende a limitar-se à questão da formação da mão de obra com estrita função instrumental em relação ao desenvolvimento econômico (Saviani, 2014b, p. 166).

Gentili (2002, p. 48) acrescenta que a teoria do capital humano deu origem e pode ser considerada base para o crescimento econômico e o desenvolvimento capitalista, marcando, assim, a “[...] função econômica atribuída à escolaridade” e, com isso, a natureza das políticas educacionais na virada do século. O autor complementa que,

[...] fundamentalmente, durante a década de 1990, a Teoria do Capital Humano promoveu um deslocamento da ênfase da função da escola como âmbito de formação para o emprego (promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX). Tal deslocamento permitiu a progressiva aceitação do fato de que a educação e o desemprego, a educação e a distribuição regressiva da renda social, a educação e a pobreza, podem conviver num vínculo conflitante, porém funcional com o desenvolvimento e a “modernização” econômica (Gentili, 2002, p. 48).

A escolaridade passou a ser o principal elemento de formação do capital humano necessário para garantir a competitividade na economia e a geração de riqueza social e individual. Nesse processo, resta ao indivíduo buscar sua formação e conquistar uma posição no mercado de forma própria e não com a intervenção do Estado ou das empresas. Isso instaurou uma visão específica sobre a empregabilidade e a marginalização social, na qual a escola é considerada como integradora dos indivíduos ao mercado. No entanto, há aqui uma contradição, isso porque nem “[...] todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos” (Gentili, 2002, p. 52). Essa é a construção de um novo senso comum sobre o trabalho, a formação escolar e a vida em sociedade.

Embora para a burguesia a divisão do trabalho pareça servir apenas para organizar o mercado produtivo, é preciso construir um sentido moral e social de comunidade, tornando o senso de direcionamento dos trabalhadores algo natural no ambiente laboral e na vida cotidiana. Dessa forma, essas políticas não se limitam

apenas à produção e à reprodução direta de bens de consumo, de mercadorias ou da própria mais-valia, mas envolvem, indubitavelmente, a produção e a reprodução das relações sociais, especialmente por dependerem da mão de obra e de indivíduos propícios a atender às suas exigências sociais e laborais.

Noma e Czernisz afirmam:

Como a acumulação de capital depende da exploração da força de trabalho, quanto maior for sua exploração, maior será a mais-valia e a acumulação. O que significa afirmar que a continuidade desse processo depende da eficiência e da eficácia da produção e da reprodução de relações sociais, incluindo os mecanismos de intervenção extraeconômicos (Noma; Czernisz, 2010, p. 199).

A organização e a reorganização do capital dependem de um aparato ideológico correspondente. A estratégia para isso foi naturalizar a divisão do trabalho e divulgar a doutrina liberal em diferentes setores sociais. Nesse contexto, a escola está fundamentada na formação do ser competitivo e individualista. A liberdade defendida é a liberdade do livre mercado, um entendimento da burguesia que, com o auxílio dos aparatos sob domínio do Estado, inclusive a escola, acaba sendo transplantado para a sociedade como algo trivial (Netto; Braz, 2006).

As transformações no mundo do trabalho e da educação estão diretamente relacionadas ao controle que a burguesia vem exercendo sobre a crise do capitalismo, bem como à sua capacidade de sustentar a reprodução dessa sociedade. Em outras palavras, a base da organização burguesa, em momentos de crise e transformações iminentes, modifica a superestrutura conforme as necessidades hegemônicas.

Conforme destacam Fonseca e Silva,

[...] o capital vive de crises cíclicas, ou seja, aquelas que vêm à tona em determinados períodos e, para a superação das quais o capitalismo precisa desenvolver novos mecanismos de expansão e reprodução do capital para manter acesa a chama da mais-valia. Porém, essas crises têm aumentado de intensidade, se agudizado de maneira mais intensa e se repetido em intervalos de tempos cada vez mais curtos, tornando-se, assim, difícil para o capital a reinvenção de novos mecanismos para sua expansão e reprodução, visando à sua superação (Fonseca; Silva, 2020, p. 42).

O rigor da crise evidencia a ineficácia do cuidado com a natureza e a persistência dos conflitos sociais arraigados, como aqueles de origem religiosa, étnica

e territoriais, entre outros. A prova disso foi a própria crise provocada pela pandemia mundial do Coronavírus, iniciada em 2020, que afetou diretamente tanto as economias dos EUA e da Europa, como dos demais países. Como o objetivo central da sociedade burguesa é permitir a livre circulação de mercadorias e produtos a qualquer custo, em sua maioria supérfluos e descartáveis, tal dinâmica acelera a própria destruição da humanidade. Nesse sentido, assevera Mészáros que

[...] o que está fundamentalmente em causa hoje não é apenas uma crise financeira maciça, mas o potencial de autodestruição da humanidade no atual momento do desenvolvimento histórico, tanto militarmente como por meio da destruição em curso da natureza (Mészáros, 2011, p. 29).

Em meio à crise, a vida humana é regida pelas condições contratuais impostas pela mais-valia e pelo livre comércio. A lógica do modelo econômico de produção direciona todas as ações para a organização da sociedade, sejam elas voltadas à cultura, aos direitos ou outros aspectos. Nesse contexto, a escola e os sistemas de ensino refletem a intensificação das forças produtivas, diretamente influenciadas pela hegemonia social.

Em relação à escola, é possível dizer que o que outrora era considerado essencial — o trabalho do cognitivo, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a aquisição de conhecimentos por meio de conteúdos determinados — atualmente é visto como tradicional e antiquado, dando lugar a novas formas de aprendizagem que envolvem, basicamente, sentimentos, desejos e emoções dos estudantes. Sobre essa mudança, Frigotto e Ciavatta apontam que

O que está posto como desafio ao conhecimento e à ação é a fragmentação do mundo e sua reunificação ilusória na sedução da imagem. A escola, que sempre lidou com o discurso articulado do pensamento cognitivo, vê-se diante de novas formas de conhecer, aparentemente mais completas porque envolvem o sentimento, a emoção, o desejo. Na presença da cultura de tendência hegemônica do visual, a escola, supostamente, moderniza-se e incorpora acriticamente a imagem como ilustração, como motivação (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 102).

Nesse contexto, as análises de Frigotto e Ciavatta (2003), embora focadas nas políticas educacionais dos anos de 1990, continuam a ser base para a compreensão da organização atual. Naquela época, a formação dos jovens era direcionada pela

perspectiva da “[...] apropriação criativa da ciência e da tecnologia entre uma reforma imposta ao ensino em médio e técnico com forte acento nos cursos breves, modularizados para a crença na ‘empregabilidade’” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 120).

Essa conjuntura sintetiza a relação entre estrutura (economia e força produtiva) e superestrutura (ideologia, incluindo a educação), revelando a contradição inerente no movimento histórico da organização da sociedade. É possível perceber a importância da dimensão da cultura e da educação — da “superestrutura” — para a conquista e a manutenção do poder e do consenso, que se entende por hegemonia.

Conforme sintetiza Dore,

A hegemonia significa que o Estado capitalista não baseia o seu poder apenas na força, na pura repressão aos seus adversários, embora a repressão não seja extinta. Para que os grupos dominantes obtenham o consenso na sociedade, eles permitem que os grupos subalternos se organizem e expressem seus projetos sociais e políticos. Com isso, vão se constituindo mediações entre a economia e o Estado, que se expressam na sociedade civil: o partido político, o sindicato, a imprensa, a escola. É um movimento próximo daquilo que Gramsci, certamente inspirado na reflexão de Hegel, entendeu como “trama privada”, chamando a sociedade civil de “aparelho ‘privado’ de hegemonia” (Dore, 2006, p. 337).

O uso da força para a manutenção do poder se tornou obsoleta desde o final do século XIX. Na atualidade, a burguesia emprega outros mecanismos, revelando um trabalho educativo intenso para garantir a adesão dos indivíduos e a hegemonia. Convencer a classe trabalhadora a aceitar o *status quo* não acontece apenas no plano intelectual, pois pressupõe a articulação entre o modo de agir e participar da sociedade, ou, em outras palavras, a articulação entre teoria e prática. Isso se deve ao fato de que, quando a “[...] classe dominante consegue dar uma direção intelectual para a sociedade, essa direção também é moral, isto é, implica formas de agir no mundo” (Dore, 2006, p. 338).

É justamente essa conjunção entre teoria e prática que remonta a importância do movimento intelectual para a construção e a difusão de novas concepções de mundo, capazes de elevar a consciência dos sujeitos além da reprodução hegemônica da sociedade de classes. O desafio está em promover novos comportamentos para que as massas não se submetam aos ordenamentos da lógica capitalista, o que somente pode ocorrer no próprio movimento da contradição e da luta de classes. Nesse sentido, a escola, enquanto parte da luta dos educadores, deve cumprir com

seu papel anticapitalista, ensinando e universalizando o domínio dos conhecimentos para as novas gerações. Esse movimento é entendido como um ato revolucionário e próprio da Pedagogia Histórico-Crítica, o que a torna necessária para a organização e a fundamentação dos processos de ensino sistematizados.

1.1.1 Adequação do pensamento liberal e da divisão do trabalho nas políticas educacionais: advento do ultraliberalismo

Para discutir as políticas educacionais atuais, é preciso considerar o contexto ultraliberal no qual a sociedade está inserida. Para isso, porém, fazemos um recuo à transição do feudalismo para o capitalismo para compreender a manutenção das classes sociais desde então. Embora o interesse principal não seja discutir especificamente a organização da sociedade capitalista, é relevante abordá-la dialeticamente, já que a escola se encontra inserida nela.

É essencial, portanto, manter em vista a totalidade das relações e o movimento histórico para compreender a realidade. Da mesma forma, não se trata de adotar uma visão linear dos acontecimentos, mas, sim, uma “[...] totalidade de relações que produzem nova realidade a cada instante” (Orso, p. 2007, 164). Assim, esta pesquisa não busca escalonar fases do liberalismo, como o clássico, o neoliberalismo e/ou o ultraliberalismo, mas compreender como o capitalismo ajusta suas políticas sociais e econômicas em cada momento histórico. A ideia central é explicar como o liberalismo se materializa nos diversos setores da superestrutura, nas relações sociais e, sobretudo, nas políticas educacionais em sua forma ultraliberal e o que isso representa para a formação dos sujeitos e da sociedade vigente.

Com a emergência do capitalismo em meio à decadência do feudalismo, manteve-se a base principal da propriedade privada dos meios de produção. A diferença principal, contudo, reside na noção de liberdade e de igualdade entre os indivíduos, algo inexistente no sistema feudal. No modo de produção feudal, os trabalhadores (servos) tinham como imposição manter todas as classes sociais com obrigações que iam desde a entrega de parte da sua produção aos senhores até o pagamento de tributos pelo uso da terra e a ajuda financeira em situações como o casamento do senhorio. Nessas condições, os servos viviam em condições precárias, com alimentação insuficiente, roupas inadequadas e moradias precárias, o que fomentou, de maneira quase natural, o abandono dos feudos e a fuga para áreas

periféricas, como portos, à margem da organização social, onde viviam de pequenas trocas, dando origem aos burgos, dos quais resultou a burguesia.

Segundo Orso,

[...] a medida em que essa forma de vida foi dando mostras de que era viável, que era possível viver do próprio trabalho, longe das obrigações servis, mais e mais servos foram abandonando os feudos. Assim, formaram-se os burgos. Nesse momento, burguês era simplesmente sinônimo de habitante dos burgos (Orso, 2021a, p. 10).

O curso dado a esse movimento de abertura do comércio possibilitou que alguns burgueses se destacassem em relação a outros mediante aquisição de títulos — propriedades privadas, cargos, postos hierárquicos e funções sociais. Com o tempo, esses burgueses passaram a contratar outros membros da burguesia para executarem funções em seus estabelecimentos. A liberdade antes defendida “[...] se transforma na liberdade econômica, na liberdade de explorar” (Orso, 2021a, p. 10), e aqueles que acumularam mais riqueza utilizavam essa vantagem para ampliar suas posses, repetindo o processo de exploração de forma contínua. Com isso, a burguesia consolidou sua autoridade política e econômica, e o poder executivo existente tornou-se uma organização destinada a discutir e gerenciar os assuntos de seu próprio interesse.

Segundo Marx e Engels,

A burguesia, em todas as vezes que chegou no poder, pôs termo a todas as relações feudais, patriarcais e edílicas. Desapiedadamente, rompeu os laços feudais heterogêneos que ligavam o homem aos seus “superiores naturais” e não deixou restar vínculo algum entre um homem e outro além do interesse pessoal estéril. [...] Implantou a liberdade única e sem caráter do mercado (Marx; Engels, 2002, p. 12).

Portanto, é salutar a constatação de Marx e Engels (2002, p. 12) de que “[...] a burguesia, historicamente, teve um papel extremamente revolucionário” na organização social, especialmente no contexto da formação dos burgos. Nesse momento histórico, a burguesia não possuía a conotação negativa que mais tarde lhe seria atribuída. Muito pelo contrário, representava uma nova perspectiva de vida, centrada em ideias de indivíduo, de igualdade, de liberdade e de competitividade, representando uma nova forma de vida às pessoas, permitindo às pessoas viver legitimamente a partir do seu trabalho.

Com o tempo, o pensamento burguês se aprofunda, e sua influência se estende para além da mudança impressa nos meios de produção, atingindo as relações sociais, familiares e até as ilusões religiosas, transformando-as em relações de mercado. Aos poucos, o entendimento dessas categorias passa a ser moldado pelo novo desenho da sociedade, agora regulada pela burguesia, tendo a bandeira da liberdade como principal reivindicação. Se compararmos com o período feudal, por exemplo, continua com a base material, centrada na propriedade privada; entretanto, incorpora o trabalho assalariado, a competição entre as empresas, entre indivíduos e com o livre mercado e a busca pela extração e acumulação de mais-valia. Esse processo contínuo dá origem ao liberalismo.

O pensamento burguês fundamenta-se na premissa de que o homem é essencialmente livre, o que significa que ele tem a liberdade de estabelecer relações sociais com outros indivíduos para firmar contratos sempre que necessário. Essa liberdade legitima a venda, ou não, da sua força de trabalho aos meios de produção mediante contratos. Da mesma forma, o burguês tem a liberdade de adquirir, ou não, a mão de obra que está sendo oferecida/ vendida.

A liberdade para o comércio, ou o chamado *laissez-faire*, termo que pode ser traduzido como “deixar fazer”, foi herdado por Adam Smith (1723-1790) de François Quesnay (1694-1774). Segundo Smith (1983, p. 63), considerado o pai do liberalismo, “[...] a melhor política é sempre deixar as coisas andarem seu curso normal”, considerando serem necessários vários determinantes para aumentar a riqueza nacional, como a intensificação da divisão do trabalho e a acumulação do capital, e não propriamente a intervenção do Estado. A isso, pode-se chamar de “[...] concepção smithiana de uma sociedade harmoniosa em que a ‘mão invisível’ opera a harmonização do interesse individual com o interesse social” (Corazza, 1984, p. 74). Em outras palavras, não deveriam existir barreiras ao mercado, sendo a liberdade natural do indivíduo o indicativo para promover o crescimento econômico e social do país.

Para Smith (1983), o novo comportamento social precisa partir da necessidade individual, pela qual cada sujeito percebe o seu trabalho como fundamental, fruto de sua escolha e interesse. Ao reconhecer a sua atividade como escolha importante tanto para si quanto para a sociedade, os indivíduos tendem a obter maior satisfação e melhores resultados.

Como Smith observa,

[...] terá maior probabilidade de obter o que quer, se conseguir interessar a seu favor a auto-estima dos outros, mostrando-lhes que é vantajoso para eles fazer-lhes ou dar-lhes aquilo de que eles precisam. Não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm pelo seu próprio interesse. Dirigimo-nos não a sua humanidade, mas a sua auto-estima, e nunca lhes falamos das nossas próprias necessidades, mas das vantagens que advirão para eles (Smith, 1983, p. 63).

Essa busca quase natural por maiores benefícios individuais, segundo Smith (1983), resultaria, linearmente, em efeitos positivos à sociedade. Logo, é interessante que “[...] a procura de sua própria vantagem individual [...] leva-o a preferir aquela aplicação que acarreta maiores vantagens para a sociedade” (Smith, 1983, p. 378).

Mas como garantir que toda uma sociedade internalize necessidades tão próprias do desenvolvimento econômico, inclusive da divisão do trabalho, de forma natural, rápida e fácil?

Embora a história não siga um curso linear, a trajetória da burguesia mostra sua habilidade em resolver novas demandas e reorganizar o capitalismo por meio da ideologia liberal, mantendo a ordem social por ela instaurada. A partir do século XIX, com o fundamento da igualdade formal, a burguesia começa a estruturar os sistemas nacionais de ensino, promovendo a defesa da escolarização e da democracia para todos, incluindo a função da escola.

Como afirma Saviani,

Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é obvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (Saviani, 2018, p. 33).

O raciocínio da burguesia se baseava na ideia de que os homens são essencialmente livres para vender sua força de trabalho, firmar contratos ou fazer concessões, assim como aqueles que detêm os meios de produção também são livres para aceitar ou não determinada mão de obra. Esse fundamento jurídico, embasado na igualdade formal da democracia burguesa, precisava ser compreendido por todos, e a alternativa foi estruturar o ensino conforme a pedagogia da essência.

A pedagogia da essência se fundamenta na filosofia da essência para defesa da igualdade necessária entre os homens. Conforme descreve Suchodolski (2002, p. 25), a educação deve “[...] dar sua contribuição de modo que a verdadeira essência humana possa assenhorar-se dos homens concretos” de forma igualitária. Na Grécia antiga, essa concepção essencialista para formação do homem era relacionada à condição do homem livre, ou seja, imprópria a todos. Já na Idade Média, a concepção essencial do homem estava vinculada à criação divina, com destinos previamente definidos e, novamente, a formação igualitária não era acessível a todos. Somente na Idade Moderna, com o rompimento do modo de produção feudal e a imposição da burguesia, o discurso da igualdade começou a ser apropriado de forma diferenciada pela pedagogia da essência, tornando-se uma bandeira burguesa contrária à dominação da nobreza e do clero. Naquele momento, a burguesia precisava alinhar-se aos “[...] interesses do novo, com os interesses da transformação” (Saviani, 2018, p. 32).

Contudo, essa preocupação com a formação dos indivíduos e a transformação social sofreu uma mudança de interesses repentina da burguesia à medida que a participação das massas entrou em conflito com seus próprios interesses. Em outras palavras, é a partir do momento em que a burguesia tem acesso estável ao poder que “[...] os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade” (Saviani, 2018, p. 33). Nessa nova conjuntura, a filosofia ou pedagogia da essência não fazia mais sentido.

Diante disso, a burguesia emplacou mudanças na formação dos sistemas de ensino, utilizando a pedagogia da existência como principal fundamentação. Para Suchodolski (2002, p. 62) a pedagogia da existência “[...] reduzia a educação a um processo de adaptação ao meio”, o que afastava os indivíduos de uma compreensão mais profunda da realidade e contribuía para a manutenção da organização vigente, favorecendo os interesses burgueses. Para Saviani (2018, p. 34), a pedagogia da existência tem um caráter reacionário e caminha em movimento contrário à liberdade dos indivíduos e da sociedade, mais propícia a “[...] legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios”.

A fim de manter os privilégios conquistados, a burguesia abandonou seu sentido revolucionário, passando a operar em diferentes frentes para garantir sua manutenção no poder. Ao longo dos anos, ela se apropria do maior número de

instâncias sociais possíveis, organizando as leis, as notícias mediante o controle midiático, as relações de trabalho, a distribuição de renda, a saúde, a religião e a formação das crianças e dos jovens por meio do sistema de ensino, transformando as relações sociais em relações marcadas pela legitimação do consumo e pela competição.

Ramos (2006) destaca que a formação do homem se dá a partir da mediação do trabalho, o qual, na lógica capitalista, assume diferentes formas com o objetivo de promover o desenvolvimento do indivíduo segundo suas necessidades. Segundo a autora,

O homem produz sua existência por meio do trabalho e, por meio deste, entra em contato com a natureza e com os outros homens, desenvolvendo relações econômicas e sociais. Assim sendo, analisar formas, processos e perspectivas que a formação humana adquire na sociedade capitalista implica investigar as múltiplas formas que toma o trabalho coletivo e o modo como o homem age e se modifica ao se constituir em parte desse trabalho (Ramos, 2006, p. 26).

Essas políticas de organização social são parte das determinações do capitalismo contemporâneo, que, ao buscar respostas para sua própria crise e para a queda da taxa de lucro desde os anos de 1970, começou a discutir as melhores formas de atender às demandas do setor produtivo⁶. Até esse período, os modelos taylorista/fordista predominavam, seguindo a lógica da “[...] divisão técnica do trabalho, fundamentada na parcelarização” (Kuenzer, 2002, p. 1).

Mais precisamente, o sistema taylorista, desenvolvido pelo estadunidense Frederick Winslow Taylor no final do século XIX, visava a otimizar os resultados do trabalho nas fábricas por meio da organização da divisão de tarefas em todos os setores da empresa. Cada setor era composto por funcionários especializados em funções específicas, os quais não deveriam utilizar técnicas diferentes das estabelecidas ou se deslocar pela fábrica, resultando em melhor aproveitamento do tempo de trabalho ao exigir um modelo comportamental diferente por parte dos trabalhadores. Segundo Pinto,

⁶ O período é marcado pela Guerra Fria, um confronto entre o Ocidente, liderado pelos Estados Unidos da América, e a União Soviética. Para uma análise mais detalhada desse contexto, consulte Hobsbawm (1995).

A ideia fundamental desse sistema de organização é o de uma especialização extrema de todas as funções e atividades. Uma especialização que perfaz um traçado de todas as ferramentas de trabalho utilizadas em cada atividade, de todos os movimentos executados por quem as maneja em cada instante, de todas as operações intelectuais necessárias a tal, e consequentemente, de todos os traços comportamentais exigidos nessa condição especial em que é colocado o trabalhador (Pinto, 2007, p. 36).

Contudo, esse modelo restringia a aprendizagem dos trabalhadores, uma vez que limitava o aprendizado às tarefas específicas que eles desempenhavam na fábrica. Como resultado, é possível afirmar que o taylorismo não apenas controlava o corpo do trabalhador, mas também o intelecto, por meio da imposição da unilateralidade, da padronização e da divisão das atividades durante a realização do trabalho (Antunes; Pinto, 2017).

O sistema fordista, desenvolvido pelo estadunidense Henry Ford no início do século XX, seguiu uma lógica semelhante à estabelecida pelo taylorismo (uniformização). No entanto, Ford incorporou o conceito de produção em massa (chamada linha de produção) nas fábricas. Entre os principais objetivos desse modelo estava a automação das atividades, mediante o controle sobre o ritmo do trabalho desenvolvido pelos indivíduos na linha de montagem, resultando na ampliação, em larga escala, da produção. Conforme Antunes e Pinto esclarecem,

Cada um dos postos de trabalho deveria ter suas atividades reduzidas (tal como no taylorismo) a um conjunto de tarefas detalhadamente prescritas em termos de tempo e modo de execução, bem como quanto às ferramentas a serem usadas, ali presentes já em lotes e permitindo rápido acesso. O número de postos, sua disposição espacial, as tarefas e o número de trabalhadores/as eram articulados visando uma intervenção uniforme, a fim de manter todo o conjunto numa cadência firme e constante e intensificar tanto quanto possível o consumo produtivo da força de trabalho (Antunes; Pinto, 2017, p. 41).

Assim como no taylorismo, o fordismo restringia a complexidade das tarefas, exigindo apenas que os trabalhadores realizassem suas funções de maneira eficiente, sem a necessidade de formação complexa. No entanto, ao transformar o trabalhador em uma espécie de apêndice das máquinas na linha de montagem, o modelo fordista resultou em um aumento na rotatividade de trabalhadores, dado que qualquer pessoa poderia executar as atividades devido à baixa complexidade e ao rápido aprendizado. Esse modelo também levou à nulidade da visão de totalidade, impedindo o

entendimento conceitual do trabalho realizado e suas relações, bem como a intervenção criativa dos trabalhadores (Pinto, 2007).

A união desses dois sistemas tornou-se amplamente adotada no meio fabril e no setor produtivo, passando a ser conhecida como sistema taylorista/fordista. Entre as *conquistas* desse modelo, destacam-se o aumento da produtividade em proporções até então não alcançadas, a redução de custos e o incremento da taxa da mais-valia⁷, que se traduz na maximização dos lucros sobre a mercadoria final.

É fundamental, portanto, analisar que, além da reorganização dos métodos de trabalho e da produção em si, caracterizados principalmente pela reestruturação produtiva e pela ampliação da produção e do consumo na sociedade, esse sistema levou à formação de um novo tipo de trabalhador. Segundo Antunes e Pinto,

O binômio taylorismo-fordismo deve, pois, ser entendido como um conjunto de elementos pertinentes à formação de um novo trabalhador/a, adaptado a uma nova configuração de produção capitalista. Visou, subsequentemente, formar uma nova classe trabalhadora e um ideal de “novo cidadão”, numa nova ordem burguesa. Uma trajetória que se estende desde a reformulação da organização industrial e produtiva como um todo, para desencadear num novo projeto societário dentro dos limites da reprodução do capital (Antunes; Pinto, 2017, p. 50).

Segundo Pinto (2007), esse sistema prevaleceu até a década de 1970, quando sofreu impactos devido a transformações políticas e econômicas, incluindo o aumento do petróleo, as sucessivas valorizações e desvalorizações do dólar, as variações nas taxas de câmbio em vários países e, sobretudo, o crescente investimento em capitais financeiros que aumentou as transações internacionais, facilitadas pela tecnologia microeletrônica da informação.

Em resposta à crise, o toyotismo foi criado no Japão a partir de experimentos na empresa Toyota, conduzidos por seu presidente, Kiichiro Toyoda, e pelo o engenheiro industrial Taiichi Ohno, entre 1947 e o início dos anos 1970. Esses experimentos resultaram em um novo modelo de organização, manutenção e crescimento do sistema fabril. Conforme asseveram Antunes e Pinto,

⁷ Ver “A produção da mais-valia”. In: Antunes, R. (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

Em seus traços básicos, o toyotismo estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se com frequência da produção em série e de massa do taylorismo-fordismo. É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo produtivo flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas (Antunes; Pinto, 2017, p. 64).

É importante salientar que o modelo toyotista tinha como objetivo elevar ou melhorar a produção das empresas ao reduzir o número de trabalhadores e de equipamentos para a execução das atividades, fundamentando-se na ideia de que o estoque de mercadorias garantiria o atendimento ao mercado e aos consumidores, ao mesmo tempo que reduz os custos com instalações, maquinário e mão de obra. Em linhas gerais, os sistemas taylorista/fordista e o toyotista tinham objetivos parecidos: aumentar os lucros e diminuir os gastos. O que os diferenciava era a flexibilização do trabalho, acometida pelo toyotismo. Enquanto no taylorismo/fordismo o trabalhador se limitava a realizar uma única tarefa, ficando, inclusive, estagnado no que se refere ao tempo, espaço e criatividade, no toyotismo ele passou a executar diversas funções, desde operações nas máquinas até reparos, manutenção, limpeza, programação e controle de qualidade do ambiente e dos equipamentos, a chamada polivalência (Zank, 2020).

Conforme elucidam Graciolli e Diniz,

A produção e reprodução material da existência são os fatores ontologicamente primários da explicação da história, implicando a produção e reprodução das relações sociais globais, logra-se a compreensão das formas de ser do Estado em cada conjuntura e particularidade capitalista (Graciolli; Diniz, 2010, p. 116).

Antunes (1999) identifica seis principais motivos para a crise do capital após a década de 1970:

- a) queda de lucro justificada pelo aumento do custo da força de trabalho;
- b) fim do modelo de acumulação toyotista/fordista de produção;
- c) crescimento do setor financeiro frente aos capitais produtivos;
- d) fusão entre empresas pequenas e maior concentração de capital para alguns;
- e) crise fiscal do Estado e a necessidade de retração dos gastos públicos para a demanda e a intensificação do setor privado;

- f) privatizações, desregulamentação e flexibilização dos processos produtivos, do mercado e da mão de obra.

A resposta à tamanha crise do capital foi a introdução dos mecanismos liberais na sociedade capitalista, incluindo o Estado, que “[...] move-se principalmente pela tese do Estado mínimo, que visa à redução do tamanho, papel e funções do Estado e faz apologia ao mercado” (Graciolli; Diniz, 2010, p. 118). Essa estratégia favorece as políticas de privatização, desregulamentação dos direitos sociais e abertura econômica para o investimento do capital internacional.

No Brasil, apesar das conquistas garantidas pela Constituição Federal de 1988, fruto de intensas lutas dos trabalhadores por cidadania, democracia e, principalmente, garantia dos direitos básicos de organização da vida social, a racionalização do liberalismo levou a medidas que “[...] impulsionaram cada vez mais a ruptura do processo mencionado” (Graciolli; Diniz, 2010, p. 118) por parte do Estado, conforme a lógica do processo de desresponsabilização.

Uma alternativa muito utilizada desde então foi a defesa do “terceiro setor”, visto como um meio de mitigar a marginalidade e as consequências da barbárie capitalista, ou seja, “[...] uma esfera de atuação pública não estatal, formada a partir de iniciativas privadas, voluntárias, sem fins lucrativos, no sentido do bem comum” (Costa; Visconti, 2001, p. 4). São institutos filantrópicos que assumem o papel que caberia ao Estado, delegando às empresas a execução e o auxílio dos problemas sociais enfrentados por determinados grupos de pessoas, bairros ou cidades. Essa discussão é interessante, pois essa racionalidade cria nas pessoas o sentimento quase que pré-existente de que “ajudar o próximo” é algo natural ao ser humano, o que, em si, não seria um problema se não fosse uma obrigação do Estado garantir condições de vida material, cultura e educação para todos. Assim, paradoxalmente, não há a discussão sobre o poder e as obrigações do Estado frente a essas demandas, e muitos acreditam ser inerente à natureza humana ajudar ou obrigação dos empresários fazer caridade, distorcendo a visão de mundo e propagando uma espécie de frenesi sobre a reprodução dessa manobra em âmbito nacional.

Um exemplo clássico de filantropia do terceiro setor é o trabalho do Rotary Clube, que, desde sua fundação em 1905, nos EUA — embora, atualmente, estejam espalhados pelo mundo todo —, tem como principais componentes pessoas de maior poder aquisitivo que auxiliam as classes subalternas. Gramsci (1988, p. 415) descreve o modelo do Rotary Clube como um programa que promove a “[...] difusão de um novo

espírito capitalista, na ideia de que a indústria e o comércio, antes de serem um negócio, são um serviço social”. Logo, é comum eles oferecerem serviços que vão desde o empréstimo de cadeiras de rodas e camas hospitalares até cursos, capacitações e atividades escolares, como alfabetização para adultos, recreação de crianças, reforço escolar. Esses serviços, naturalmente, agradam à população, que, soterrada pela falta de acompanhamento assíduo do Estado, recorre a esse tipo de manobra para satisfazer suas necessidades prementes. Essa ordem social impõe um tipo de racionalidade de comportamento aos indivíduos e imprime comportamentos específicos, amortizando conflitos e fortalecendo a engrenagem da lógica liberal.

Nesse contexto, o ultraliberalismo, embora iniciado no governo Collor (1990-1992), “[...] encontrava em FHC uma nova racionalidade” (Antunes, 2004, p. 1), que se traduzia em mudanças específicas na política e na organização da sociedade em diversas categorias e serviços. Como exemplo dessa nova racionalidade, Pereira (1999) menciona as atividades que passam a ser exclusivas do Estado, como legislar, fiscalizar e policiar, enquanto outros setores que não fazem parte dessa exclusividade, como saúde e educação, deixam de ser sua exclusividade:

[...] temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidade de assistência aos carentes etc. [...] (Pereira, 1999, p. 25).

Ocorre que a não exclusividade desses setores explica muitos problemas, especialmente em relação à disponibilidade de recursos financeiros, à manutenção da estrutura física e às condições de trabalho dos profissionais, bem como à especialização e às formas de contratação. Esses problemas, o sucateamento em si, acaba por alavancar a “necessidade” da iniciativa privada na forma de uma terceira via de propriedade — a pública não-estatal —, que não é totalmente pública, mas também não é totalmente privada, especialmente por não gerar lucros de forma exacerbada ou direta.

Nesse momento, o Estado passa a ser visto como “[...] uma estrutura pesada e quase impossível de ser administrada/controlada, cara e improdutiva, reguladora da vida dos cidadãos” (Bruno, 2001, p.13). Nesse contexto, a burguesia, então, se utiliza da fundamentação do liberalismo para defender a liberdade comercial, buscando

retirar a intervenção direta do Estado nos mais diversos setores sociais. Essa lógica passa a ser interiorizada sem especificações.

Para além disso, diminuir o Estado tem significado a expropriação dos direitos conquistados pelos trabalhadores por meio da precarização do trabalho. Conforme complementa Orso,

Quando o governo e os empresários falam que o Estado cresceu muito, que no país tem muitos impostos e que a mão de obra é muito cara e desestimula investimentos; quando falam que é preciso enxugar o Estado, reduzir custos, garantir “segurança jurídica” e tornar o mercado mais atrativo para que as empresas voltem a investir e gerar empregos, traduzindo, significa atacar os trabalhadores (Orso, 2020, p. 32).

Embora a propaganda frequentemente fale em melhorar a vida dos trabalhadores, salvar empregos ou combater a corrupção do sistema público, essas reformas não têm cumprido esse papel. Pelo contrário, elas mais parecem inibir a capacidade dos indivíduos de refletir, compreender e articular uma organização social alternativa à exploração e à alienação do capital.

Entre os principais objetivos dessas reformas estão o aumento da eficiência governamental, com a administração baseada em metas e comparações entre resultados específicos, além da descentralização administrativa. Nesse contexto, a partir dos anos de 1980, observou-se, inicialmente, a introdução do modelo da Qualidade Total⁸, fundamentado na substituição do cidadão pelo cliente/consumidor, e, posteriormente, a adoção e o incentivo à competição no setor público, sob a premissa de aumentar a qualidade e a produtividade. Essas mudanças culminam em parcerias com os setores privado e estatal e o voluntariado, o que parece selar esse movimento gerencial do Estado.

Conforme sinaliza Bruno,

O objetivo primordial do modelo gerencial é a redução dos custos do setor público e o aumento da sua produtividade. Isto orientou as privatizações de empresas nacionalizadas ou criadas no pós-guerra, a desregulamentação e a transferência de atividades governamentais para o setor privado ou para a chamada comunidade; na realidade, a população trabalhadora, que utiliza os serviços do Estado,

⁸ Controle do processo de produção: padronização e avaliação.

especialmente no campo da saúde e da educação (Bruno, 2001, p. 14).

Com esses princípios, o liberalismo “[...] implantava uma nova postura tanto do Estado quanto das empresas com relação à intervenção social” (Graciolli; Diniz, 2010, p. 116). Essa postura reorganiza a prestação dos serviços públicos, direcionando-os ao setor privado com caráter puramente lucrativo. As articulações políticas estão interessadas na responsabilização da comunidade ou no voluntariado para intervenção nos problemas de ordem social como a fome, a miséria e a moradia. Esse movimento histórico demonstra que não se trata de um movimento de continuidade ou de aprimoramento simples do liberalismo clássico com as ideias afinadas no século XVIII, mas de uma busca por compreender as novas demandas do mercado e as implicações políticas da “[...] implantação de uma nova racionalidade governamental” (Dardot; Larval, 2016, p. 31).

Deve-se considerar que, atualmente, a preocupação não se limita aos limites entre governo, mercado e Estado, como abordado anteriormente, nem aos direitos antes defendidos por Adam Smith. A questão central é “[...] como fazer do mercado tanto o princípio do governo dos homens como o do governo de si” (Dardot; Larval, 2016, p. 31), o que não elimina a preocupação com o tamanho do Estado. Assim, desenvolve-se a lógica do mercado enquanto *lógica normativa* e coerência prática generalizada, desde a organização do Estado até as mais tênues subjetividades.

Dardot e Larval (2016, p. 62) afirmam que o liberalismo supera o caráter fixo do *laissez-faire*, que se tornou “[...] incapaz de guiar um governo cujo objetivo declarado é assegurar a maior prosperidade possível e, ao mesmo tempo, a ordem social”. A concorrência, então, assume um papel central para os indivíduos e a sociedade, reconhecendo que as relações de mercado e de concorrência não são inerentes aos seres sociais, mas precisam ser construídas. Nesse contexto, torna-se essencial que o interesse individual pela competitividade e pela rivalidade seja orientado de forma a atender os interesses coletivos como um princípio fundamental da vida cotidiana.

Construir essas características nos indivíduos é uma tarefa imensa, que precisa ser sistematizada com reajustes necessários à organização da ordem social. Nesse contexto, torna-se claro que o mais importante é criar meios para adaptar os homens à ordem econômica estabelecida, baseada na concorrência generalizada. Essa adaptação não deve ocorrer apenas no modo de vida, mas também na mentalidade

dos indivíduos, e, para tanto, é necessária a intervenção do Estado, da força pública, por meio de leis e normas sociais.

Segundo Dardot e Larval,

É precisamente ao Estado e à legislação produzida ou garantida por ele que cabe inserir as atividades produtoras e comerciais em relações evolutivas, enquadrá-las em normas harmônicas com a especialização produtiva e a extensão das trocas comerciais. Longe de negar a necessidade de um quadro social, moral e político para melhor deixar funcionarem os mecanismos supostamente naturais da economia de mercado, o neoliberalismo deve ajudar a redefinir um novo quadro que seja compatível com a nova estrutura econômica (Dardot; Larval, 2016, p. 87).

A intervenção do Estado surge como enquadramento jurídico destinado a atender às necessidades específicas do mercado. Isso revela que não se trata de acordos espontâneos, mas da criação de “[...] condições ótimas para que o jogo de rivalidade satisfaça o interesse coletivo” (Dardot; Larval, 2016, p. 63).

Esses acordos são mediados pelas relações sociais que estruturam a sociedade, principalmente no processo de socialização, que se encontra na “[...] base de processos formativo-sociais, que incluem os educativos, sejam eles formais ou informais” (Noma; Czarnisz, 2010, p. 193). Isso quer dizer que o processo de formação do ser humano envolve não apenas a sobrevivência, mas também a organização do pensamento, a relação com a natureza e com os outros homens, os processos e marcos estabelecidos pelo sistema social vigente, entre eles a configuração da educação, da cultura e do conhecimento oportunizados às novas gerações.

Conforme complementam Noma e Czernisz,

Ao referir-nos à educação, estamos a tratar de processos formativos que se desenvolvem de maneiras diferenciadas em espaços e tempos sociais, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, na vida em família, na convivência social e no trabalho. A educação, entendida como uma prática humana, não existe de forma independente das relações de trabalho que se configuram dentre o enorme conjunto de relações sociais que os homens travam ao produzirem a sua existência em determinada sociedade. Por conseguinte, por ela também perpassam as condições sociais contidas no movimento geral da sociedade que a produz como tal (Noma; Czernisz, 2010, p. 194).

Nesse sentido, a formação do homem contemporâneo, especialmente no contexto da superação da crise estrutural do capitalismo que vem se arrastando e crescendo após década de 1970, baseia-se na acumulação financeira e na internacionalização do capital (globalização). O sistema capitalista visa, para além da superação da crise, organizar a renda e a competitividade, principalmente nos países com mão de obra e melhores condições de retorno rápido. Por isso, todo o aparato social, incluindo a estrutura educacional do povo, precisa estar articulado, sobretudo para a classe que dispõe dessa mão de obra.

A reorganização do capital e, principalmente, do sistema político e ideológico de dominação pós-crise estrutural “[...] representa uma tentativa de adaptar os princípios do liberalismo econômico às condições do capitalismo moderno” (Sandroni, 1994, p. 240). Essa conjuntura levou muitos países da América Latina, em resposta ao movimento internacional, a promoverem amplas reformas educacionais nos anos de 1990, imprimindo mudanças em todo o sistema de ensino, o que abrange legislação, planejamento, formação inicial e continuada de professores, fundamentação curricular, financiamento, entendimento e conduta da gestão escolar, emprego de avaliações em larga escala e outros

Entre as justificativas para essas reformas, além da ideia liberal de que a educação é uma estratégia fundamental para o desenvolvimento econômico em países periféricos, está o princípio da manutenção e da garantia da governabilidade e, portanto, da estabilidade política. Esse movimento, porém, desconfigura a relação intrínseca entre trabalho e educação, ou seja, do trabalho como princípio educativo, reduzindo a formação humana ou o grau de escolarização à garantia de emprego, condições sociais e materiais. Conforme acrescentam Noma e Czernisz:

A relação entre trabalho e educação aparece invertida, similarmente a uma imagem no espelho, e se transmuta na relação entre educação e trabalho. Alertamos para o fato de que não se trata da simples e inocente troca da posição dos termos. Reside aí uma questão de perspectiva histórica e política que traduz uma visão operacional e instrumental que atribui à educação a condição de variável determinante. Deriva desta a noção bastante difusa de que a educação — ideia reducionista — pode fomentar a capacidade produtiva dos indivíduos, pode ser propiciadora do ingresso no mercado de trabalho (Noma; Czernisz, 2010, p. 196).

Essa premissa faz parte das teorias educacionais não críticas, já apresentadas por Saviani em sua obra “Escola e Democracia”⁹, que identificam a educação como um “[...] instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” (Saviani, 2018, p. 4). Sob essa perspectiva, a educação seria capaz de corrigir as distorções da sociedade, como a pobreza e o desemprego. Saviani (2018, p. 4) também aborda a ideia de que a educação possui uma força homogeneizadora, propícia a “[...] reforçar laços sociais, promover coesão e garantir integração de todos os indivíduos no corpo social”. Nesse contexto, a escola e a educação são retratadas como um remédio para a sociedade no que se refere à ignorância e à preparação da mão de obra rápida, como se elas fossem desatreladas ou autônomas das estruturas sociais e econômicas e pudessem garantir a construção de uma sociedade mais igualitária, a geração de empregos e melhores condições de vida aos indivíduos.

Essa lógica de apresentar a educação como determinante da baixa qualificação, do atraso e da pobreza, é difusa, estabelecendo coesão com a regulação social e a necessidade de direcionar a formação dos pobres e da classe trabalhadora sob a égide do mercado e do princípio da acumulação de capital. Assim, ao considerar apenas a ação da educação sobre a sociedade e desconsiderar as determinações sociais, econômicas e políticas, oculta as “[...] origens dos problemas socioeconômicos, transformados, estritamente, em decorrência de fracassos, seja do sistema educacional como um todo, seja dos indivíduos, ao ingressarem nesse sistema” (Rummert, 2000, p. 66).

Pode-se afirmar que há um interesse em moldar o próprio homem, buscando “[...] harmonia entre a maneira como ele vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter” (Dardot; Larval, 2016, p. 87). Essas políticas visam a reconfigurar a maneira de pensar dos indivíduos em relação à sua vida e à sua materialidade, evitando, portanto, os conflitos morais. A educação e a eugenia são entendidas como elementos importantes nesse processo de adaptação à lógica competitiva, capacitando os homens para funções específicas e tornando-os resilientes a viver com tranquilidade os condicionantes sociais pré-estabelecidos.

Segundo o liberal Walter Lippmann,

⁹ O livro “Escola e Democracia” (Dermeval Saviani) foi lançado em 1983 e, até hoje, mantém sua relevância no campo educacional. A obra está em sua 44ª edição.

Educar grandes massas, equipar os homens para uma vida em que devem especializar-se, mas ao mesmo tempo ainda ser capazes de mudar de especialidade, eis o imenso problema ainda não resolvido. A economia da divisão do trabalho exige que esses problemas de eugenia e educação sejam efetivamente tratados, e a economia clássica supõe que eles o sejam (Lippmann, 2011, p. 285).

Diante disso, as principais justificativas para as reformas educacionais expressas a partir da década de 1990, alinhadas às reformas das relações de trabalho, das políticas públicas e dos programas de governo, incluem:

- a) inovações tecnológicas no processo produtivo;
- b) requerimentos atuais e futuros de utilização da força de trabalho e sua composição qualitativa e quantitativa;
- c) adequação curricular dos espaços que formam a mão de obra para que atendam às demandas do processo produtivo (Filho, 2010).

Isso significa que as especificidades da formação educacional estão atreladas às determinações do mercado de trabalho. Conforme complementa Filho,

É razoável supor que as “experiências” ou determinações que condicionam essas reformas no campo da formação/educação profissional expressam as necessidades e a materialidade das relações de produção capitalistas em determinada situação de hegemonia, em especial, a hegemonia das políticas públicas do Estado neoliberal no contexto da economia política da globalização (Filho, 2010, p. 213).

Nesse mesmo contexto, Mészáros assevera que

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...] (Mészáros, 2008, p 35).

A globalização provoca a emergência de novas perspectivas para a formação dos indivíduos não apenas no âmbito profissional, mas também impõe um novo caráter à formação por meio dos diagnósticos e das orientações dos organismos internacionais, que resultam em uma empregabilidade reduzida e administrada pelo

próprio trabalhador. Observa-se, sobretudo, a amplitude dessas políticas, que são implementadas por meio da concessão de financiamentos, estabelecidos a partir de diretrizes específicas a serem seguidas.

Essas novas perspectivas estão alinhadas com as constantes mudanças no mundo produtivo e nas aceleradas transformações, principalmente na esfera tecnológica. Nesse contexto, Castells (1998) destaca a ocorrência da:

- a) forte influência da economia globalizada na organização dos mercados, modificando as metodologias anteriores;
- b) difusão da tecnologia da informação;
- c) interligação de empresas e a mudança organizacional para o “toyotismo”¹⁰, aumentando a flexibilidade na produção, na gestão e na comercialização;
- d) automação dos postos de trabalho para economizar a mão de obra, o controle informatizado, a terceirização e a redução de cargos, especialmente de direção.

O capital sem pátria, ou globalizado, exige uma política internacional que garanta o livre mercado entre os grandes capitais. É aqui que se encontra a importância fundamental dos organismos internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI) e do BM, como mencionamos anteriormente, criados após 1944, depois da Segunda Guerra Mundial.

Conforme expõe Santomé,

Junto com o Banco Mundial, o FMI é o órgão que está desempenhando o papel mais importante para restringir o poder dos Estados. Curiosamente, apesar de reconhecerem que a melhor maneira de intervir é por meio dos próprios Estados — por isso apoiam-se neles para forçar, em seus territórios, políticas de ajustes muito duras, como a redução do déficit público e o desmantelamento dos setores públicos, para transferi-los para as mãos privadas — o seu objetivo é tentar minar todo o seu poder (Santomé, 2003, p. 17).

¹⁰ O sistema de organização do trabalho toyotista surgiu no Japão após Segunda Guerra Mundial, em resposta à necessidade de produzir diferentes produtos em pequenas quantidades. Entre suas principais características estão a automação, a polivalência e a celularização. “A produção passou a ter, portanto, uma relação muito mais estreita com a demanda do mercado consumidor”, estabelecendo uma filosofia que atendia diretamente às especificidades desse mercado (Pinto, 2007, p. 82).

Além do controle dos recursos financeiros detido por essas instituições, elas dedicam esforço para elaborar e promover discursos que possam convencer a população sobre a necessidade do seu trabalho como um bem comum para a sociedade, mesmo que esse trabalho esteja precarizado, com congelamento e redução de salários, flexibilização do mercado e precarização na contratação e nas condições de atividade laboral. Dessa forma, podem ser vistas como o “[...] verdadeiro cérebro das políticas neoliberais, construindo uma grande trama de redes para obter o consentimento da população com relação às suas propostas” (Santomé, 2003, p. 19). Isso implica que, a seu custo, controlam os meios de comunicação de massa, influenciam as publicações de grandes editoras, exercem autoridade sobre partidos políticos (por meio de créditos, financiamentos de campanhas e outros) e impactam o trabalho nas instituições de formação educativa, financiando e elaborando “[...] discursos que estejam de acordo com os seus interesses privatistas e de exploração” (Santomé, 2003, p. 19).

A própria hegemonia do mercado capitalista, que domina todos os setores sociais sem limites, tem direcionado a construção de um ser humano alienado e fragmentado, regido ora por normas e valores previamente internalizados, mas sem plena consciência dos motivos que fundamentam essa adoção ou questionamento sobre a sua condição social, ora por uma racionalidade puramente experimental, focada em benefícios e interesses privados ou individuais.

Nesse contexto, os gastos do orçamento público e os financiamentos para manutenção da educação, enquanto ação política em instituições jurídicas, justificam-se apenas pela necessidade de adaptar social e economicamente os indivíduos à economia global (Dardot; Larval, 2016, p. 89). Assim, não é difícil concluir que os conhecimentos escolares devem atender às necessidades imediatas do mercado, alinhando as convergências específicas do crescimento econômico às motivações individuais. Para o capital, é relevante que a organização do conhecimento promova atitudes individuais, com fundamentação na economia de mercado, permitindo um controle centralizado dos homens, mas de forma que aparente ser *espontânea*.

Essa questão é central no campo da reprodução social, pois, do ponto de vista do capital, os trabalhadores precisam saber apenas o suficiente para obedecer às instruções da divisão e da necessidade do trabalho por ele estabelecido, restringindo-se a um repertório limitado de leituras e conhecimentos.

Do ponto de vista do capital, os trabalhadores precisam saber apenas o necessário para obedecer às instruções e cumprir suas funções dentro de uma divisão do trabalho por ele criada. Contudo, uma vez que sabem ler, existe o perigo de que os trabalhadores leiam, sonhem e até ajam de acordo com ideias recolhidas de uma imensa variedade de fontes. Por essa razão, é essencial que haja controle ideológico sobre o fluxo de conhecimento e informação, além do ensino de ideias corretas que apoiem o capital e seus requisitos de reprodução (Harvey, 2016, p. 136).

Esse sistema exige um aparato de ordenamentos, pois formar indivíduos desenvolvidos para atender à demanda do capital requer estratégias educacionais direcionadas. Isso abrange a organização das políticas educacionais, o acesso à escolarização, a formação de professores, a organização do trabalho pedagógico e a organização curricular. Tal configuração pode ser determinante na construção e na organização da atividade pedagógica, contribuindo para a formação de uma mão de obra flexível, adaptável e, até certo ponto, educada.

Como exemplo, percebe-se no Relatório Delors a importância da política educacional no processo de globalização iniciado na década de 1990. No documento, o autor identifica e caracteriza os problemas e as necessidades mais prementes que exigem o comprometimento e a responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa. Assim, a educação assume o papel de viabilizar um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, equilibrando as demandas do desenvolvimento econômico. A educação se torna então, um trunfo na construção de ideais de justiça social e de liberdade, imprimindo no indivíduo o ideário de que ele deve tomar o destino nas mãos e contribuir com o “[...] progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável [...]” (Delors, 1999, p. 11).

Ditos novos tempos, a estrutura da sociedade globalizada caracteriza a produção da cultura e da educação em função do mercado de trabalho e dos meios de produção. Desse modo, a escola é organizada para produzir recursos humanos atrativos à demanda do mercado e da política do capital, integrando-se ao processo partícipe da economia. Contraditoriamente, espera-se que a escola forme indivíduos capacitados para a execução e o ingresso no mercado de trabalho, mas que, ao mesmo tempo, sejam flexíveis à sua demanda extremamente efêmera, com a responsabilização individual pelos sucessos e fracassos na linha de trabalho.

Conforme sinaliza Delors,

Começa por admitir que a educação deva encarar o problema da globalização, pois na perspectiva de uma sociedade em escala mundial, ela surge, mais do que nunca, no centro de desenvolvimento tanto das pessoas humanas como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (Delors, 1999, p. 16).

O foco, portanto, não está no trabalho do indivíduo ou no desenvolvimento de suas capacidades ou humanização em sua essência concreta, mas, sim, no atendimento do mercado como uma peça descartável da engrenagem, adaptando-se conforme a necessidade momentânea. Assim, destaca-se a importância da reprodução social das condições objetivas de funcionamento do capitalismo e a importância da formação humana, nesse contexto, orquestradas nas políticas educacionais.

Segundo Campos e Shiroma (1999, p. 489), entre as finalidades da educação na perspectiva do capitalismo global está a garantia de “[...] equidade social, devendo centrar-se, portanto, no desenvolvimento de atributos e potencialidades individuais, ficando os currículos e métodos de ensino consoantes a este objetivo e aos objetivos socializadores [...]”.

Nesse contexto, a formação baseia-se nos quatro pilares da educação — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Aqui, a produtividade e a competitividade tornam-se os principais pilares para a formação humana, fazendo com que a educação se alinhe mais às necessidades do setor econômico do que ao desenvolvimento humano em seu sentido ontológico.

Contudo, ao longo desta pesquisa, fica cada vez mais evidente que a história da educação e as políticas atuais são coordenadas por uma sucessão de ações voltadas para garantir a produtividade. Portanto, é relevante explicar melhor cada um dos quatro pilares, pois, embora tenham sido desenhados no início dos anos de 1990, eles permanecem como fundamentais na organização atual dos sistemas de ensino.

Esses quatro pilares necessitam de uma análise crítica, pois correm o risco de ser percebidos como parte do compromisso político pela democratização de acesso ao saber, simplesmente pela forma como as políticas educacionais utilizam os termos. Afinal, ninguém se opõe a aprender a fazer, a ser, a conhecer ou a viver juntos. O que está em jogo aqui são as condições objetivas em que essas ações serão tomadas e, principalmente, quem serão os favorecidos.

Quando se fala em aprender a fazer, isso se traduz em acesso às tecnologias para a classe trabalhadora? Ou, mais criticamente, ao acesso aos meios de produção? Quando mencionar aprender a conhecer, podemos garantir a democratização do saber e o acesso ao conhecimento histórico, filosófico e artístico para todas as crianças e jovens, incluindo aqueles da escola pública, em igualdade de condições de acesso, permanência e currículo? Quando se discute aprender a ser e aprender a viver juntos, há uma real previsão de perspectivas coletivas que englobem a organização de vida, o acesso à saúde, à educação, aos direitos civis, jurídicos e de trabalho, entre outros?

Essas dúvidas surgem e devem ser respondidas com postura crítica e contrária. Isso porque o verdadeiro *tesouro* a ser descoberto — a educação — está longe de ser a apropriação da humanidade pelos homens e sua liberdade, mediada pelo princípio educativo do trabalho, que permite aos indivíduos construir sua própria existência.

Esse tesouro parece estar, na verdade, fundamentado na lógica de manutenção e de adaptação dos sujeitos aos aspectos provenientes da sociedade capitalista e ao ordenamento das necessidades do mercado, mas com crueldade, fazendo dessas intempéries algo que se considera inato aos indivíduos.

Conforme observa Ramos,

A educação básica, então, não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidades para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com um traço de sua personalidade, a serviço de suas competências (Ramos, 2006, p. 279).

Assim, os conhecimentos científicos ficam em segundo plano, enquanto a lapidação subjetiva do tesouro — a apropriação como parte da personalidade das perspectivas da cooperação, da solidariedade e da empatia — ganha destaque, visando à melhor adaptação à conjuntura social do capital. As qualificações de aprender a fazer e a conhecer têm a perspectiva da utilização e da operação das atividades laborais, mesmo em contextos distintos. Por sua vez, aprender a ser e a viver juntos têm a expectativa do desenvolvimento da criatividade individual e da resiliência, interessantes para otimizar o desempenho das tarefas e melhor adequação dos sujeitos. Saber executar atividades específicas e ser resiliente às

expectativas do mercado e à democracia liberal é o que pode transformar o tesouro em uma obra-prima polida, brilhante e adequada para o uso. Ousa-se dizer que esse *brilho* tem colocado as políticas educacionais na lista de intervenção das grandes empresas, visando à otimização da economia.

Nessa perspectiva, revela-se o verdadeiro sentido do conhecimento na formação para o trabalho, alinhado à formação emocional, posicionando a educação como um papel-chave no desenvolvimento econômico. Esse processo vem ressignificando a teoria do capital humano, que, para além da capacitação do trabalhador com as habilidades técnicas, impõe a necessidade de inculcar a ideia de que o “[...] êxito ou fracasso são associados com as características individuais [...]” (Noma; Czernisz, 2010, p. 204). Em outras palavras, o indivíduo precisa se responsabilizar por sua condição dentro da organização social.

Assim como o indivíduo pode aprender a conhecer e a fazer, ele também precisa estar preparado para ser e viver em conjunto, embora essas premissas sejam características individuais e dependam de como ele as organizará no contexto em que vive. Em uma sociedade em constante mudança, as habilidades socioemocionais são entendidas como fundamentais para a melhor adequação dos sujeitos. Dessa forma, o indivíduo poderá desenvolver resiliência para lidar com possíveis fracassos e buscar alternativas, sendo essencial entender que esses fracassos devem ser vistos como experiências individuais, e não como reflexões da estrutura de classes e da organização material de vida.

Nessa mesma conjuntura, as orientações do BM no documento intitulado “Prioridades e Estratégias para a Educação”, publicado em 1995, destacam o papel do governo na educação formal para países de baixa renda, reconhecendo-a como principal aporte para o crescimento econômico e a diminuição da pobreza (Filho, 2010). No entanto, ao considerar a educação como um indicativo de desenvolvimento nacional e de crescimento da produtividade do mercado e do trabalho, o BM faz considerações relevantes sobre a questão custo-benefício, orientando reformas para melhores resultados e flexibilização na obtenção de recursos, promovendo a coparticipação dos beneficiários (famílias) na gestão e no custeio.

Conforme declarado pelo BM,

A contribuição principal do Banco Mundial deve consistir em assessoramento que tenha por objetivo auxiliar os governos na

formulação de políticas educacionais em consequência, as futuras operações se concentrarão de forma ainda mais explícita em uma política para a totalidade do setor a fim de respaldar a introdução de mudanças no financiamento e na administração da educação (Banco Mundial, 1995, p. xxix).

Entre as contribuições dos organismos internacionais está a definição de reformas institucionais voltadas para políticas públicas de formação dos indivíduos. No entanto, esses organismos, a exemplo do BM, declaram-se como assessores e não mandantes diretos, adequando as necessidades imediatas ao receituário liberal.

Com a educação definida como apta a organizar o crescimento econômico e a redução da pobreza, priorizando o progresso do país mediante a formação voltada para o mercado produtivo, a escola passa a ser caracterizada pela teoria do capital humano, pois passa a “[...] ser calculada pelo seu efeito sobre a produtividade, tomando-se a diferença de renda dos indivíduos com e sem um tipo determinado de educação e comparando aquela diferença com o custo aplicado pela economia” (Banco Mundial, 1995, p. 3). Assim, qualquer ação, seja uma reforma ou uma política educacional, é determinada pelo cálculo econômico de custos e resultados para o mercado e os meios de produção.

Conforme complementa Filho,

Em síntese, a estratégia defendida pelo Banco Mundial para viabilizar a sua proposta baseia-se na inversão prioritária dos recursos públicos na educação básica como política de equidade, no financiamento privado para os outros níveis educacionais e numa reforma institucional que garanta autonomia e flexibilidade para as instituições educacionais, nos moldes empresariais e com foco no mercado (Filho, 2010, p. 227).

O BM prevê um sistema educacional configurado como uma empresa no mercado educacional, propondo: a alocação de recursos públicos para uma educação mínima, com prioridade na educação fundamental; uma suposta autonomia financeira, que regulamenta a responsabilização das instituições e da comunidade pelo seu custeio e a própria privatização; e, principalmente, políticas de avaliação constante para professores, alunos e instituições, incluindo premiações por desempenho.

Dessa forma, os sistemas educacionais passam a ser responsabilizados pelas crises dos países mais pobres, ocultando as “[...] fontes do subdesenvolvimento, desemprego e a pobreza dos países da periferia, quanto dos verdadeiros interesses

dos países centrais da economia capitalista” (Filho, 2010, p. 229). Essa abordagem favorece a formação de capital humano, considerando a escola como um regulador social, mas, contraditoriamente, não promove mudança nas condições materiais dos indivíduos, especialmente por não garantir emprego ou salários dignos para a sobrevivência.

Para além das crises econômicas, os conflitos sociais frequentemente são atribuídos à insuficiência e à baixa produtividade dos níveis escolares, alegando que certos conteúdos, conhecimentos e habilidades estão sendo ignorados pelos currículos. Santomé (2003, p. 27) observou que, inclusive, o terrorismo é muitas vezes visto como resultado de falhas na formação escolar, sob a alegação de que nas “[...] instituições escolares são usados livros-texto que manipulam o passado de certos povos e estimulam a violência de cidadãos e cidadãs”.

Entretanto, o que não se discute é o alto preço que a sociedade paga pela incessante busca pelo acúmulo de capital. Vincular todos os setores sociais, incluindo a educação, à lógica de maior produtividade e lucratividade impacta o bem-estar mental, emocional e físico dos sujeitos. A própria divisão do trabalho, necessária para a organização efêmera dos nichos ocupacionais oferecidos pelo capital, tem gerado sérios problemas psicológicos. Ao tirar do artesão o conhecimento sobre a totalidade da sua atividade ao inseri-lo no trabalho industrial, ocorre o que se chama de desapropriação do significado de sua atividade humana, essencial à constituição do ser. Esse movimento fragmenta o indivíduo, que passa a não se sentir pertencente à sociedade, em sua condição ontológica, resultando em uma diminuindo da satisfação emocional e na perda do sentido de reflexão e execução de atividades de transformação.

Conforme explica Harvey,

Os trabalhadores são isolados e individualizados, alienados uns dos outros pela competição, alienados de uma relação sensual com a natureza (tanto de sua natureza como seres humanos sensuais e passionais quanto da natureza do mundo exterior). Na medida em que a inteligência é cada vez mais incorporada às máquinas, a unidade entre os aspectos mentais e manuais do trabalho se rompe. Os trabalhadores são privados de desafios mentais ou possibilidades criativas e tornam-se meros operadores mecânicos, apêndices das máquinas, em vez de mestres de seu próprio destino e de sua própria sorte (Harvey, 2016, p. 134).

Os seres humanos não podem viver em mundo desprovido de sentido. O trabalho, além de ser uma necessidade, deve ser compreendido como um princípio educativo essencial para a formação dos indivíduos, tanto nas esferas físicas quanto cognitivas. Por essa razão, além de um dever, o trabalho é um direito humano.

Neste sentido, concorda-se com Frigotto que afirma que:

Dentro dessa perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção de bens materiais, culturais e simbólicos fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo como o meio natural, transformado em bens para sua produção e reprodução (Frigotto, 2012, p. 60).

A formação humana, fundamentada no princípio do trabalho, está diretamente ligada à liberdade de se manter como parte da espécie humana e de se desenvolver. Posto o contrário, aprisiona o homem a uma existência que reproduz a sociedade da qual ele não se sente parte, sem perceber a totalidade da construção humana ao longo da história e negando o sentido da vida. Essa alienação pode estar adoecendo a sociedade, geralmente com o aumento da violência e das doenças emocionais e o uso de medicações e psicotrópicos.

Conforme assevera Harvey,

A reprodução social é o lugar onde crescem a opressão e a violência contra as mulheres, onde lhes são negadas as oportunidades de educação, onde ocorrem com frequência violência e abuso de crianças, onde a intolerância gera desprezo pelos outros, onde muitas vezes os trabalhadores transferem para a família suas experiências amargas de violência e opressão nos processos de trabalho, onde álcool e drogas fazem estragos (Harvey, 2016, p. 200).

A organização da vida cotidiana, segundo a mercantilização e a reprodução social, tem avançado rapidamente, criando um ambiente complexo em que limitações e determinações são impostas por leis e reformas, realocando, assim, o poder e a influência do capital nas diferentes esferas da sociedade. Essa dinâmica afeta não apenas o emprego, a divisão do trabalho e a organização da escola, mas também o lazer, as relações sociais e até mesmo hábitos cotidianos, como alimentação e vestuário. Essa profunda integração reduz espaço para o desenvolvimento autônomo,

enraizando os processos de organização social no consumismo e na reprodução social da força de trabalho e, portanto, do capital.

O relatório do BM, de 2019, sobre o desenvolvimento mundial, intitulado “A natureza mutável do trabalho”, destaca a necessidade de reorganizar o trabalho em resposta à crescente economia global e à automação das indústrias e do processo tecnológico, fatores que constituem os grandes desafios do século XXI. O documento enfatiza que a nova conjuntura exige, para garantir o bom custo-benefício e um desempenho eficaz do capital humano, sejam desenvolvidas habilidades específicas e interpessoais, como perseverança, colaboração e empatia, em meio às incertezas da organização econômica e da permanência no emprego.

De acordo com o BM,

Os dias de permanência em um mesmo emprego ou em uma única empresa por décadas estão terminando. Na economia do trabalho flexível, os trabalhadores muito provavelmente terão vários trabalhos independentes ao longo de suas carreiras, o que significa que terão que continuar a aprender pelo resto de sua vida (Banco Mundial, 2019, p. v).

Por essa razão, o relatório enfatiza a primazia do desenvolvimento do capital humano como uma resposta aos desafios urgentes, aumentando “[...] a demanda por habilidades cognitivas avançadas, habilidades socioemocionais e combinações de habilidades associadas a uma maior adaptabilidade” (Banco Mundial, 2019, p. 6), que não têm outro objetivo a não ser adaptar as novas gerações para as condições instáveis da economia global.

Logo, se na década de 1990 as políticas educacionais já refletiam a vertente do capital humano, concentrando-se no ensino de conhecimentos úteis nos bancos escolares para atendimento exclusivo do mercado, esse movimento somente intensificou ao longo dos anos, prevendo a necessidade de ajustes socioemocionais. Em um contexto efêmero de incertezas em relação à formação, ao trabalho e às condições de vida, nada melhor a fazer do que formar para adaptação e resiliência, prevenindo possíveis inadequações ao sistema.

Para a atuação dos governos mediante a reorganização do trabalho produtivo, o BM sugeriu o investimento em capital humano para desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais, além das habilidades básicas como ler, escrever e contar. Habilidades cognitivas, no contexto atual, referem-se à aplicação e ao uso das

tecnologias, enquanto as socioemocionais, desenvolvidas desde a infância, fornecem subsídios para uma melhor interação social e o desenvolvimento das atividades laborais, bem como o maior retorno para a adaptabilidade.

Retomando as perspectivas de Harvey (2016) sobre a organização do trabalho e do capital, percebe-se que o sistema não pode operar por meio de trapaça ou roubo. O trabalhador deve, portanto, receber um valor considerado justo (salário) que garanta sua sobrevivência e a do detentor dos meios de produção, à medida que esse último se beneficia do mais-valor gerado. Esse cenário é considerado justo, uma vez que os trabalhadores “[...] têm direito de propriedade privada e individualizada sobre a força de trabalho que forneceu ao capital na forma de mercadoria”, logo, são livres para comercializá-la como bem entenderem (Harvey, 2016, p. 75)

Certamente, é mais conveniente para o capital que os trabalhadores se considerem livres para vender a sua força de trabalho como bem entenderem — e não escravos do sistema. Até mesmo porque, caso fossem escravos, os custos com a sua sobrevivência recairiam sobre o senhor, ou seja, sobre o capitalista, que, nessas circunstâncias, exime-se da responsabilidade de garantir a sobrevivência dos trabalhadores, explorando sua força de trabalho sem encargos adicionais.

Diante desse contexto, torna-se necessário investir na adaptabilidade dos sujeitos e em sua formação, utilizando estratégias que variam das mais sutis às mais opressivas, visando à integração no mercado. Entre as formas mais opressivas estão as reformas educacionais, que, ao longo dos anos, têm segregado conhecimentos da classe trabalhadora, invocando pedagogias superficiais do aprender a aprender como determinantes de um novo modelo de sociedade.

Nesse processo, a organização do sistema educativo e as reformas educacionais insistem na disseminação de conteúdos reinterpretados, visando à construção de identidades que não questionem o modelo de sociedade que se apresenta. Assim, negligencia-se o desenvolvimento da capacidade de análises, privando os trabalhadores de um entendimento mais profundo das disfunções sociais históricas.

Conforme assevera Santomé,

[...] o sistema educacional pode desempenhar um papel importante na atual reestruturação do capitalismo. Devido às suas elaborações ideológicas, as instituições escolares são um dos espaços privilegiados para a construção das novas subjetividades

economicistas, para a formação dos seres humanos com habilidades mecânicas e técnicas. Os neoliberais não se preocupam, porém, com as críticas dos setores mais progressistas aos atuais sistemas produtivos e, de certa forma, também aos educativos: a notável incapacidade de avançar na imaginação e na experimentação de novas formas de vida, de modelos sociais e produtivos alternativos aos existentes (Santomé, 2003, p. 31).

A preocupação está na mercantilização da vida cotidiana, que precisa ser estruturada desde os primeiros anos de vida, inclusive na formação institucionalizada. O conceito de educação passa a ser, então, interpretado como um bem de consumo, o que reflete no estímulo à mentalidade consumista entre professores e alunos. Esse rompante implica considerar a educação como uma mercadoria com valor de troca do mercado, o que se aplica tanto às disciplinas, especialidades ou títulos, cuja utilidade está diretamente relacionada aos benefícios privados e conquistas individuais.

Nessa perspectiva, segundo Santomé (2003), a mercantilização do sistema educacional caracteriza-se por quatro pontos específicos:

- a) descentralização;
- b) privatização;
- c) favorecimento do credenciamento e da competição;
- d) naturalização do individual.

No que diz respeito à descentralização, embora pareça oferecer uma participação mais efetiva e o controle sobre as intervenções realizadas, aumenta a responsabilidade da comunidade sobre todos os problemas que ocorrem na instituição. O objetivo central é que a população, de forma filantrópica e ideológica, ou o próprio mercado, assumam as despesas dos serviços que, até então, eram de responsabilidade do Estado.

A privatização surge, inicialmente, de forma falaciosa, com a capacidade de as famílias escolherem as escolas, o que é promovido como uma das “[...] medidas que os governos conservadores e neoliberais vêm promovendo como estratégia para consolidar ainda mais a sua concepção mercantilista, competitiva e baseada em méritos” (Santomé, 2003, p. 77). De modo geral, as famílias escolhem as instituições para matricular seus filhos baseadas em critérios como:

- a) jornada escolar (carga horária);
- b) opções curriculares (disciplinas opcionais, atividades extracurriculares e outras);

- c) tipo de contrato do corpo docente;
- d) políticas compreensivas (psicólogos, forma de organização da escola e divisão dos estudantes);
- e) direção (normalmente que demonstre maior autoridade); e
- f) ideário (militar, religioso e outros).

Essas escolhas naturalmente são privilégio das famílias mais abastadas, que, de todo modo, escolhem as escolas na tentativa de garantir uma formação ampliada e diferenciada em relação aos demais indivíduos. Essa discussão é pertinente, pois, em linhas gerais, a classe trabalhadora não possui garantias de escolhas, pois são as condições materiais que determinam se seus filhos frequentarão a escola — sendo a logística o principal fator que condiciona a frequência escolar.

Entende-se que, se o Estado é o responsável basilar por assegurar os princípios de igualdade de condições de acesso à educação, o livre mercado e a concepção liberal, ao permitirem que pessoas com maior poder econômico tenham acesso a uma formação diferenciada, ampliam a desigualdade e transferem a obrigação do Estado para as instituições escolares, famílias e a cada indivíduo, agora visto como um cliente, com ou sem mérito, para adquirir determinado tipo de formação.

Para fomentar o credenciamento e a competitividade, as políticas educacionais são moldadas pela lógica econômica dominante. Assim, pressupõe-se a integração da teoria de capital humano para a formação de cada indivíduo, que é visto como essencial para o sistema produtivo. Individualmente, cada um pode receber créditos pelo seu capital cultural (nível de formação). A escola passa, então, a funcionar como uma instituição bancária, na qual os estudos e títulos são vistos como investimentos convenientes para garantir um posto de trabalho e obter benefícios econômicos. No entanto, evita-se aos alunos “[...] informações e estratégias de análise crítica que possam criar contradições para o sistema capitalista vigente” (Santomé, 2003, p. 151). Para isso, requer-se um modelo padronizador de formação, que funciona como um importante mecanismo de controle social e, principalmente, com condições de prever a flexibilidade do mercado na formação, a competitividade como base e a meritocracia de acesso a emprego e a melhores condições sociais.

A meritocracia e a competitividade são subjetivas na naturalização do individualismo próprio do sistema capitalista. A hegemonia dessa ideologia individual afeta não apenas a compreensão das desigualdades sociais e da injustiça, mas também a maneira de analisar o sistema escolar. Sucesso, fracasso, problemas

disciplinares resultados específicos das avaliações são considerados individualmente, focando exclusivamente nas trajetórias pessoais dos alunos. Isso oculta problemas de origem material dos discentes — como logística, material, tempo de estudo livre — ou cognitivos — como o déficit de atenção — e demais problemas que prejudicam o desempenho estudantil, além das condições de trabalho dos professores nas instituições, incluindo remuneração, materiais didáticos, estrutura física das escolas, número de alunos por sala e qualidade da formação inicial e continuada, entre outros fatores.

Uma outra questão preocupante nessa derrocada da formação pautada pelo individualismo reside nos impasses que ela gera para a democracia, a qual deve ser fundamentada em dimensões comunitárias. Pautar o trabalho educativo nas responsabilidades e direitos individuais, nas escolhas e na autonomia pessoais não apenas transforma o trabalho do professor e as interações em atividades meramente técnicas, mas também desestimula a cooperação com uma perspectiva ética que permita “[...] ver os seres humanos como interdependentes e com a necessidade de tomar-se mutuamente em consideração com pessoas que vivem em sociedade, que se comunicam, refletem e debatem entre si” (Santomé, 2003, p. 188). Isso nos leva a entender que a vida social depende de planejamentos e compromissos coletivos.

Para além da aposta na mercantilização, um grupo mais conservador tem se preocupado, ao longo dos anos, com as posições ideológicas e com o que consideram uma certa decadência cultural e moral das sociedades atuais. Broom (1989, p. 87) já afirmava que “[...] pátria, família, religião, ideias de civilização [...] se uniam a infinidade cósmica e o indivíduo, proporcionando uma certa noção de um lugar dentro do todo, foram racionalizadas e perderam sua força obrigatória”.

Os termos “pátria”, “família” e “religião” e ideias de civilização foram amplamente expressos no Brasil durante os últimos anos pela ascensão do que se chamou de “bolsonarismo”. Esse fenômeno surgiu durante a campanha e o mandato do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (PL)¹¹, entre 2018 e 2022. Essas ideologias tomaram maior proporção a partir da suposta decadência da família tradicional, das críticas ao comunismo — que, segundo os eleitores de Bolsonaro, era promovida

¹¹ Anteriormente conhecido como Partido da República, é um partido político brasileiro com alinhamento de centro-direita a direita, oficialmente fundado e registrado oficialmente em 2006.

durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT)¹² —, e do apelo a um governo com princípios religiosos unilaterais e à retomada de valores militares como estratégias de educação e liderança.

O que se esconde por trás dessas perspectivas é uma posição ideológica contrária ao movimento feminista e às lutas classistas dos trabalhadores por igualdade de direitos sociais e trabalhistas, bem como à diversidade de gênero. Quando os conservadores defendem a família, expressam a ideia de uma família tradicional, com o pai provedor e a mãe responsável pelo cuidado do marido, do lar e dos filhos, desconsiderando a materialidade das relações sociais e a diversidade de famílias que a sociedade brasileira agrega. Da mesma forma, ao defenderem a religião, favorecem aquelas de origem cristã, desconsiderando a diversidade de credos em um país tão miscigenado como o Brasil.

Essa situação é grave, especialmente por existirem bancadas religiosas na Câmara de Deputados e senadores que legislam exclusivamente em prol dessas ideologias, desconsiderando a complexidade social do país. Uma das principais ideologias levantadas pelo bolsonarismo é a ideia de pátria e civismo, tratados como símbolos de nobreza. Essa bandeira, não somente ampliou a bancada militar no parlamento e nas cadeiras públicas, como nos ministérios, mas também destinou vastos recursos às instâncias militares e incentivou a estruturação de escolas cívico-militares em todo o território da federação. Há de se considerar que as ações e as políticas voltadas ao fomento das escolas cívico-militares ganharam relevância dentro da estrutura do Ministério da Educação (MEC).

De acordo com o artigo 16 do anexo do Decreto Federal nº 9.465, a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares foi criada para promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital. Esse modelo é baseado na gestão administrativa, educacional e didático-

¹² O Partido dos Trabalhadores é um partido político brasileiro de orientação centro-esquerda a esquerda, fundado em 1980. Considerado um dos maiores e mais importantes movimentos de esquerda da América Latina, o PT governou o Brasil de 2003 a 2010, sob a liderança de Luís Inácio Lula da Silva, e, a partir de 2011, com Dilma Rousseff, que foi destituída do poder após golpe parlamentar, em meados de 2016. Em 2023, o partido retomou à presidência por meio de eleições democráticas.

pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares (Brasil, 2019).

O Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (Pecim) foi uma das principais bandeiras do MEC durante a gestão de Jair Bolsonaro, sendo defendida como uma solução para melhorar a aprendizagem nos Ensinos Fundamental e Médio, especialmente no que se refere aos índices nas avaliações externas. Além disso, o programa enfatizava o desenvolvimento e a construção do desenvolvimento emocional do ser individual.

Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea),

O Pecim visa melhorar a qualidade da educação básica, no ensino fundamental e no ensino médio, especialmente em escolas onde os alunos estão em situação de vulnerabilidade social e apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), argumentando que o modelo cívico-militar propicia melhor aprendizagem, pois valoriza o aluno, fomentando nele o sentimento de pertencimento à escola (IPEA, 2020, p. 135).

Durante a sua vigência, o Decreto nº 9.465/2019 resultou na proliferação de escolas cívicos-militares no país, muitas vezes escolhidas e implementadas sob consultas comunitárias de forma duvidosa e aligeirada e sem discussões sobre a amplitude do projeto. Somente no Paraná, por exemplo, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) informou que duzentas e sete escolas estaduais foram transformadas em cívico-militares nos últimos anos. Em linhas gerais, nessas instituições, a gestão de conduta, cidadania e civismo ficou sob responsabilidade dos policiais militares aposentados, enquanto a gestão pedagógica permaneceu a cargo do Estado, com a contratação de professores, pedagogos, diretores e demais funcionários, bem como as condições de funcionamento.

Com a mudança no governo federal, o Decreto nº 9.465/2019 foi revogado pelo Decreto nº 11.342/2023, logo no primeiro dia de mandato, dada a relevância que o tema havia tomado nos debates sobre a educação e a formação das crianças e jovens no nível federal. O modelo cívico-militar foi e continua sendo amplamente criticado por professores e pesquisadores em educação, especialmente por ocultar as desigualdades sociais presentes nas escolas, distorcendo os reais problemas da educação pública, que estão longe de ter como principais algozes a vestimenta ou o penteado dos alunos.

É essencial destacar que dissociar a organização escolar dos problemas econômicos da conjuntura social está diretamente ligado a uma submissão ingênua, induzida pela fragilidade curricular, que desempenha uma função ideológica objetiva de manter a dominação cultural e econômica dos meios de produção. Combater esse viés da burguesia não tem sido uma tarefa fácil, considerando que ela não hesita em perseguir suas expectativas, alimentando-se do desemprego, da fome e da miséria. Esse é o papel que desempenha, e não se pode esperar um movimento diferente em tal contexto.

Mas qual o papel da classe trabalhadora? E o dos professores? Na luta de classes, o compromisso dos professores é trabalhar com os conhecimentos históricos, científicos e artísticos em sua forma mais elaborada, evitando se deixar levar por ilusões curriculares e fantasiosas que minimizam o conhecimento ao simples fazer. Faz parte dessa luta ajudar os pares a perceber e compreender o contexto político e econômico, vislumbrando uma organização social totalmente oposta ao capitalismo.

No próximo capítulo, será abordada a regulação do ensino, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, que se configura como uma etapa de disputa que precisa ser observada concomitantemente à conjuntura do país. O histórico apontará elementos que configuram a luta de classes e sua relação direta com a apropriação ou não do conhecimento histórico. Objetivamente, trata-se de apresentar o percurso das políticas educacionais e das reformas curriculares ocorridas no Brasil, desde a LDB nº 9.394/1996 até a implementação da reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017 e a BNCC.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO E A LUTA DE CLASSES

Ao longo do século XX, o Ensino Médio no Brasil foi marcado pela baixa qualidade da educação ofertada aos jovens, além das elevadas taxas de reprovação, abandono e evasão. A exemplo disso, ainda nos anos finais de 1980, apenas 40% dos jovens estavam matriculados nesse nível de ensino (Maduro Júnior, 2007; Varejão Neto, 2021), com uma taxa de conclusão que alcançava metade desses números, 20% (Helene, 2012). Esses dados se tornam alarmantes especialmente na ausência de mão de obra qualificada para indústria e os meios de produção.

Nesse contexto, ao longo de aproximadamente trinta anos, à medida que a sociedade capitalista se organiza e o Estado assumia o papel de regulador das políticas públicas, diversas mudanças impactaram a classe trabalhadora, abrangendo saúde, previdência social, cultura, comunicação e educação (Saviani, 2007). Em relação ao Ensino Médio, destacam-se a aprovação da atual LDB e três diretrizes curriculares (de 1998, 2012 e 2018), além dos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014. Entre essas medidas regulamentadoras, “[...] avultam o Plano Nacional de Educação e a criação de mecanismo específico de financiamento do ensino que no governo FHC se expressou no FUNDEF, substituído no governo Lula pelo FUNDEB” (Saviani, 2007, p. 2). Essas legislações complementam a LDB, ou seja, proporcionam suporte à sua implementação por meio de leis ou decretos. O esforço em regular o ensino evidencia que o Ensino Médio é uma etapa em disputa, sendo necessário observá-la concomitantemente à conjuntura social do país.

A disputa incorporada à política educacional é construída ao longo da história pela luta de classes e está diretamente relacionada à apropriação ou não do conhecimento histórico, além da reprodução ou da emancipação dos indivíduos e à manutenção da ordem estabelecida. Assim, a qualidade da educação vincula-se aos diferentes espaços, atores e processos formativos, bem como ao projeto de sociedade determinado que, ao estabelecer diretrizes e bases para o sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação deve se efetivar. É essencial, portanto, observar as propostas formativas decorrente dos contextos das leis e diretrizes e como suas configurações repercutem sobre o trabalho pedagógico.

Neste capítulo, será exposto o histórico das políticas educacionais e das reformas curriculares ocorridas no Brasil, desde a LDB nº 9.394/1996 até a

implementação do NEM pela Lei nº 13.415/2017 e a BNCC. Inicialmente, é abordada a importância da nova LDB para a democratização do ensino da juventude, considerando a regulamentação e a obrigatoriedade do Ensino Médio como parte da Educação Básica, bem como o contexto de sua organização e aprovação.

Ao longo do texto, discorre-se sobre a implementação dos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, a organização das DCNEM de 1999, fundamentadas na pedagogia das competências, e as DCNEM aprovadas em 2012, alicerçadas nas categorias de trabalho, tecnologia, conhecimento e cultura. Por fim, serão apresentados o contexto, a fundamentação e os percalços da implementação da reforma do Ensino Médio estabelecida pela Lei nº 13.425/2017.

2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Segundo Saviani (2016, p. 12), mesmo sem usar os termos “Diretrizes e Bases”, a Constituição Federal de 1934 já estabelecia a necessidade de “[...] fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o território do país”. No entanto, com o golpe que instituiu o Estado Novo e a subsequente Nova Constituição em 1937, o Plano Nacional de Educação (PNE) organizado para a ocasião não foi efetivado. As políticas educacionais foram redigidas pelo ministro Gustavo Capanema, que elaborou e implementou, a partir de 1942, as conhecidas “Reformas Capanema”, delimitando as leis orgânicas do ensino de abrangência nacional.

As reformas propostas por Capanema foram parciais e implementadas por meio de decretos que careciam de uma ordem lógica clara. No entanto, essas reformas modificaram a estrutura educacional e refletiram os objetivos políticos para a estrutura social da época.

Segundo Saviani,

[...] a sequência dos decretos não obedeceu a uma ordem lógica, mas com certeza as conveniências políticas. No entanto, o conjunto das reformas tinha uma ordenação lógica que decorreu de uma mesma concepção geral e que se materializou numa mesma estrutura educacional (Saviani, 2010, p. 269).

Com o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, intitulado “Lei Orgânica do Ensino Secundário”, a organização do que hoje chamamos de Ensino Médio passou a ter dois ciclos distintos. O primeiro, o “ciclo vertical”, deveria ser “ginasial”, com duração de quatro anos, ou “colegial”, com três anos de duração. O segundo ciclo, conhecido como “ciclo horizontal”, incluía os ramos secundários ou técnico-profissionais. Como explica Kuenzer,

Extinguem-se os cursos complementares, que são substituídos por cursos médios de 2º ciclo, denominados genericamente de cursos colegiais, com a diferenciação de científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ingresso no nível superior; os cursos normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico colocavam-se no mesmo nível. Estes, contudo, não asseguravam o acesso ao ensino superior (Kuenzer, 2000, p. 13).

Saviani (2010) descreve o caráter centralista, dualista e corporativista do ensino estabelecido por esse decreto, pois havia um ciclo destinado àqueles que se preparavam para cursar o Ensino Superior e outro para aqueles cuja formação técnica era considerada suficiente. Nas palavras do autor,

O conjunto de reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social (Saviani, 2010, p. 269).

As reformas Capanema refletiram a organização econômica e social da época, restringindo o acesso ao estudo profissional aos jovens filhos da classe trabalhadora, enquanto os filhos das elites tinham a oportunidade do ensino secundário, que lhes daria acesso aos estudos universitários. Esse contexto estava alinhado aos interesses e às necessidades do setor produtivo e ao desenvolvimento industrial.

Conforme sinaliza Kuenzer,

Está marcada a separação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista/fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial (Kuenzer, 2000, p. 14).

A autora ainda acrescenta:

Assim, reitera-se a existência de dois caminhos diferenciados, para os que poderão exercer sua função na escola (dirigentes de dois níveis: superior e médio) e no processo produtivo (trabalhadores, que complementam os poucos anos de escolaridade obtida com cursos profissionalizantes em locais e com duração variáveis) (Kuenzer, 2000, p. 15).

Com a queda do Estado Novo e a redação da nova Constituição em 1946, houve o primeiro registro oficial da expressão “diretrizes e bases” associada à educação. No entanto, mesmo com os esforços do então ministro da Educação, Clemente Mariani, que formou uma comissão e elaborou o anteprojeto de lei em 1947, e o envio do Projeto de Lei pelo presidente Eurico Gaspar Dutra em 1948, a tramitação não aconteceu de forma rápida. Assim, apenas em 20 de dezembro de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, foi sancionada pelo presidente João Goulart.

O documento aprovado “[...] acabou por expressar de forma marcante a força de uma tendência pedagógica articulada a uma posição política de natureza conservadora reacionária” (Ribeiro, 2011, p. 151). Nesse contexto, a liberdade esperada estava fundamentada na possibilidade de escolha das famílias sobre o tipo de educação ou instituição em que seus filhos estudariam, privadas ou não. Isso ampliou os interesses do mercado privado sobre esse tipo de investimento, fortalecendo “[...] os interesses privados com a garantia do repasse de recursos financeiros públicos e a garantia de liberdade de ensino para as escolas particulares” (Sandri, 2016, p. 44).

Ao entrar em vigor, a Lei nº4.024/1961 revogou disposições anteriores, trazendo diferentes configurações para a educação no país, considerando sua especificidade. O texto da lei, especialmente em relação à organização “Dos Sistemas de Ensino”, estabelecia, nos artigos 12 e 20:

Art. 12 - Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilização dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos. [...]

Art. 20 - Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá:

- a) À variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais;

- b) Ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos (Brasil, 1961).

Segundo Saviani (2010, p. 317), as medidas da LDB nº 4.024/1961 podem ser avaliadas “[...] como uma meia vitória para o tratamento igualitário conferido aos diversos ramos do ensino secundário, abolindo a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas do ensino herdadas pelo Estado Novo”. Considera-se uma meia vitória porque, apesar da flexibilização, a LDB nº 4.024/1961 manteve a estrutura organizacional do ensino das reformas Capanema. Nas palavras de Saviani,

A LDB manteve essa estrutura, mas flexibilizou-a, isto é, tornou possível que, concluído qualquer ramo do ensino médio, o aluno tivesse acesso, mediante vestibular, a qualquer carreira do ensino superior. De outra parte, possibilitou o aproveitamento de estudos de modo que determinado aluno pudesse se transferir de um ramo para outro matriculando-se na mesma série ou na sequência àquela em que fora aprovado no ramo que cursava anteriormente (Saviani, 2016, p. 25).

Registra-se que após a mudança na legislação, tanto o percurso secundário quanto o profissionalizante passaram a possibilitar o acesso a qualquer área do Ensino Superior, mediante provas de vestibulares. A chamada equivalência entre os ramos profissionais e o ensino secundário foi estabelecida. Conforme explica Kuenzer,

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se manifesta pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundário de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior; da mesma forma os cursos realizados pelo SENAI e SENAC poderiam ser organizados de modo que equivalessem aos níveis fundamental (1º grau) e técnico (2º grau) (Kuenzer, 2000, p. 15).

Assim, apesar da importância histórica da primeira LDB, que permitiu o acesso a quaisquer cursos do Ensino Superior por meio de vestibulares, ela não conseguiu alterar a essência do princípio educativo que sustentava dois projetos pedagógicos distintos, apenas reforçando a dualidade da formação em nível médio. Esses projetos “[...] atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho” (Kuenzer, 2000, p.15), formando, por um lado, trabalhadores para atividades braçais

e instrumentais e, por outro, intelectuais e dirigentes, atendendo às expectativas da sociedade capitalista e dos filhos da burguesia para aquele momento histórico.

Com a instauração da Ditadura Militar em 1964, após a derrubada da Constituição Federal (Ato nº 5, conhecido como AI-5), teve início um período que durou até 1985. A nova Constituição Federal, promulgada em 24 de janeiro de 1967, refletia o pensamento militar e era marcada por ações de censura, a supressão de direitos civis e uma nova perspectiva em relação à formação do trabalhador.

Nesse contexto, os interesses da sociedade e dos grupos que lutaram pela LDB desde 1948 foram facilmente desconsiderados na ordenação da LDB nº 5.692/1971, que alinhou tanto os interesses das minorias responsáveis pelo golpe militar de 1964 quanto os da burguesia internacional. Os grupos de trabalho do novo governo militar impuseram práticas de repressão, como prisões políticas e torturas, o que desestimulou a participação na discussão sobre os fundamentos empreendidos nos documentos que regeriam a educação no país.

Sob a influência de uma ideologia desenvolvimentista, os militares impuseram palavras de ordem como “Brasil potência” e utilizaram seu “autoritarismo triunfante” como uma das grandes armas para justificar a necessidade do regime militar. Nesse cenário, deu-se “[...] a elaboração e aprovação do projeto de Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus” (Saviani, 2010, p. 374).

Considerando a base tecnicista da LDB de 1971, os reais objetivos dos currículos escolares enfatizavam a quantidade em detrimento da qualidade da formação, priorizando métodos (técnicas) em vez de fins (ideias), e favorecendo a adaptação em lugar da autonomia do sujeito frente ao trabalho. As necessidades sociais do setor produtivo prevaleciam sobre as aspirações individuais.

Saviani observa que

[...] o princípio da não duplicação de meios para fins idênticos com seus corolários, tais como a integração (vertical e horizontal), a racionalização-concentração, a intercomplementaridade; o princípio da flexibilidade; da continuidade-terminalidade; do aproveitamento de estudos etc., bem como medidas como a departamentalização, a matrícula por disciplina, o “sistema de créditos” (ensino superior), a profissionalização do 2º grau, o detalhamento curricular, e tantas outras indicam uma preocupação como o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade (Saviani, 1980, p. 148).

A reforma revelou um caráter social e político, partindo do princípio básico de assegurar a continuidade da organização socioeconômica pré-estabelecida pelo golpe militar, inclusive por meio de legislação. Segundo Saviani,

A Lei n. 5.692/71 completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964. [...] tal ruptura política constituirá uma exigência para a continuidade da ordem socioeconômica. Considerando-se essa continuidade no âmbito socioeconômico, é compreensível que haja uma continuidade também no que diz respeito à educação. E isso está refletido na legislação (Saviani, 2002, p. 119).

Se, anteriormente, a LDB nº 4.024/1961 visava à equivalência entre as formações específicas do ensino secundário e a formação propedêutica, agora havia a “[...] obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de 2º grau” (Kuenzer, 2000, p. 16), qualificando-os para o trabalho e preparando-os para o exercício da cidadania. Conforme estabelecido pelo artigo 1º da Lei nº 5.692/1971,

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971).

Já o artigo 5º, parágrafo segundo, da mesma lei estabelece que:

Art. 5º - [...]

§ 2º - A parte da formação especial do currículo:

- a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada quando se destine à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (Brasil, 1971).

O objetivo da formação nas escolas públicas era preparar parte da mão de obra necessária para o desenvolvimento econômico do país, fundamentado na ideia da

formação de capital humano¹³, com foco na formação que gerasse retorno econômico. No entanto, para “[...] atender as demandas específicas do processo produtivo” (Kuenzer, 2000, p. 17), a proposta da LDB de 1971 e a formação estritamente profissional resultou em prejuízos históricos à população, entre eles a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo extremamente tecnicista que formava sujeitos eficientes, mas que buscam o máximo resultado com o mínimo de despesas.

Com o fim da ditadura militar em 1985, o Brasil entrou no período conhecido como Nova República. Apesar de orientar estratégias para a manutenção de alguns centros profissionalizantes que ainda absorviam as necessidades do mercado, a profissionalização em nível de 2º grau deixou de ser obrigatória. Em linhas gerais, o panorama político e econômico do país permaneceu inalterado, com um ajuste do capital e maior exploração possível de seus bens materiais. Contudo, diante da total falência do milagre brasileiro propagado pela ditadura e da abertura dos mercados sob o Governo Fernando Collor, no início dos anos de 1990, uma nova realidade começou a se desenhar. Assim, o desenvolvimento contemporâneo exigia uma formação escolar que não separasse a formação intelectual da técnica, retratando uma formação unificada.

Kuenzer observa que,

Para o capital, o “gorila amestrado” não tem função a desempenhar. O capital precisa para se ampliar, de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte do acordo social imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento dos seus deveres, e ao mesmo tempo capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à produção. Para tanto, a mera formação profissional já não é suficiente (Kuenzer, 2000, p. 37).

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) reforçou as responsabilidades individuais frente ao contexto econômico competitivo, priorizando eficiência e competitividade como principais fundamentos do Estado. É exatamente nesse contexto que o mercado passou a exigir que a formação dos estudantes estivesse voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências, com foco no atendimento às demandas do mercado e do mundo competitivo. Os documentos reguladores da educação passam a enfatizar a necessidade contemporânea da “[...]

¹³ A teoria de Capital Humano será melhor explorada no terceiro capítulo desta pesquisa.

formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta [...] (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 17).

Com a exigência de um novo perfil de trabalhador e um novo conceito de qualificação, o Estado assumiu a obrigação de garantir a escolaridade, ampliando o acesso aos conhecimentos gerais para os estudantes, enquanto as instruções técnicas relevantes para a execução das tarefas laborais ficaram a cargo dos empregadores.

Santos argumenta que,

De acordo com alguns analistas, as questões relacionadas às demandas da reestruturação produtiva, em termos de qualificação e de escolaridade básica do trabalhador, deveriam envolver dois atores sociais: o setor empresarial e o Estado. Nesse sentido, constatamos que as empresas passaram a empreender esforços no sentido de qualificar a força de trabalho e a exigir do Estado que equipasse seu sistema educacional, com o objetivo de elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores (Santos, 2006, p. 196).

Para o caráter flexível da força de trabalho, a qualificação passou a ter menor importância em comparação à capacidade de adaptação. Isso indica que o trabalho pedagógico pode ser articulado com as competências anteriormente desenvolvidas, mas o sujeito deve estar apto a aprender e a lidar com a instabilidade das atividades laborais.

Conforme explica Kuenzer,

A afirmação, portanto, da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, professada no discurso sobre a educação na acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta (Kuenzer, 2007, p. 1168).

Nesse cenário e em meio às discussões sobre os rumos para a educação no país, especialmente por parte dos pesquisadores e trabalhadores em educação das universidades vinculados a organizações como a Associação Nacional de Educação (ANDE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

(ANPEd), foi aprovado a nova LDB nº 9.394. Esse novo projeto, apresentado por Darcy Ribeiro em fevereiro de 1996, foi inicialmente aprovado no Senado e, posteriormente, na Câmara dos Deputados, em dezembro do mesmo ano.

A ANPED realizou sua conferência anual em 13 de maio de 1987, com o tema “Em direção às novas diretrizes e bases da educação” e nesse mesmo ano, a associação decidiu que a revista Ande, número 13, teria como tema central a nova LDB. O professor Dermeval Saviani contribuiu com um artigo que, embora não tenha sido escrito como um anteprojeto, buscava explicar o sentido e a importância de diretrizes e bases para a educação do país. No entanto, Saviani acabou apresentando a estrutura da lei com a finalidade de mobilizar educadores e influenciar parlamentares em favor da emergência na organização da nova lei. Como esclarece o autor,

Quanto às diretrizes, foram indicados de forma sucinta os fins (Título I) e definidos o direito à educação (Título II) e o dever e a liberdade de educar (Título III). Até aí reiteravam-se determinados princípios formulados, porém em coerência com a concepção de LDB que orientava a proposta. Já a inclusão do Título IV versando sobre o sistema nacional de educação traduzia um avanço real na nossa legislação educacional. [...] No Título V vale destacar o tratamento dado aos Conselhos de Educação. [...] Os títulos seguintes estabelecem as bases sobre as quais se deve assentar o sistema nacional de educação como algo concreto, vivo, dinâmico. Destaca-se aí o novo conceito de educação fundamental (educação básica) abrangendo desde as atuais creches até os umbrais da Universidade (Saviani, 2016, p. 44).

O texto de Saviani propunha que os órgãos públicos assumissem responsabilidades pela educação em todas as etapas, da Educação Infantil ao Ensino Superior, orientando e estimulando iniciativas pedagógicas e, conseqüentemente, retalhando eventuais abusos. Esses abusos eram especialmente preocupantes na Educação Infantil, dada a crescente demanda e o surgimento de inúmeros estabelecimentos particulares organizados sem a avaliação ou intervenção de autoridades educacionais.

O artigo escrito por Saviani foi concluído e publicado em julho de 1988 pela Revista da Ande, com o título “Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um início de conversa”. O texto se manteve em discussão na “V Conferência Brasileira de Educação” e no simpósio “Fundamentos Filosóficos, Sociais, Políticos e Culturais da Educação”, ambos realizados no mesmo ano e com a temática das Diretrizes. Com a aprovação da nova Constituição em outubro de 1988, o texto de Saviani, agora

reconhecido como projeto de uma nova LDB — com o texto integral retirado da revista *Ande*, apenas com acréscimo no Título IX que dispõe sobre os recursos — foi apresentado à Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio.

Um grupo de trabalho, coordenado por Florestan Fernandes, foi formado pela Câmara com o objetivo de dar sequência aos trâmites da proposta, tendo como relator Jorge Hage. De cunho democrático, a elaboração da lei exigiu muito do grupo de trabalho, resultando em pelo menos sete projetos completos apresentados como alternativas ao projeto de Octávio Elísio, além de dezessete projetos com indicativos específicos da LDB e novecentos e setenta e oito emendas dos mais diversos deputados. Também foram aceitas inúmeras sugestões levadas à Câmara dos Deputados, oriundas de encontros, audiências públicas e eventos em educação.

Por meados de 1990, a Comissão aprovou o texto sobre a LDB na Câmara dos Deputados, ficando conhecido como “Substitutivo Jorge Hage”. Segundo Saviani (2016), o texto possuía um tom geral progressista, salvo alguns pontos que precisariam ser revistos, e representava um avanço em confronto com a situação econômica e política do país à época.

Entretanto, as correlações de forças políticas mudaram e, em meio as transformações no regime interno da Câmara dos Deputados, surgiram alternativas paralelas ao projeto da LDB que estava em tramitação. Em 1992, Darcy Ribeiro apresentou à Comissão do Senado um novo projeto de LDB, que, em linhas gerais, apresentava concepções e conteúdos significativamente distintos do projeto anterior. Enquanto o projeto original previa a democracia participativa, permitindo que a comunidade educacional e demais autoridades sugerissem alterações no documento, o projeto de Darcy Ribeiro incorporava conselhos de caráter deliberativo, que tinham por concepção geral a democracia representativa.

O substitutivo de Jorge Hage, no entanto, foi considerado coberto de inconstitucionalidades, entre as quais se destacavam a existência de um “Sistema Nacional de Educação” e um “Conselho Nacional de Educação”. Alguns deputados do período interpretaram essas propostas como “[...] uma camisa de força para a iniciativa privada e, pelo seu caráter unificado, implicaria uma ingerência dos Estados nas escolas particulares” (Saviani, 2016, p. 180). Diante desse contexto, Darcy Ribeiro apresentou novo substitutivo, que foi aprovado no Senado em fevereiro de 1996 com um texto que agradou as expectativas dos empresários. Ao retornar à Câmara dos Deputados, o projeto ganhou novo relator, mas manteve seu caráter essencial, com

pequenas alterações, sendo aprovado em 20 de dezembro de 1996, sem vetos, em conformidade com a política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Conforme salienta Saviani,

Esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, coautor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeita com o desfecho. Tanto que recomendou ao presidente da república a sanção sem vetos. E assim foi feito (Saviani, 2016, p. 182).

Saviani (2016) também destaca a importância do conceito de Educação Básica presente na LDB nº 9.394/1996, ressaltando que, apesar das divergências, a universalização do ensino é uma conquista significativa. As exigências da tecnologia e a microeletrônica emergem como pontos fundamentais para essa mudança. Conforme o autor relata,

A orientação em pauta corresponde a uma exigência dos tempos atuais que, na esteira das mudanças tecnológicas em curso tendo por base a revolução microeletrônica, vêm demandando uma formação geral comum cuja consistência envolve uma escolaridade mais prolongada (Saviani, 2016, p. 233).

Nesse contexto, ao contrário das leis anteriores, o Ensino Médio, junto com a Educação Infantil e Ensino Fundamental, passa a compor a Educação Básica, com duração mínima de três anos. Como disposto no artigo 35 da Lei nº 9.394:

Art. 35 - O ensino médio, etapa final da educação básica, como duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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

A partir da apresentação dos objetivos, o Ensino Médio tem como obrigações, por um lado, propiciar aos estudantes o aprofundamento dos conteúdos já aprendidos

possibilitando a continuidade dos estudos; por outro lado, deve atuar como preparação básica para o trabalho, pautado especialmente na formação flexível e nas necessidades do processo produtivo.

Ao dispor sobre a organização curricular, a lei estabelece que os conteúdos, métodos e avaliações precisam estar em consonância com os objetivos gerais, que incluem tanto a formação geral para a continuidade dos estudos quanto para a preparação técnica para o mercado de trabalho, conforme previsto no artigo 36, parágrafos 2º ao 4º da Lei nº 9.394:

Art. 36 [...]

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento dos estudos.

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

No entanto, a concepção de Ensino Médio, especialmente em relação à formação tecnológica, científica e para o trabalho, que deveria promover a articulação entre teoria e prática, acaba por reduzir o trabalho a um sinônimo de empregabilidade, em vez de considerá-lo em sua condição ontológica como parte fundamental da formação integral do homem.

Segundo Silva,

A concepção de ensino médio estabelecida na LDB traz, de forma genérica, a incorporação da ideia de uma educação tecnológica que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho, enfim, algo que se assemelha a uma formação politécnica, proposição que vinha sendo alvo das discussões entre os educadores nos anos que antecederam a elaboração da LDB, bem como nos momentos em que a pretexto dela realizaram-se inúmeros debates nos quais a questão da definição da identidade era preocupação recorrente. Distanciando-se, no entanto, dessa compreensão ampliada, o texto final da LDB toma o trabalho em um sentido mais restrito e pragmático, dimensionado como ocupação ou emprego (Silva, 2016, p. 3).

As discussões realizadas pelos educadores antes da promulgação da lei, referidas por Silva (2016), defendiam a formação em nível médio que superasse contradição entre homem e trabalho, reconhecendo que o trabalho é uma atividade

fundamental para a formação humana. Apesar dos esforços, o documento tomou um rumo oposto, auxiliando para a desapropriação do homem de sua essência ao se desconsiderar o conhecimento dos fundamentos do trabalho, da história da humanidade e da atividade prática em si.

Como esclarece Saviani,

[...] o trabalho, que constitui a atividade especificamente humana através da qual o homem se produz a si mesmo, se converte, para o trabalhador de afirmação da essência humana, em negação da humanidade. O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, um elemento de degradação e escravização do trabalhador (Saviani, 2016, p. 211).

Sob uma perspectiva pragmática, como descrito na lei, o trabalho é entendido apenas como ocupação ou emprego. Para atender às exigências do contexto econômico da acumulação flexível emergente, é preciso formar para a “[...] capacidade de trabalho também flexibilizada em multihabilidades para fazer frente à rápida destruição dos postos de trabalho e às novas habilidades requeridas”. (Fonseca, 2006, p. 217). Essa lógica define a caracterização da escolarização.

Em linhas gerais, a educação burguesa organiza o ensino conforme a necessidade da divisão social, separando-o em dois grandes grupos. O primeiro é destinado às profissões manuais, com uma formação mais prática, que dispensa o domínio de conhecimentos específicos. O segundo grupo, voltado para as profissões intelectuais, exigem um domínio teórico mais aprofundado e prepara as elites e os filhos das classes dominantes para atuar como dirigentes em diversos setores sociais.

Embora o conceito de educação básica tenha sido mantido desde o primeiro projeto apresentado à Câmara, sob a “[...] perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos” (Saviani, 2016, p. 233), a etapa do ensino médio ainda suscita muitos questionamentos.

A perspectiva de uma educação unificada deveria capacitar todos os indivíduos a se apropriarem de seu papel na sociedade e assumirem o controle sobre ela. Contudo, esse ideal não se concretizou ao longo dos anos após a aprovação da LDB de 1996 e as subsequentes mudanças curriculares que afetaram a etapa final da Educação Básica. Verifica-se que os currículos sofrem interferências externas, como

uma tendência global por reformas educacionais, um fenômeno que pode ser descrito como “a era das diretrizes”.

Conforme observam Ciavatta e Ramos, trata-se de um

[...] tempo que estamos caracterizando como “a era das diretrizes” dado seu caráter discursivo inovador, divulgado pela mídia e pela abundante distribuição de materiais impressos, direcionados aos professores e às escolas. Paralelamente, apresentamos uma reflexão sobre a tendência global à regularização curricular que articula as reformas internas da educação com as reformas internacionais (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 12)

Assim, nos tópicos seguintes, serão apresentadas a fundamentação e as principais alterações curriculares promovidas pelas diretrizes de 1998, 2012 e 2018 para o Ensino Médio, além das normativas dos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014 e seus impactos sobre o trabalho do professor e formação humana.

2.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 1998 E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE 1999

A conjuntura social, econômica e política na década de 1990 exigia a inserção dos sujeitos no mundo das novas tecnologias. Para isso, era necessário que a escola e os currículos escolares integrassem os alunos à contemporaneidade. Além de promover essa integração, a formação escolar deveria assegurar o exercício pleno da cidadania, o fortalecimento do mercado de trabalho e a procura pelos estudos posteriores (Brasil, 1996). Conforme disposto no artigo 36 da Lei nº 9.394:

Art. 36 - O currículo do ensino médio observará o disposto na seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

- I - Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II - Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Brasil, 1996).

Com a ascensão do modelo toyotista, fundamentado na flexibilização dos processos produtivos, a exigência por uma formação específica foi questionada, e a formação em nível médio passou por mudanças significativas. Enquanto antes o indivíduo era preparado para desenvolver apenas um tipo de atividade durante o seu labor, com a implementação desse novo modelo, passou-se a exigir que ele executasse diversas tarefas, desde funções específicas como operação das máquinas, reparos necessários, manutenção, limpeza e programação e até o controle de qualidade do ambiente e da maquinaria, a chamada polivalência.

A reorganização do modo de produção resultou principalmente da intensa crise do capitalismo e da necessidade de sua expansão, baseada na “[...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (Harvey, 1995, p. 40). Essa flexibilização afeta toda a organização do trabalho, desde a formação e contratação até a jornada de trabalho, os direitos trabalhistas e a organização da categoria. A tendencial atual é “[...] reduzir o número de trabalhadores ‘centrais’ e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins” (Harvey, 1995, p. 144)¹⁴.

Esperava-se que a educação institucionalizada acompanhasse as necessidades do meio produtivo e promovesse uma formação completamente diferente da esperada no modelo taylorista/fordista, que focava especialização. Agora, os sujeitos deveriam estar preparados para desempenhar diferentes papéis dentro das empresas, com rápida absorção e dinamismo.

Nas palavras de Kuenzer,

O discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no

¹⁴ Desse contexto, surgem marcas históricas na organização das políticas educacionais durante os anos de 1990, que se repetem de maneira mais acentuada nas diretrizes de 2018 e na reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415, em 2017, as quais serão abordadas mais adiante.

trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais (Kuenzer, 2016, p. 03).

Além disso, a qualificação e a especialização passaram a ter menor importância em comparação à adaptabilidade, já que o essencial era estar disponível para qualificações que pudessem atender às exigências do mercado e garantir a empregabilidade, assegurando sempre a melhor produtividade e flexibilidade.

Como explica Mello,

As mudanças em curso na organização do trabalho deixam muitos educadores atônitos em relação ao perfil e habilidades e de competências. O que aumenta a possibilidade de empregabilidade no mundo de hoje é a ênfase nas habilidades básicas gerais. Têm grande importância a capacidade de análise, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de tomar decisões e, sobretudo, ter flexibilidade para continuar aprendendo (Mello, 1999, p. 167).

É necessário considerar que os sistemas de ensino no Brasil estão relacionados às exigências internacionais, dado o cenário da “[...] acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado” (Lopes, 2008, p 21). As reivindicações de professores, estudantes e grupos de apoiadores, somadas às supostas “orientações” e financiamentos dos organismos internacionais para educação, impulsionaram ações específicas dos governos federal, estadual e municipal para a melhoria dos sistemas educacionais. Esse contexto convergiu com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada no início dos anos de 1990.

Conforme explicita Nogueira,

Essas ações seja por parte dos estados federados e do Estado brasileiro mediante dispositivos constitucionais, seja dos movimentos organizados de professores, estudantes e associações acadêmicas, seja do Banco Mundial por financiamento externo para a educação escolar, convergiam para a erradicação do analfabetismo e para a universalização da educação básica, culminando com a convocação do Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e PNUD, e todos os países mutuários do Banco e signatários da ONU, para a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na

Tailândia, em março de 1990. Essa conferência aprovou uma “Declaração Mundial para todos — Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”. A carta de Jomtien com dez artigos definiu enfaticamente o direito de todos à educação básica, e os deveres das Nações, quanto ao cumprimento das “necessidades básicas de aprendizagem”, e estabeleceu um prazo de dez anos para os países detentores de altas taxas de analfabetismo cumprissem com o dever moral de universalizar a educação básica (Nogueira, 2001, p. 35).

A conferência de Jomtien é considerada um marco para a política educacional, pois trouxe os pressupostos liberais para a universalização da educação básica, com ênfase no Ensino Fundamental, naquele momento tido como prioridade. O documento resultante dessa conferência — o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicado sob o título “Educação: um tesouro a descobrir” e conhecido como Relatório Delors — foi elaborado por Jacques Delors e publicado no Brasil em 1998.

O relatório apresenta os quatro pilares da educação — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos — que deveriam, além dos conhecimentos disciplinares, incorporar competências cognitivas, sociais e comportamentais, essenciais para a formação do novo sujeito.

Segundo Delors (1999, p. 92), “[...] aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento”. Mais do que isso, na nova conjuntura, não é suficiente que as crianças e jovens frequentem a escola apenas para aprender conceitos, teorias e fórmulas para repetição desenfreada, mas também para conquistar autonomia e recriar novos conceitos e espaços de atuação.

Além de aprender a conhecer, os sujeitos do século XXI precisam *aprender a fazer*, o que não se limita à preparação para atividades técnicas específicas, mas envolve a suposta integração entre o conhecer (conhecimento) e o fazer (ação).

Aprender a ser refere-se ao desenvolvimento da sensibilidade, com o objetivo de promover a comunhão com o próximo. Sob essa perspectiva, a educação deve possibilitar “[...] a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentidos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos de seu próprio destino” (Delors, 1999, p. 100). Em termos gerais, aprender a ser trata da conscientização e da sensibilização

individual para projetar alternativas frente às problemáticas e incertezas que o mundo contemporâneo tem a oferecer.

O último pilar, *aprender a viver juntos*, tem como eixo a aprendizagem centrada na democratização, na solidariedade e na igualdade de oportunidades, buscando desenvolver a vivência por meio da diversidade social e das ações coletivas.

Com base nesses pressupostos, em relação ao Ensino Médio, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a UNESCO, em 1995, observaram haver uma “obsolescência curricular” em muitos países, onde os currículos estavam historicamente distantes das necessidades econômicas e sociais emergentes. Observaram que “[...] é frequente a falta de correspondência entre os estudos cursados e a ocupação efetiva” (CEPAL, UNESCO, 1995, p. 58-59), reforçando a necessidade da reorganização curricular no Brasil.

Logo, o Brasil não foi o único a propor um currículo por competências. Diversos outros países, como Espanha, Inglaterra, País de Gales, Portugal, Chile e México, também passaram por reformas educacionais com foco em competências e transversalidade. Cada país adotou abordagens diferentes: a Espanha, Inglaterra e País de Gales implementaram temas transversais, Portugal reorganizou seu currículo por áreas, o Chile introduziu objetivos transversais e o México enfatizou competências com caráter transversal (Ciavatta; Ramos, 2012).

Essas políticas educacionais resultaram em projetos que marcaram a história da educação, refletindo diretamente na formação dos sujeitos e estabelecendo, em especial, uma educação diferenciada para os filhos da classe trabalhadora. Um dos instrumentos de legitimação política nesse processo foram as diretrizes do MEC para os programas educacionais, bem como os demais mecanismos ideológicos.

Com o total apoio da mídia, o primeiro objetivo do MEC foi centralizar a nova política por meio da organização de um currículo mínimo, denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse currículo deveria nortear o trabalho dos professores e favorecer o desenvolvimento de avaliações constantes em todos os níveis, utilizando o Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Outro aspecto importante foi a criação do financiamento descentralizado para as escolas públicas, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Partindo destes princípios, o MEC reorganizou o currículo escolar com base em competências fundamentais para preparar os jovens para a vida adulta. Em 1998, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998 e Resolução CNE/CEB nº 03, de 1998), que propuseram a organização do currículo centrado no desenvolvimento de competências e habilidades (Silva, 2015), antecedendo a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999.

As diretrizes são orientações e normas obrigatórias para a organização dos sistemas de ensino e o planejamento dos professores para a Educação Básica de todo o país. Tanto as PCNEM quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, elaboradas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, representaram uma ruptura com as abordagens anteriores da educação brasileira.

A premissa desses planos baseava-se no debate de que a formação dos sujeitos deveria estar vinculada a “[...] políticas comprometidas com a cidadania e de educação tecnológica baseada na conexão entre ensino e trabalho, excluindo a oposição entre cultura e profissão” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 17). Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) regulamentaram todos os níveis e modalidades educacionais.

Conforme sinalizam Ciavatta e Ramos,

As DCN constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceituais dispostas no parecer (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 19).

Entre as competências básicas a serem desenvolvidas pelos estudantes, destacam-se a aprendizagem contínua, o desenvolvimento da autonomia, pensamento crítico, a compreensão das ciências, letras e artes como transformações culturais, além da compreensão dos princípios norteadores da produção moderna, fundamentais para a inserção no mercado de trabalho.

O Parecer nº 15/1998, que trata das DCNEM, compreende o Ensino Médio como uma etapa mais avançada do sistema educacional, especialmente relevante

diante do crescente processo de urbanização e das aspirações dos jovens no contexto econômico atual. Esse contexto é utilizado como “[...] estratégia de melhoria de vida e empregabilidade [...]” (Brasil, 1998a, p. 8).

Como explica Mello,

Nossa proposta é que o ensino médio supere a dualidade profissional ou acadêmica e adquira uma diversidade que pode ser mais voltada para o trabalho ou mais acadêmica, dependendo da clientela. [...] Destacamos intensamente a preparação básica para o trabalho, que tem que estar presente na educação básica, de modo a possibilitar escolas com vocações inteiramente diferentes (Mello, 1999, p. 169).

Por sua vez, a Resolução nº 03/1998, que instituiu as diretrizes, é composta por quinze artigos, com destaque para a organização das áreas do conhecimento, a definição de uma base nacional comum e de uma parte diversificada do currículo, estruturada “[...] de acordo com as exigências da clientela” (Mello, 1999, p. 169).

O artigo 3º do documento salienta a importância da coerência entre as práticas administrativa e pedagógica, a convivência, a implementação das políticas educacionais, o uso dos recursos, a organização dos currículos e o processo ensino-aprendizagem, em consonância com os princípios estéticos, políticos e éticos (Brasil, 1998b). Além disso, o artigo 6º apresenta os princípios pedagógicos de identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização como estruturantes do currículo do Ensino Médio.

O currículo do Ensino Médio foi organizado em três grandes áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. A sugestão dessa organização visa a facilitar a preparação para o trabalho, a organização por áreas do conhecimento e a permitir um melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico para escolas com vocações diferentes, uma vez que “[...] há escolas com mais vocação para a área biológica, outras para a linguagem ou para ciências exatas e para as ciências sociais” (Mello, 1999, p. 169)

A carga horária mínima estabelecida para o Ensino Médio foi determinada em duas mil e quatrocentas horas, das as quais 75% (setenta e cinco por cento) deveriam ser dedicadas ao estudo da base nacional comum. Embora não houvesse uma disposição de conteúdos, enfatizavam-se competências básicas a serem desenvolvidas na escolarização, como o desenvolvimento da autonomia, do

pensamento crítico, além do conhecimento das ciências, das letras e das artes, visando à compreensão do processo de transformação social.

Segundo Mello,

Nas áreas não são descritos conteúdos, mas competências pessoais, intelectuais e sociais que os alunos deverão adquirir durante o percurso pelo ensino médio. Não se fixa nenhuma proporção em que as áreas deverão estar presentes nos currículos. Diz-se apenas que as três áreas deverão estar representadas, mas não se diz nem em que proporção. Em sobretudo, não se menciona nenhuma disciplina ou conteúdo específico em cada área (Mello, 1999, p. 169).

Esse cenário torna fundamental a adequação da formação às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, especialmente em decorrência das transformações tecnológicas. Essa necessidade é reforçada pelo discurso de que o currículo anterior era ultrapassado e descontextualizado. Nesse contexto, a inserção de Parâmetros Curriculares Nacionais deveria fornecer subsídios aos professores para abordagens metodológicas inovadoras e interdisciplinares.

Como descrito nos PCN,

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias (Brasil, 1999, p. 9).

Os PCNEM apresentavam o discurso da formação universal, propondo práticas educativas que atendessem às necessidades sociais, políticas e econômicas dos jovens, alinhando-se aos seus interesses individuais de aprendizagem. A ideia central era garantir “[...] a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1999, p. 10).

Assim, ao vislumbrar o novo século, as exigências não estavam apenas em capacitar para habilidades específicas, mas em incentivar uma formação geral e a capacidade de criação e busca constante por aprendizado.

Segundo os PCNEM,

Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (Brasil, 1999, p. 5).

A organização por competências ganha relevância em relação à “[...] empregabilidade dos trabalhadores pelo fato de referirem a competência de base ampla, normatizadas em sistemas que facilitem sua transferibilidade entre diferentes contextos educacionais” (Ramos, 2006, p. 87). Em resumo, os PCNEM surgem para atender a uma demanda político-econômica por um novo perfil de trabalhador, capaz de adaptar-se às mais diversas condições de trabalho.

As competências básicas foram mantidas nas três áreas dispostas nas DCNEM: *Linguagens, códigos e suas tecnologias* (disciplinas de língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática); *Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias* (disciplinas de biologia, química, física e matemática); *Ciências Humanas e suas tecnologias* (disciplinas de história, geografia, sociologia e filosofia).

Esse modelo educacional flexível impõe a metodologia em detrimento dos conteúdos. O professor, como organizador do aprendizado, deve implementar mecanismos diferenciados e, ao mesmo tempo, dinâmicos durante as atividades em sala de aula, visando a desenvolver as novas habilidades esperadas dos estudantes, que serão os futuros trabalhadores. Essas novas características devem dar lugar ao trabalho em grupo e ao ambiente colaborativo em sala de aula, adaptando a formação com princípio na especialização à escolha dos interesses dos alunos. A organização do tempo permite ao estudante esquematizar o que deseja estudar e como prefere fazê-lo — essa justificativa é utilizada especialmente nos cursos ofertados a distância. Assim, ocorre uma inversão de valores: no lugar da centralidade dos conteúdos, passa-se a priorizar a “[...] centralidade da relação processo/produto, ou seja, conteúdo/método, uma vez que não basta apenas conhecer o produto, mas

principalmente apreender e dominar os processos de produção” (Kuenzer, 2004, p. 8).

Partindo desse princípio, a formação do trabalhador deve proporcionar condições para que ele domine conhecimentos próprios para o desenvolvimento de sua prática social, além de habilidades e competências necessárias para desenvolver o seu trabalho. Ao adquirir essas habilidades e competências, espera-se que o indivíduo esteja apto a aprender continuamente, compreendendo que “[...] transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional” (Kuenzer, 2016, p. 3).

Duarte explica que

A nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tomam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (Duarte, 2008, p. 10).

Segundo afirmam Antunes e Pinto (2017, p. 96) “[...] a criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias, passaram a ser demandas dos trabalhadores. É a chamada capacidade de ‘aprender a aprender’”. Espera-se que, durante suas atividades laborais, os indivíduos demonstrem criatividade, autonomia para resolver problemas e que sejam capazes de prevenir e reagir positivamente a imprevistos. Além disso, devem estar dispostos a recomeçar, ou melhor, a aprender algo ou uma função (competência) nova sempre que preciso, priorizando o alcance dos objetivos finais da empresa. Dessa forma, a responsabilidade pela qualificação recai sobre os próprios sujeitos, embora condicionada às expectativas do mercado.

Conforme Saviani,

Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2007, p. 435).

Os conhecimentos são apresentados como passageiros e provisórios, com a formação priorizando a atualização constante para o atendimento de situações

técnicas de rápida absorção e realização. Enquanto deveria haver a valorização da apropriação dos conhecimentos históricos e da produção social do saber, o mercado tem se concentrado em formar sujeitos aptos apenas às novidades, capazes de desempenhar funções técnicas com habilidade, mas sem um envolvimento histórico ou crítico em relação ao trabalho, à educação e ao desenvolvimento social.

Ramos (2006), ao analisar a relação intrínseca entre educação e trabalho, expressa preocupação com a mudança de conceito do que entendíamos por qualificação para o que hoje chamamos de formação por competência. A autora assevera que essa alteração não ocorre isoladamente, mas, sim, em consonância com as determinações do sistema produtivo e as necessidades do mercado de trabalho, transformando-se, inclusive, em um conceito normativo e concreto.

Segundo a autora,

O conceito de qualificação, no que apresenta de mais objetivo, ordenou historicamente as relações sociais de trabalho e educativas, frente à materialidade do mundo produtivo. Essa centralidade tende a ser ocupada, contemporaneamente, não mais pelo conceito de qualificação, mas pela noção de competência que, aos poucos constitui-se como um conceito socialmente concreto (Ramos, 2006, p. 40).

A adoção da aprendizagem baseada em competências é atualizada conforme as relações sociais e suas contradições. Destaca-se que, inicialmente, esse conceito visava a regulamentar a formação e os aspectos específicos da organização do trabalho, posicionando o indivíduo como parte do coletivo, além do olhar individual e contratual. No entanto, as novas tecnologias levantam questionamentos sobre essa proposta inicial, com a qualificação sendo reinterpretada como mera referência da eficiência produtiva. Assim, a qualificação tende “[...] a ser abandonada como conceito organizador das relações de trabalho e de formação, dando lugar ao conceito de competência” (Ramos, 2006, p. 52).

Ao direcionar a qualificação dos jovens, futuros trabalhadores, exclusivamente para atender às demandas de gestão do setor produtivo, destaca-se o objetivo de melhorar e ampliar a acumulação de bens e capital. Essa lógica implica valores específicos ao trabalho, que ficam condicionados às expectativas das empresas, priorizando características profissionais que sejam dóceis, neutros, colaborativos e adaptáveis.

Segundo Nomeriano,

Centrando seu foco no desenvolvimento de atitudes comportamentais e intelectuais/mentais do indivíduo, o modelo da competência tende a desvincular a formação profissional das relações antagônicas entre capital e trabalho, imbuindo-se de uma pretensa neutralidade. (Nomeriano, 2007, p. 47).

No entanto, os objetivos principais não se restringem apenas à eficiência no trabalho em termos de execução das atividades; eles também têm a pretensão de reclinarem os valores e comportamento dos indivíduos, inclusive fora do ambiente laboral. A prioridade na neutralidade confere maior flexibilidade aos empresários, permitindo que eles expandam e imponham suas condições sem grandes dificuldades. Assim, como expõe Ramos,

Nesse contexto que se busca construir novos valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão-trabalhador à instabilidade da vida, à individualização do trabalho e das formas de sobrevivência, características da sociedade pós-industrial. A função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa às incertezas da contemporaneidade (Ramos, 2006, p. 131).

É essencial que o pensamento esteja em consonância com a ação dos sujeitos, pois a resolução de problemas se beneficia do uso de habilidades práticas psíquicas, levando a melhores soluções. Os novos rumos e necessidades da microeletrônica exigem a consonância entre ação e pensamento, muito próxima do conceito de *práxis*, considerando que o trabalho humano depende do pensamento. Contudo, quando falando de um trabalho explorado, que prioriza a acumulação flexível, a necessidade do pensamento e do comportamento se concentra em atender aos objetivos econômicos do capital de maneira tranquila.

Como destaca Kuenzer,

Portanto, é possível afirmar, em decorrência desta compreensão, que a competência demandada pela base microeletrônica, embora exija conhecimentos teóricos, se objetiva na prática, na capacidade para um fazer transformador, posto que voltada para o enfrentamento de situações não previstas *E, para enfrentar eventos, o capitalismo fica à mercê do pensamento humano, que só se mobiliza a partir da adesão do trabalhador*; daí a importância dada ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos no âmbito da acumulação flexível, incorporados ao

conceito de competência; é preciso desenvolver mecanismos que levem o trabalhador a se dispor a pensar, a favor da acumulação do capital, e portanto, contraditoriamente, a favor da exploração de sua força de trabalho (Kuenzer, 2004, p. 9, grifo nosso).

Para Frigotto (2003), é o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano, aos quais são adequadas as categorias da flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência e competitividade. A formação humana, ao mesmo tempo que abstrata, precisa ser polivalente e dar a amplitude necessária à formação em serviço, sendo que o importante é atender a demanda da empresa e do capital.

2.3 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2010 E AS DIRETRIZES DE 2012

Concomitante ao advento da República no Brasil, emergiu a preocupação com o desenvolvimento econômico do país e, conseqüentemente, a preocupação com a educação e com a formação dos indivíduos. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propôs a reconstrução educacional, levando à inclusão do artigo 150 na Constituição de 1934. Esse artigo, em sua alínea a, estabeleceu como competência da União “[...] fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (Brasil, 1934). Assim, a responsabilidade pela elaboração de um plano nacional de educação foi atribuída ao Conselho Nacional de Educação (CNE), encarregado de sugerir medidas e ações para aprimorar o sistema educacional brasileiro.

No entanto, somente em 1961, após inúmeras discussões, foi promulgada a LDB nº 4.024, que instituiu, em 1962, o primeiro PNE. O Ministério da Educação e Cultura elaborou um conjunto de metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser alcançadas num prazo de oito anos, sendo atualizado apenas em 1971, com a publicação do segundo PNE.

Somente com a Constituição Federal de 1988 foi estabelecido por lei o PNE com duração de dez anos e o objetivo de articular todo o Sistema Nacional de Educação. Conforme estabelecido no artigo 214 da Carta Magna, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação

em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...]

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988).

Elaborado em 1996, o primeiro PNE decenal passou a vigorar a partir da Lei nº 10.172, em 9 de janeiro de 2001, atendendo ao que determinam o artigo 214 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e os artigos 9º, inciso I, e 87, parágrafo 1º, da Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996). O plano estabeleceu vinte metas para a educação no país.

Conforme esclarece Aguiar,

O PNE ancora-se na legislação brasileira e nos movimentos da sociedade civil. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, diz que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 (Lei n. 9.394/96), determina que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação dessa Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Aguiar, 2010, p. 709).

A lei foi fruto da pressão social de diversas entidades, predominantemente constituídas por educadores, profissionais da educação, pais de alunos e estudantes, que reivindicavam melhorias nas condições de formação das crianças e jovens para sua inserção na sociedade, além de mudanças na organização do trabalho pedagógico e na formação de professores, entre outros aspectos.

Entre as medidas e regulamentações decorrentes da LDB, o PNE destaca-se como uma das mais importantes devido ao seu caráter global. Nas palavras de Saviani,

[...] a principal medida política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida alguma, o PNE. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo plano

que a própria LDB definiu para o período de dez anos (Saviani, 2007, p. 4).

Em relação ao conteúdo do plano, “[...] há razoável consenso na análise da situação e na identificação das necessidades que precisam ser atendidas” (Saviani, 2007, p. 254). Em linhas gerais, a intenção era assegurar a formação superior para os professores, com a proposição de um programa emergencial para as áreas de ciências e matemática, além de buscar assegurar padrões mínimos de infraestrutura nas instituições de ensino, por meio da construção de laboratórios diversificados, quadras esportivas, aquisição de materiais didáticos e organização de bibliotecas.

É válido lembrar que se trata de um plano nacional e não de um plano da União, dos estados. Portanto, os objetivos e metas visam a todo o país e não a um plano de governo. Essas metas foram organizadas em torno de quatro objetivos principais: elevar o nível de escolaridade da população brasileira, melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades por meio da ampliação do acesso, permanência e sucesso dos estudantes na educação pública e democratizar a gestão do ensino.

Em relação à especificidade do Ensino Médio, o PNE apresentou a meta três, que propunha “[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nessa faixa etária” (Brasil, 2001).

No entanto, algumas questões importantes foram vetadas pela presidência, como o aumento do percentual do PIB (Produto Interno Bruto) direcionado à educação, sob a justificativa de dificuldades econômicas. Esse veto pode ter comprometido o alcance da maioria das metas, contribuindo para o insucesso na execução do plano.

Com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) em 2003 e as mudanças no cenário político nacional, havia expectativas de “[...] mudanças substantivas nos rumos do país com a perspectiva de um governo democrático e popular” (Frigotto, 2012, p. 22). Muitos educadores contestaram as medidas educacionais implementadas no governo de Fernando Henrique Cardoso e buscaram “[...] transformar críticas em proposições de política para a educação básica tendo como referência os princípios e postulados da educação politécnica e da escola unitária” (Ferreti, 2016, p. 82).

O Decreto nº 5.154/2004 e os seminários nacionais voltados para professores e gestores do Ensino Médio começaram a incorporar os interesses progressistas. Contudo, o decreto de 2004 foi marcado por inúmeros embates políticos. Embora tivesse como objetivo a unificação do Ensino Médio integrado, a revogação parcial do Decreto nº 2.208/1997 permitiu a manutenção das modalidades subsequentes e concomitantes à educação profissional (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Apesar dos impasses, Ramos (2008) considerou o Decreto nº 5.154/2004 como um marco inicial na política contra-hegemônica para a educação. Ao reestabelecer a Educação Profissional integrada, o decreto apontava para um “[...] um horizonte do ensino médio na consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura” (Ramos, 2007, p. 15).

As diretrizes foram elaboradas por educadores e instâncias ligadas à Câmara de Educação Básica do CNE, sob orientação das bases teóricas, filosóficas e políticas da escola unitária, com uma perspectiva da formação politécnica e omnilateral, ou seja, alicerçadas na “[...] necessária vinculação da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo” (Frigotto, 2012, p. 35).

Conforme explicam Silva e Scheibe,

O ensino médio passa a ter, conforme a normatização do Conselho Nacional de Educação, uma organização pedagógico-curricular que considera o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana e eixo da organização curricular (Silva; Scheibe, 2017, p. 24).

A Resolução nº 02/2012, que define as DCNEM, é composta por vinte e três artigos distribuídos em três títulos. O Título I corresponde ao objeto do documento e seu referencial legal e conceitual; o Título II trata da organização curricular e das formas de oferta do ensino; e o Título III detalha o projeto político-pedagógico. Um dos destaques da resolução é a ênfase no projeto político-pedagógico das instituições escolares, que reforça a valorização do papel da escola, do desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos princípios da gestão democrática.

Conforme descrito no documento, o Ensino Médio é definido como “[...] um direito social de cada pessoa e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (Brasil, 2012). Em relação à organização do ensino, a resolução garante a integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, conforme disposto no artigo 5º, inciso VIII:

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: [...]

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (Brasil, 2012, p. 2).

A partir da seção 5.1, a resolução define as categorias de trabalho, ciência, cultura e tecnologias. O trabalho é conceituado

[...] na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais (Brasil, 2012, p. 19).

Ferreti (2016, p. 83) acrescenta que o trabalho humano “[...] é entendido não da perspectiva estreita do emprego ou do exercício meramente técnico de uma atividade, mas, ontologicamente, como transformação histórica da natureza” e do próprio sujeito, das suas condições de existência e da sociedade.

Por sua vez, a resolução conceitua a ciência como conjunto de conhecimentos sistematizados,

[...] produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, se expressa na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade (Brasil, 2012, p. 19).

No que se refere à cultura, a resolução a define como o resultado de expressões materiais e representações coletivas:

Entende-se cultura como o resultado do esforço coletivo tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada (Brasil, 2012, p. 20).

E, por fim, os conceitos de trabalho e cultura auxiliam na definição do conceito de tecnologia:

Pode ser conceituada como transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada desde sua origem pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. O desenvolvimento da tecnologia visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas. A partir do nascimento da ciência moderna, pode-se definir a tecnologia, então, como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real) (Brasil, 2012, p. 20).

Esse conjunto de princípios reflete o “[...] interesse em reconquistar ou reconstruir a ideia de uma classe social excluída da sociedade capitalista pela exploração do trabalho” (Colantonio; Silva, 2014, p. 629). Dessa forma, trabalho, ciência e cultura estruturam o que seria a formação integral do aluno. Conforme complementam os autores,

Com base nessa referência, é possível compreender que o papel do eixo “trabalho, ciência, tecnologia e cultura” é sua combinação teórica e prática. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura combinados estruturam o que o texto das diretrizes para o ensino médio propõe para uma “formação integral do cidadão” (Colantonio; Silva, 2014, p. 626).

Para alcançar essa formação integral, não era suficiente o mero acesso aos conhecimentos científicos. O processo educativo deveria também:

[...] promover a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constitui em normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada e suas manifestações (Brasil, 2012, p. 20)

Outro aspecto importante está na crítica à organização curricular por meio da pedagogia das competências. Havia um reconhecimento da necessidade de flexibilização do currículo, mas rejeitava-se uma organização fundamentada em competências e habilidades (Moehlecke, 2012). A própria resolução reforçava essa posição ao definir o currículo como uma construção de conhecimentos históricos. Conforme descrito no documento,

O currículo é conceituado como proposta de ação educativa construída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas (Brasil, 2012, p. 20).

A carga horária do Ensino Médio foi estabelecida em um mínimo de duas mil e quatrocentas horas, com o cumprimento de oitocentas horas anuais em duzentos dias letivos. No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras modernas, uma delas deveria ser escolhida pela comunidade escolar, enquanto a outra seria oferecida conforme as possibilidades de cada instituição de ensino. A docência também é destacada na resolução, considerando a necessidade de professores com “[...] jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como os gestores e demais profissionais das unidades escolares” (Brasil, 2012), refletindo uma preocupação com a atuação qualificada dos educadores.

As diretrizes de 2012 podem ser consideradas um grande avanço para o Ensino Médio no país. No entanto, é importante não perder de vista que “[...] o ensino médio integrado ao ensino técnico, mesmo que seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite” (Ramos, 2007, p. 15). Nesse sentido, há limitações para uma perspectiva de educação verdadeiramente transformadora em um modelo produtivo e econômico que prioriza, acima dos outros aspectos, o acúmulo de capital e a propriedade privada.

Essas limitações se tornam ainda mais evidentes quando, apesar das mudanças significativas nas diretrizes curriculares, os objetivos educacionais mínimos descritos pelo PNE não foram atingidos ao longo de sua vigência. Aguiar (2010) advertiu que, embora o plano incluísse metas importantes, em 2007 apenas pouco mais de 50% das matrículas no Ensino Médio eram de jovens na faixa etária adequada. Esse contexto evidencia a necessidade de políticas públicas que melhorem as condições de vida e o acesso à escola, considerando fatores como frequência, continuidade, desempenho acadêmico e as necessidades decorrentes do trabalho.

Ademais, “[...] não se pode descurar o fato de que as desigualdades socioeconômicas do país, contribuem para determinar o mapa das desigualdades

educacionais” (Aguiar, 2010, p. 724). Embora o governo do PT tenha promovido diversas “[...] reformas dentro do que era possível pra um governo reformista e de coalisão, num parlamento fisiológico e corrupto” (Orso, 2017, p. 60), essas transformações revelaram-se insuficientes por se restringirem a mudanças técnico-burocráticas, sem propor uma verdadeira modificação do sistema político e econômico.

2.4 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2014 E AS DIRETRIZES 2018

A Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada entre 28 de março a 1º de abril de 2010, destacou-se como um evento de grande importância para a educação brasileira, funcionando como um espaço democrático de debates e proposições para o PNE, que deveria entrar em vigor a partir de 2011.

Uma das principais preocupações da conferência estava na construção do Sistema Nacional Articulado de Educação e de um plano nacional de educação que priorizasse a educação como um direito universal, pautado por conceitos norteadores como inclusão, igualdade e diversidade. Conforme destacam Ronca e Ramos,

O Documento Final da conferência assume como princípio básico que a educação é direito de todos e dever do Estado, tal como está determinado em nossa Constituição. Dessa forma, cumpre ao Estado propiciar condições para que todos os brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade (Ronca; Ramos, 2010, p. 5).

Apesar disso, o novo PNE somente foi aprovado mais de três anos depois, sendo promulgado pela Lei nº 13.005 em 25 de junho de 2014, em parte devido ao fracasso no cumprimento de muitas metas do plano anterior. Esse contexto contribuiu para que, dentre as vinte metas propostas, várias fossem uma continuidade das diretrizes estabelecidas anteriormente, com o objetivo de serem cumpridas no período de 2014 a 2024. Além disso, um dos fatores que agravaram o atraso na redação e na aprovação do documento foi a indefinição sobre os valores e a destinação do financiamento para a educação (Valente, 2012, p. 9).

No que se refere especificamente ao Ensino Médio, o PNE descreve a meta três, que trata da universalização, e a meta onze, voltada à formação profissional, que podem ser observadas na Lei nº 13.005/2014:

Meta três: universalizar, até 2016, o atendimento para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) [...]

Meta onze: triplicar as matrículas da educação profissional técnica (EPT) de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público (Brasil, 2014).

Para contextualizar, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2013 indicam que aproximadamente 80% dos jovens entre quinze e dezessete anos efetivaram matrículas em instituições de ensino. Contudo, apenas 55% desses estudantes estavam na faixa etária considerada ideal (entre quinze e dezessete anos) para frequentar o Ensino Médio. Esse atraso escolar justificou a meta três, que visava à universalização do atendimento para essa faixa etária até 2016, elevando o número de matrículas no Ensino Médio e a correção do fluxo escolar (Brasil, 2015).

A meta onze, por sua vez, está em consonância ao que dispõe a Lei nº 9.394/1996 sobre as diferentes formas de educação profissional, reiterando o “[...] objetivo do PNE de colocar em curso políticas e ações que ampliem não só a escolaridade, mas também a formação profissional dos estudantes brasileiros” (Brasil, 2014, p. 187).

Já a meta seis não dispõe exclusivamente sobre o Ensino Médio, mas prevê medidas para toda a Educação Básica, com foco no aumento da oferta da educação em tempo integral nas escolas públicas:

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

Na mesma linha, o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, apresentava o programa “Mais Educação”, que já previa a jornada escolar em tempo integral, com duração igual ou superior a sete horas diárias ao longo de todo o período letivo. Essa jornada pode compreender o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. O decreto também especifica que a ampliação da jornada escolar diária pode incluir uma diversidade de atividades, como acompanhamento pedagógico, educação econômica e alimentação saudável, conforme disposto no artigo 1º, parágrafo 2º:

[...] desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (Brasil, 2010).

O próprio PNE prevê a reorganização dos espaços escolares para a possível implantação de escolas em tempo integral, contemplando desde a infraestrutura, a formação de agentes e professores e a reformulação do projeto pedagógico. O objetivo central dessas medidas é ampliar o tempo escolar, aumentar o acesso à educação pública e, principalmente, promover a permanência e a aprendizagem dos estudantes. No entanto, esse discurso revela-se ilusório, especialmente diante do congelamento dos investimentos para educação.

Conforme enfatiza Orso,

A transformação da educação em “escolas de tempo integral” não passa de uma grande ilusão, vendida como panaceia para os problemas educacionais. Primeiro porque se antes os recursos já eram escassos, com o congelamento dos investimentos por 20 anos, haverá muito menos para viabilizar a proposta e, segundo, porque se trata de um número irrisório diante do total das escolas existentes no país (Orso, 2017, p. 53).

O congelamento dos investimentos por vinte anos representa o desmonte das escolas e das universidades públicas, além do encerramento do Programa Ciência Sem Fronteira e do esvaziamento de recursos para o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Essa política está alinhada aos cortes drásticos dos investimentos em setores da saúde e em programas sociais como o Minha Casa Minha Vida e Luz Para Todos, além da quase extinção de concursos públicos. Esse cenário afeta diretamente todos os trabalhadores, especialmente aqueles que dependem do Estado para a manutenção da educação, saúde e subsistência, configurando-se como um “[...] desmonte do Estado para fins sociais e o seu fortalecimento em autoritarismo e em poder repressivo” (Orso, 2017, p. 56).

A elevação nas médias nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) junto à correção de fluxo e aprendizagem também se destacam como exigências para toda a Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, conforme descrito na meta sete do PNE:

Meta sete: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (Brasil, 2014).

Nos últimos anos, essa prerrogativa tem ganhado relevância central, associada à melhoria da qualidade de vida da população, com propaganda de maior equidade e desenvolvimento econômico-social do país:

Nas duas últimas décadas, registram-se avanços no acesso, cobertura e melhoria da aprendizagem na educação básica, como revela o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador criado pelo INEP, a partir de dados do Censo Escolar, SAEB e Prova Brasil, que leva em consideração o fluxo escolar e o desempenho nos exames, para fazer o acompanhamento da evolução da educação e para estabelecer o padrão de qualidade que o Ministério da Educação definiu como meta a ser atingida. É importante ressaltar que cabe também analisar e monitorar individualmente o comportamento de seus componentes (fluxo e desempenho), especialmente o desempenho dos estudantes nos exames padronizados. Além disso, ainda há um esforço de articulação das avaliações nacionais com as iniciativas subnacionais (Brasil, 2014).

De fato, o plano ampliou as matrículas e o número de jovens entre quinze e dezessete anos, expandindo o Ensino Médio. Em 2017, foram registrados sete milhões, novecentos e trinta mil e trezentos e oitenta alunos matriculados em instituições públicas municipais, estaduais, federais e privadas, o que correspondia a 87,2% dos jovens dessa faixa etária. No entanto, ainda havia cerca de dois milhões de estudantes com atraso escolar e mais de 1,3 milhão fora das salas de aula¹⁵. Alguns anos depois, observou-se uma tendência de aumento nas matrículas, com um crescimento de 5,4% entre 2019 e 2022¹⁶. Somente em 2022, foram registradas 7,9 milhões de matrículas no Ensino Médio, um aumento 1,2% em relação ao ano anterior.

De modo geral, garantir uma educação de qualidade está diretamente relacionado ao enfrentamento das desigualdades sociais e à promoção dos direitos

¹⁵ Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/13/5902>.

¹⁶ Informações disponíveis em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf.

humanos. No entanto, embora tenha havido a ampliação na oferta de vagas, o PNE e as políticas educacionais não foram capazes de superar as desigualdades e a falta de condições materiais que impedem muitos jovens de frequentarem a escola.

Adicionalmente, mesmo com a obrigatoriedade do cumprimento da legislação, não por acaso, surgiram múltiplos interesses na formação em nível médio, principalmente do setor empresarial. Como destaca Sandri (2016, p. 78), “[...] os empresários brasileiros reconhecem na educação, um importante elemento de competitividade econômica e de ampliação da hegemonia”. Nessa direção, percebe-se que, longe de atender à formação como primeiro objetivo, a educação tem sido organizada nas políticas educacionais em função de ajustes econômicos, deixando de lado propostas que realmente promovam uma formação qualitativa e científica.

A meta sete do PNE também prevê a articulação entre os sistemas de ensino e as unidades escolares, além da implementação de dinâmicas curriculares voltadas para aprendizagens significativas. Isso evidencia a necessidade de reorganizar o currículo com a intenção de melhorar os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento de estudos a cada ano e período, especialmente em relação às médias nacionais previstas para o IDEB. De acordo com a Lei nº 13.005/2014.

Implica também melhor definição e articulação entre os sistemas de ensino e unidades escolares, processos de organização e gestão do trabalho escolar, melhoria das condições de trabalho e valorização, formação e desenvolvimento profissional de todos aqueles que atuam na educação. É fundamental ainda definir e implementar dinâmicas curriculares que favoreçam aprendizagens significativas. Com essa meta, espera-se que os entes federativos se articulem, por meio de diferentes estratégias e mecanismos, no âmbito do regime de colaboração e do sistema nacional de educação, para garantir o alcance do nível suficiente de aprendizado, em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de estudo a cada ano e período, nas médias nacionais previstas para o IDEB (Brasil, 2014).

O documento expressa preocupação com os índices nas avaliações externas, que têm alterado significativamente o trabalho dos professores nos últimos anos e fundamentando novas normativas, impactando diretamente na aprendizagem dos estudantes. A síntese desse projeto é evidenciada na Lei nº 13.415/2017, inicialmente imposto pela Medida Provisória nº 746/2016. A nova lei introduziu alterações na Lei nº 9.394/1996, retomando princípios fundamentais da Resolução nº 03/1998, discutida

anteriormente, de forma “atualizada”, com um projeto educacional alinhado a um modelo conservador que visa à manutenção da sociedade.

Para compreender melhor o contexto, durante o governo do PT, foi criada na Câmara dos Deputados a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), que se opunha às Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 2012, já discutida. A justificativa era que essas diretrizes não atendiam às expectativas dos jovens nem às demandas do setor econômico do país. O resultado da comissão, após várias audiências e seminários públicos, foi a elaboração do Projeto de Lei nº 6.840/2013, que propunha uma organização curricular baseada em ênfases e áreas de escolhas dos estudantes. Conforme esclarece Ferreti,

Basicamente, propõe-se uma base nacional comum centrada em quatro áreas do conhecimento (linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) sendo a terceira série flexibilizada conforme as “ênfases” nas diferentes áreas (Ferreti, 2016, p. 86).

Entre as principais críticas à proposta, destacava-se que a organização dos itinerários formativos remetia ao modelo educacional da ditadura militar. Como explicam Silva e Scheibe,

Quanto à organização curricular, o PL nº 6.840/2013 propunha uma retomada do modelo dos tempos da ditadura civil-militar, trazendo de volta a organização por opções formativas com ênfases de escolha dos estudantes. No último ano do ensino médio o estudante faria opção por uma das áreas do currículo ou pela formação profissional (Silva; Scheibe, 2017, p. 25).

A estipulação da oferta do Ensino Médio em tempo integral demonstrava, ainda, o desconhecimento dos integrantes da comissão sobre a realidade das escolas públicas, das condições materiais e pedagógicas de trabalho dos professores e da situação de acesso e de permanência dos jovens nas instituições escolares.

Ferreti observa que

A oferta do EM em tempo integral é, em tese, positiva na medida em que permite maior atenção dedicada aos jovens que o frequentam. No entanto, do ponto de vista da realidade socioeconômica da grande parte dos jovens brasileiros oriundos dos setores populares, representa uma forma de exclusão do EM ministrado no período diurno, dado o fato de que parcela significativa da população jovem do

país trabalha, seja para contribuir para a renda familiar, seja para suprir suas próprias necessidades (Ferreti, 2016, p. 86).

Além desses percalços, a proposta de formação baseada nas escolhas dos jovens indicava uma fragmentação do acesso ao conhecimento, desapropriando grupos distintos da apropriação de determinados saberes sistematizados.

Em resposta a essas preocupações, diversas entidades formaram o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, com o objetivo de discutir a reforma proposta na Câmara dos Deputados. Esse movimento elaborou uma petição pública contra o Projeto de Lei, dirigida à Presidência da República, ao MEC, à Câmara dos Deputados e ao CNE, realizando, “[...] durante o ano de 2014, conversações com o MEC e com os propositores do PL 6840” (Ferreti, 2016, p. 87). Esse processo culminou na descaracterização da proposta e em seu arquivamento naquele momento.

Contudo, em 2016, o golpe parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Rousseff resultou na entrada Michel Temer à presidência da República. O novo presidente, entre outras medidas que impactaram a classe trabalhadora, reativou o grupo responsável pelo Projeto de Lei de 2013. Mendonça Filho, então ministro da Educação, retomou as questões controversas relacionadas à reformulação do Ensino Médio e, “[...] em meio às 11 audiências públicas, marcadas por polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades, a MP 746/16 foi convertida na Lei 13.415/17” (Silva, 2018, p. 4).

Nesse contexto, a destituição de um presidente e a posse de outro sem a escolha direta da população, somadas ao forte questionamento dos princípios éticos e políticos de parte significativa da bancada parlamentar que apoiava o governo, não apenas sugeriam, mas asseguravam o descompromisso com o público e com a própria democracia.

Sobre essa questão, Oliveira afirma:

Para eles, a democracia é um faz de conta. A política não se faz por regras claras e legitimadas perante a população. Não se mostraram comprometidos ou submetidos a um projeto coletivo nacional. Fazem parte ou representam grupos econômicos. Para eles o sabor da política está na negação da ética, da falta de transparência e do descompromisso com as instituições. Fazer a política é trabalhar pela manutenção/reafirmação dos interesses dos grupos econômicos e dos interesses financeiros (Oliveira, 2020, p. 3)

Esse descaso das elites em relação à democracia se reflete na regulamentação da reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017, que, ao ser sancionada, “[...] modificou de forma abrupta, desprezando diversos segmentos e instituições que se mobilizaram para garantir as parcas conquistas” (Oliveira, 2020, p. 3). A lei reorganizou os artigos 24, 26, 36, 44, 61 e 62, além de originar o artigo 35-A da LDB de 1996, desconsiderando a história da elaboração das diretrizes e a luta dos educadores para tornar a escola pública mais democrática e acessível às classes menos favorecidas.

Com relação ao artigo 26, parágrafo 10, a lei institui a “[...] inclusão de novos componentes curriculares” (Brasil, 1996, incluído pela Lei nº 13.415/2017) de caráter obrigatório e prevê a organização de uma base nacional comum curricular que deve definir direitos e aprendizagens e competências e habilidades em quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas.

A inclusão do artigo 35-A à Lei nº 9.394/2016 estabelece a obrigatoriedade apenas do estudo da língua portuguesa e da matemática, enquanto outros componentes curriculares são tratados apenas como estudo de práticas ou optativas:

Art. 35-A [...]

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

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

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 1996, incluído pela Lei nº 13.415/2017).

A substituição do termo “disciplinas” por “componentes curriculares” reflete uma razão implícita de organização e fundamentação de currículo, implicando diretamente na objetividade do conhecimento científico. Ao considerar o saber objetivo, é no campo da historicidade que os conhecimentos devem ser organizados de forma lógica, sistematizada e objetiva, a fim de superar a subjetividade. Assim, a educação

escolar somente tem razão de existir se for voltada para trabalhar com o conhecimento objetivo, segundo afirma Saviani:

O saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização (Saviani, 2013, p. 54).

O saber objetivo é considerado um elemento central na Pedagogia Histórico-Crítica. Cabe à escola organizar, de forma sequenciada e gradativa, todos os conteúdos históricos necessários à humanização dos indivíduos. Esses saberes são universais e não se limitam à formação individual, mas são parte essencial do processo de transformação da sociedade.

Contudo, a Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza a importância de a escola assumir um papel ativo na socialização dos conhecimentos objetivos (universais), que são fundamentais para a compreensão de mundo. Isso não apenas busca formas adequadas para o desenvolvimento do trabalho escolar — como a organização do currículo, metodologias e espaços de aprendizagem, entre outros —, mas também requer a defesa do ensino dos conteúdos clássicos como essenciais para o desenvolvimento e a evolução do ser humano. Saviani (2013, p. 13) explica que “[...] clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Portanto, é imprescindível o debate sobre o currículo escolar, assinalando a necessidade e a importância de determinados conteúdos a serem assimilados pelos indivíduos por meio de formas adequadas de transmissão e apropriação. Conforme o autor,

O objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013, p. 13).

Portanto, cabe à escola organizar quais “[...] conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano” (Malanchen, 2016, p. 171), além de definir os caminhos mais adequados para a sua transmissão. Essa abordagem não somente garante a inserção dos indivíduos na sociedade, mas também promove o desenvolvimento de sua autonomia, contribuindo, assim, para a

formação humana e da sociedade. É essencial considerar os conteúdos indispensáveis ao desenvolvimento humano, abrangendo diversas disciplinas e faixas etárias, e organizar os tempos escolares para otimizar o aproveitamento e a evolução intelectual nos níveis mais altos.

É necessário que a escola concentre sua atenção no entendimento do currículo como um [...] “conjunto das atividades nucleares” (Saviani, 2016, p. 57), ou seja, que tenha como currículo atividades que são próprias para a aquisição do saber objetivo, abordando o estudo da língua, da matemática, das ciências da natureza, da sociedade, da filosofia e da arte.

A organização dos conteúdos nucleares de forma lógica e sistematizada pode transformar o aluno. Segundo Duarte (2016), o conhecimento científico oferece condições objetivas para análises e mudanças na compreensão de mundo, especialmente no que se refere à superação do senso comum. Segundo o autor,

O conhecimento que é transmitido sistematicamente ao aluno pelo processo de ensino escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma, produzindo uma mudança. O aluno passa então a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum (Duarte, 2016, p. 95).

Dessa forma, a organização sistemática dos conteúdos é uma exigência para a formação de cidadãos que não apenas viverão na sociedade, mas também participarão dela de forma ativa e consciente. Nesse sentido, o currículo escolar não deve se desviar do objetivo final da educação e do ensino, que é a formação humana. Para isso, o currículo deve facilitar, por meio da organização disciplinar, o entendimento de categorias diversas e abstratas, permitindo uma compreensão complexa dos conteúdos apresentados.

Como explica Malanchen,

[...] podemos afirmar que a disciplinaridade é o momento no qual realizamos o trabalho analítico por meio de decomposições consecutivas do conhecimento, para que ele seja apreendido em suas categorias mais simples, porém de maneira mais profunda. Esse processo possibilita que realizemos o movimento inverso, ou seja, elaborar em nosso pensamento uma visão sintética do conhecimento e da realidade (Malanchen, 2016, p. 201).

A autora complementa:

[...] a organização dos conteúdos curriculares deve permitir a realização do constante movimento que vai do todo às partes e destas ao todo, bem como do abstrato ao concreto e deste novamente às abstrações, e um processo de constante enriquecimento e aprofundamento da compreensão da realidade natural e social. Portanto, se a organização do conhecimento em disciplinas escolares corresponde ao momento analítico e se, no método, esse é o momento necessário para chegarmos à totalidade concreta (Malanchen, 2016, p. 202).

Nessa perspectiva, mesmo ciente dos limites do modelo disciplinar de currículo, que reflete o processo histórico de organização do conhecimento em uma sociedade dividida em classes antagônicas, defende-se a objetividade do saber organizado de forma sistemática por meio do estudo específico. É uma ilusão pensar que a organização não disciplinar ou a negação da disciplinaridade possa reverter ou superar a lógica de fragmentação que não foi construída pela escola. Assim, na atualidade, ignorar o estudo objetivo das disciplinas em sua forma mais complexa compromete a intencionalidade da educação para as novas gerações, prejudicando a compreensão da totalidade e promovendo, em vez disso, a adaptação ao modelo social existente, sem qualquer questionamento.

Ademais, indicar apenas língua portuguesa e matemática como obrigatórias nos três anos do Ensino Médio tem relação direta com o baixo desempenho nas avaliações do IDEB nestes componentes curriculares. Esses resultados, considerados insuficientes, geraram discussões sobre a má formação docente e a necessidade da organização de um currículo comum que assegure uma aprendizagem equitativa. Em linhas gerais, o “[...] discurso da educação como direito social e dos baixos índices nas avaliações nacionais e internacionais acabam norteando as justificativas que a educação de qualidade depende na reforma curricular” (Barreiros, 2017, p. 5).

Sobre os motivos para uma reforma curricular, a explicação do governo revela a objetividade dos índices:

[...] a qualidade do ensino ofertado, além de não acompanhar o direito ao acesso, decresceu, uma vez verificados os resultados de aprendizagem apresentados. Essa realidade piora, sobretudo, ao se observar o percentual de alunos por nível de proficiência. No geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, e por volta de 25%

encontram-se no nível zero, ou seja, mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática. O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011 (Brasil, 2016).

As diretrizes, conforme o artigo 29, permitem a atuação de “[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 2018a) como docentes do Ensino Médio. Sandri (2017, p. 144) chama a atenção para possíveis mudanças na profissão docente, considerando “[...] a possibilidade de pessoas sem licenciatura se transformarem em professores”. Esse cenário não apenas diminui a contratação de professores com formação específica, mas também tende a desvalorizar a carreira docente e a pesquisa nas diversas áreas da educação. A reforma do Ensino Médio pode imprimir mudanças expressivas nas políticas de formação de professores e, conseqüentemente, na carreira docente (Zank, 2020).

Nesse contexto, o artigo 36 da LDB endossa a composição de uma base nacional comum curricular e estabelece os “[...] itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996).

Art. 36 O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e V – formação técnica e profissional. [...]

§ 1.º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do *caput*. [...]

§ 3.º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 1996, incluído pela Lei nº 13.415/2017).

Relembramos que a elaboração e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica já atendiam à determinação da LDB de 1996 quanto à criação de uma base nacional comum curricular. No entanto, uma questão que emerge desse movimento favorável à reorganização curricular é: se as

DCN atendiam às demandas legais, por que a urgência em elaborar uma nova proposta? (Saviani, 2016).

Inicialmente, a defesa de uma base nacional comum para o currículo se apresenta sob a promessa de garantir “[...] qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade” (Macedo, 2014, p. 1537). Contudo, apesar de o discurso sobre qualidade educacional abordar discussões sobre demandas antigas referentes à universalização, ao direito à educação, ao acesso à escola e à profissionalização, ele é organizado por grupos e empresas, sujeitos políticos e públicos que servem a interesses específicos do setor produtivo. Saviani esclarece essa realidade ao afirmar que

[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via Undime e Consed nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como o ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação” (Saviani, 2014b, p. 105).

Seguindo as regulações da educação, a primeira versão da BNCC foi organizada e publicada em 2015, ainda no governo de Dilma Rousseff. Embora tenha sido coordenada pelo MEC e redigida na Universidade de Minas Gerais, a proposta contou com a participação de secretários de educação, dirigentes municipais e diversos representantes do setor privado ligados ao “Movimento Todos pela Base Nacional Comum”. Conforme explicitam Marsiglia *et al.*,

A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 108).

Os representantes do “Movimento Todos pela Base Nacional Comum” incluem grandes instituições privadas como a Fundação Itaú Social, Fundação Lemann,

Fundação Roberto Marinho, Fundação Cesgranrio, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Instituto Inspirare. Conforme divulgado no site oficial do movimento, o objetivo do grupo era facilitar a construção da BNCC, promovendo debates, estudos, pesquisas e incentivando a participação de gestores e professores em eventos, inclusive fornecendo patrocínio para questões logísticas.

Esses agentes são responsáveis por organizar o discurso e torná-lo relevante, propondo uma reorganização curricular alinhada às expectativas da classe burguesa, embora justifiquem suas ações com as necessidades históricas da educação. Em outras palavras, o discurso da qualidade educacional está focado apenas na reorganização curricular e, principalmente, nos encaminhamentos metodológicos, nos resultados das avaliações externas e na organização de itinerários formativos. Esse enfoque desconsidera as necessidades materiais das escolas e dos trabalhadores da educação e, especialmente, as condições de vida dos estudantes e a importância do conhecimento para o desenvolvimento pessoal e social.

Dada a ênfase nas avaliações em larga escala, Saviani (2016, p. 75) adverte que “[...] tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas”, ou seja, a função da nova BNCC seria organizar os conteúdos e o trabalho escolar para atender à necessidade de melhores resultados nas provas padronizadas de avaliação externa.

A implantação de um currículo único “[...] cria espaço fértil para a imposição de uma política de regulação baseada na avaliação, seguindo modelos privados de gestão” (Tonegutti, 2016, p. 4), atendendo à meta sete do PNE, que visa à melhoria das notas nas avaliações de larga escala. Com essa política curricular vinculada ao sistema de avaliação e fundamentada em aprendizagens significativas, ocorre o esvaziamento de conteúdos, uma vez que a ênfase recai sobre os conteúdos cobrados nas avaliações.

Conforme assevera Tonegutti,

Essas políticas trazem o estreitamento curricular. Quando um sistema de avaliação inclui alguns conteúdos e deixa de fora outros, a tendência, ao longo do tempo, é os professores, os administradores e os estudantes se focarem naqueles que são cobrados nos testes; no caso, aqueles 60% que vão compor a BNCC (Tonegutti, 2016, p. 5).

Nesse sentido, é possível que os professores dediquem sua atenção aos conteúdos valorizados pelos exames, especialmente aqueles relacionados à leitura e

à matemática, deixando outros fora do alcance dos estudantes (Freitas, 2012, p. 389). Mais do que isso, com a centralidade da avaliação e a pressão por resultados, o professor tende a focar no cumprimento das metas pré-estabelecidas, garantindo “boas” práticas e promovendo o que passa a ser entendido como “sucesso” do aluno. Não longe disso, “[...] há a esperança de que a avaliação demonstre a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor, livrando-o da vergonha e redimindo-o da culpa” histórica pelos baixos desempenhos dos estudantes nesses testes (Macedo, 2014, p. 1553). Assim, a imposição das avaliações externas obrigatórias também as transforma em mecanismo de controle das atividades desenvolvidas pelo professor, que se vê em uma verdadeira encruzilhada, especialmente em relação à sua autonomia (Silva, 2017).

Todas essas mudanças curriculares são justificadas como respostas às demandas e aos desafios da sociedade moderna, bem como ao combate aos altos índices de evasão e ao elevado número de estudantes com atraso na escolarização, descritos no *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*, publicado pelo MEC. Segundo o documento, esses problemas estão diretamente relacionados à organização escolar e caminham em direção contrária aos anseios dos jovens, o que justificaria a organização por itinerários formativos:

A origem da desmotivação e do desinteresse dos jovens encontra-se também no descompasso entre a formação escolar oferecida, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo, o que indica a necessidade de mudanças nas próprias estrutura e organização dessa etapa da Educação Básica (Brasil, 2018b, p. 6).

Considerando o que explicita o guia, a juventude precisa ser protagonista de seu futuro e de suas escolhas, tendo a oportunidade de optar por sua formação conforme suas áreas de interesse, resultando, assim, no seu “[...] desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas no futuro” (Brasil, 2018b, p. 6).

Em resumo, os itinerários formativos, referentes às disciplinas curriculares ou áreas do conhecimento, serão oferecidos nas instituições de Ensino Médio partindo do princípio da autonomia. Os estudantes deverão escolher os itinerários que desejam cursar, respeitando o mínimo de mil e oitocentas horas do núcleo comum. No processo de implementação, cada estado organizou a oferta dos itinerários formativos de forma distinta. No Paraná, por exemplo, há dois itinerários integrados para escolha dos

estudantes: Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e Ciências da Natureza, além do percurso de formação técnica. Entretanto, há estados que organizaram mais de dez itinerários diferentes.

Combinando essas informações, percebe-se que ao priorizar conteúdos focados nas avaliações externas, o currículo acaba restringindo o acesso ao conhecimento, especialmente para os filhos da classe trabalhadora, que dependem exclusivamente da escola para adquiri-lo. Essa afirmação se justifica quando consideramos que apenas 60% do conteúdo são reservados às áreas do conhecimento de base comum, enquanto os outros 40% são voltados para os itinerários escolhidos conforme interesse do estudante, o que contraria a formação integral. O resultado dessa estrutura tende a ampliar as desigualdades sociais ao longo do território nacional.

Conforme afirma Silva,

Certamente está no horizonte que a Base Nacional Comum Curricular se instituirá como estratégia de controle também por meio das avaliações e, uma vez mais, não apenas irá reiterar as desigualdades como também poderá reforçá-las. Os exames atualmente incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a Base Nacional Comum Curricular passaria a determinar os conteúdos dos exames. Esta é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. Esse o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum como listagens de objetivos (Silva, 2015, p. 375).

A proposta da BNCC, além de promover o esvaziamento de conteúdos ditados pelas pedagogias do aprender a aprender, organiza o currículo de forma fragmentada, permitindo “escolhas” em áreas específicas, o que resulta na drástica redução do estudo de outras áreas, especialmente aquelas cujas disciplinas promovem a formação do pensamento crítico, como sociologia, filosofia, psicologia, geografia e história. Esse é um movimento que se manifesta de maneira mais enfática nas escolas públicas.

Para Duarte e Derisso,

[...] é principalmente para estes jovens oriundos das classes trabalhadoras que a Reforma foi pensada, uma vez que as instituições privadas certamente continuarão a organizar seus currículos e

programas de ensino a partir das necessidades de sua clientela, com a grade curricular que convém à mesma. Portanto, a limitação, ou em termos práticos, o cerceamento do ensino de disciplinas da área de humanas deverá ficar restrita num primeiro momento ao ensino médio das escolas públicas (Duarte; Derisso, 2017, p. 138).

Os autores ainda complementam:

Sendo assim, a Reforma do Ensino Médio, tende a aprofundar o distanciamento social existente entre as duas classes fundamentais da sociedade capitalista, o proletariado e a burguesia, e identificar precocemente uma suposta “inclinação profissional” da juventude impondo aos jovens pobres praticamente um único caminho: o da formação profissional (Duarte; Derisso, 2017, p. 140).

Dessa forma, é esperado que, entre as opções de itinerários formativos, a escolha pela formação técnica e profissional, com ênfase no empreendedorismo, torne-se uma tendência entre os jovens com baixa renda. Por outro lado, aqueles com maior prestígio econômico poderão explorar outras opções, o que reflete a “[...] oficialização da escola dualista, do modelo de escola capitalista constituído por duas redes de ensino” (Duarte; Derisso, 2017, p. 139).

Para além disso, a legislação passou a permitir, segundo o parágrafo 10 do artigo 36 da Lei nº 9.394/1996, a organização do Ensino Médio em módulos, adotando o sistema de créditos para a conclusão dos itinerários. O parágrafo 11 do mesmo artigo também autoriza que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições a distância, desde que sejam cumpridas as exigências previamente dispostas em lei.

Art. 36 [...]

§ 10. [...] o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (Brasil, 1996, incluído pela Lei nº 13.415/2017).

Como exposto, os estágios remunerados podem ser contabilizados como parte da carga horária da formação em nível médio. Isso pode levar à eliminação de atividades dirigidas que integram teoria e prática, deixando o aluno sem a fundamentação teórica para conectar o conteúdo aprendido em sala de aula com as atividades práticas realizadas nos estágios curriculares. Reconhecer e certificar a experiência profissional como parte do currículo pode ser considerado, ainda, uma estratégia para atender à demanda por educação em tempo integral.

Como apontam os estudos do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN),

Desse modo, no que se refere à formação em tempo integral, é possível supor que a ampliação da carga horária, progressivamente, será preenchida pela “curricularização” do “tempo de trabalho”. A ideia de reconhecimento de saberes e experiência profissional adquirida no local de trabalho, como acenada pela “certificação de competências” e “terminalidades” intermediárias, poderá ser uma estratégia de consecução da jornada integral (ANDES-SN, 2017, p. 18).

Outro aspecto reforçado aqui é a parceria com instituições privadas para a formação técnica e a educação a distância, implícito no parágrafo 8º do artigo 36. O texto disposto no parágrafo estabelece que a formação técnica pode ser realizada nas próprias instituições de ensino, mas também mediante parcerias com instituições privadas:

Art. 36 [...]

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (Brasil, 1996, incluído pela Lei nº 13.415/2017).

Em resumo, a aceitação de outros cursos e diplomas como parte da carga horária do Ensino Médio pode levar à redução da importância da escolarização para a sociedade. Isso diminui a demanda pelo Ensino Médio público, delegando a

formação para outras instituições e, principalmente, desobrigando o Estado da responsabilidade de garantir o acesso dos jovens ao conhecimento científico.

De acordo com André,

É possível afirmar que a Reforma do Ensino Médio aponta para uma tendência à desescolarização da sociedade, ao incluir na educação obrigatória da LDB 9.394/1996 o ensino a distância e até mesmo obtido no âmbito do sistema produtivo. A finalidade da educação passa a ser o desenvolvimento de competências para o trabalho, o que se evidencia na BNCC para o ensino médio, ao preconizar o ensino embasado na pedagogia das competências (André, 2018, p. 139).

O autor ainda destaca que,

Na medida em que se torna lícito ao Estado ofertar educação obrigatória por meio de ensino a distância e parceria com empresas, perde força o princípio constitucional de educação como direito público subjetivo, pois se impossibilita a criminalização do Estado por falta de escola. As crianças e jovens são obrigados a uma profissionalização precoce e lhes é negado a escola enquanto espaço de conhecimento, interação e desenvolvimento do pensamento científico (André, 2018, p. 140).

Os interesses do setor privado no sistema educacional estão diretamente ligados à manutenção do domínio cultural, social e econômico exercido pela classe dominante sobre a classe dominadas. Sandri (2017, p. 145) assevera que “[...] tais tendências se coadunam com a Teoria do Capital Humano, cuja principal função é ajustar o processo de formação humana aos interesses econômicos de determinadas classes e/ou grupos sociais”.

Em relação à carga horária mínima anual de oitocentas horas, a LDB, no artigo 24, determina que “[...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária” (Brasil, 1996, incluído pela Lei nº 13.415/2017). Quanto à formação integral do aluno, a nova lei introduziu alterações na LDB de 1996, com a inclusão do parágrafo 7º no artigo 35-A:

Art. 35-A

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos

físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 1996, incluído pela Lei nº 13.415/2017).

A questão do projeto de vida e da escolha dos estudantes tem relação com a própria fundamentação do currículo, uma vez que, sob a justificativa da necessidade da formação integral, a construção do projeto individual de vida passa a enfatizar responsabilidade do estudante por suas escolhas e resultados escolares. Nesse contexto, o indivíduo precisa ter clareza que suas decisões são o principal fator determinante para os resultados que obterá, influenciando diretamente a sua inserção ou não no mercado de trabalho e, conseqüentemente, o sucesso ou não de seu projeto de vida.

Entretanto, a formação destinada ao Ensino Médio que possa atender à demanda da formação integral deve distanciar-se de uma abordagem imediatista, focada apenas em aspectos técnicos e econômicos. Ela precisa ir além da simples ampliação do tempo de escolaridade, adotando uma organização da educação baseada nos princípios da politecnia. Conforme aponta Ciavatta (2012), a formação integral enfrenta três desafios básicos: superar a pedagogia das competências e da empregabilidade, que tem direcionado os cursos profissionalizantes, superar e promover transformações no interior da organização escolar, abordando tanto as condições de trabalho quanto a organização curricular, e o desafio em criar condições econômicas e políticas que possam, verdadeiramente, viabilizar o projeto da educação integral.

Para Marx (1982a), a educação integral somente pode ser plenamente realizada em uma sociedade que tenha superado a concepção burguesa. Seguindo essa linha, com base nos estudos de Marx, Silva (2015) também pontua que a formação integral deve considerar os aspectos intelectuais, físicos e tecnológicos. Não basta que o indivíduo domine as técnicas do trabalho produtivo ou faça escolhas individuais para o seu projeto de vida. Para uma educação integral, é necessário o desenvolvimento das técnicas, dos fundamentos científicos e tecnológicos, bem como da educação do corpo, o que somente pode ser alcançado por meio da formação politécnica. Conforme a autora afirma,

[...] é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral. No que diz respeito à

educação do corpo, esta deveria compensar os efeitos nocivos do trabalho à saúde que, sobretudo no sistema de máquinas, “agride o sistema nervoso ao máximo, reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual” (Marx, 1996, p. 53). Note-se o caráter de indissociabilidade entre educação do corpo, educação intelectual e educação tecnológica que Marx confere à formação de qualidade superior. Relativamente à dimensão intelectual, esta deve abranger a totalidade das ciências, pois apenas com o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que explicam e fundamentam o trabalho produtivo a classe operária poderia colocar-se “bastante acima do nível das classes superior e média” (Silva, 2015, p. 1060).

A formação politécnica implica o domínio dos fundamentos científicos de diferentes atividades de trabalho, promovendo o desenvolvimento de múltiplas atividades produtivas. Nessa concepção de educação, não basta preparar os indivíduos para habilidades técnicas específicas; é essencial direcioná-los para a compreensão da totalidade do processo produtivo e para o desenvolvimento da essência humana.

Conforme explica Saviani,

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominado esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, como a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade (Saviani, 2014b, p. 118).

Conforme o exposto, o panorama estabelecido pela reforma do Ensino Médio e os interesses que a orientam não estão em consonância com as configurações da educação integral. Esse entendimento pode ser endossado, especialmente, pela forma como o cumprimento da BNCC foi incorporado à Lei nº 9.394/1996, com uma carga horária limitada, conforme disposto no artigo 35-A, parágrafo 5º:

Art. 35-A

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição

dos sistemas de ensino (Brasil, 1996, incluído pela Lei nº 13.415/2017).

Esse limite de horas reduz o espaço para o estudo dos conhecimentos específicos e enfraquece o papel central do conhecimento científico, priorizando a adaptação dos indivíduos a um projeto de vida que visa manter a estrutura social vigente e a equilibrar a coexistência dos sujeitos na sociedade. Assim, a preocupação com a formação integral é comprometida pelos mais diversos arranjos curriculares, que não somente esvaziam os conteúdos, como também dificultam a compreensão da totalidade do conhecimento.

2.5 MANIFESTAÇÃO ESTUDANTIL E A LEI Nº 14.945/2024

Partindo da leitura do movimento histórico e da conjuntura política e econômica de ataques à classe trabalhadora, tanto em aspectos trabalhistas quanto educacionais, não foi por acaso que estudantes ocuparam escolas, institutos federais e universidades em outubro de 2016. No total, mais de mil instituições foram ocupadas em toda a federação.

Segundo Ribeiro e Pulino,

Além das pautas particulares das escolas, as principais reivindicações eram: a) Contra a Medida Provisória sobre a Reforma do Ensino Médio, MP 746/2016, que modificaria as regras curriculares e de funcionamento do Ensino Médio; b) Contra a PEC55 (no Senado), antiga PEC 241 (na Câmara), que pretendia alterar a constituição para limitar o crescimento das despesas do governo brasileiro, afetando diretamente a Saúde e a Educação, diversos serviços públicos e previdência social; c) Contra o Projeto de lei do Senado, PLS 193/2016, que incluiria, entre as Diretrizes e Bases da Educação, o Programa Escola sem Partido. Segundo notícias divulgadas pelas páginas oficiais de algumas ocupações e jornais, as ocupações foram iniciadas em outubro, no Paraná, e, posteriormente, 22 Estados tiveram escolas ocupadas. Foram ocupadas aproximadamente 1000 escolas, sendo o maior número no Paraná (por volta de 850 escolas). (Ribeiro; Pulino, 2019, p. 288)

A amplitude do movimento impactou o calendário do ENEM, pois muitas escolas que seriam locais de aplicação de provas eram ocupadas. Mesmo após a ordem de desocupação do MEC e do movimento “Desocupa”, os estudantes mantiveram suas manifestações, resultando no adiamento da aplicação do exame em

mais de trezentas escolas. Em resposta às ocupações, a Advocacia Geral da União (AGU) propôs a cobrança de multa àqueles que estivessem ocupando os estabelecimentos públicos destinados à realização do ENEM. Para forçar as desocupações, no Distrito Federal, o Ministério Público autorizou a Polícia Militar a utilizar táticas como a privação do sono, a restrição de alimentos, de energia, de gás de cozinha e o próprio isolamento físico, ações entendidas métodos de tortura.

Em meio a intensa resistência, as escolas e demais instituições foram desocupadas entre o final de outubro e início de novembro de 2016. A Medida Provisória nº 746/2016 foi convertida na Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, sem que houvesse um diálogo adequado com professores, alunos e pesquisadores da área educacional. A aprovação da BNCC endossou o projeto do NEM, estabelecendo os fundamentos curriculares que devem guiar a formação dos indivíduos.

A eleição de 2022, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, reacendeu as esperanças de reversão dessa política educacional, incluindo a possibilidade de revogação do calendário de implementação do NEM, cuja consolidação estava prevista para todas as turmas no início de 2024.

Contudo, como observa Frigotto (2023, p. 16), a “[...] formação das novas gerações mediante processos de internalização de valores e dos conhecimentos que produzem as relações sociais” é um campo de disputa e torna esse projeto fortemente defendido por forças políticas e econômicas de direita. Ao mesmo tempo, a luta empreendida pelos estudantes, professores e pesquisadores em defesa da escola pública e do conhecimento tem progressivamente ganhado mais espaço e já resultou em importantes avanços, como a suspensão temporária do cronograma de implementação da reforma do Ensino Médio e a abertura de consulta pública para ajustes e nova redação da lei.

Com a Portaria nº 399, de 8 de março de 2023, o MEC instituiu consulta pública para avaliar e reestruturar os atos normativos que regulamentavam a reforma. Em resposta, o dia 15 de março foi marcado por atos em todo o Brasil, conhecido como o “Dia Nacional de Mobilização pela Revogação do Novo Ensino Médio”¹⁷, atividade

¹⁷ Para saber mais, acesse: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/movimentos-convocam-dia-nacional-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio-para-15-de-marco1>.

proposta pela União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES). Estudantes, professores e diversas entidades educacionais, como sindicatos, associações científicas e grupos de pesquisa, participaram em protesto contra o que consideravam um retrocesso educacional imposto pela reforma.

Apesar das inquietações, a consulta foi mantida e teve duração de noventa dias, abrangendo audiências públicas, oficinas de trabalho, seminários e pesquisas nacionais *online* com estudantes, professores e gestores escolares sobre a experiência de implementação da reforma. Durante esse período, houve a suspensão temporária do calendário de implementação, o que, na teoria, pareceu um alívio aos professores e estudantes, que passaram a ter esperança na possível revogação da lei. No entanto, a consulta estava posta para a reformulação da política, e não para a sua revogação.

O documento com o resultado da “Consulta pública para a Avaliação e Reestruturação da política nacional do Ensino Médio”¹⁸ foi apresentado à Comissão do Senado em 8 de agosto de 2023. Apesar da baixa participação, com pouco mais de onze mil respondentes pelo *site* e aproximadamente cento e trinta e nove mil participantes via *WhatsApp*, o MEC destacou pontos importantes para reflexão, como a carga horária, a organização curricular, a infraestrutura das escolas, o abandono e permanência dos estudantes, além da formação e valorização dos professores, entre outros.

Diante desse cenário, a UBES voltou a mobilizar os estudantes em defesa da revogação da reforma do Ensino Médio e pela luta contra a redução de recursos na educação, movimento que ficou conhecido como “Revoga NEM”¹⁹. Na prática, os Diretórios Estudantis das principais universidades e sindicatos de professores impulsionaram discussões com estudantes secundaristas, abordando os encaminhamentos das políticas educacionais para o Ensino Médio, entre elas as perspectivas para a escola pública, as implicações para a profissão docente e a formação de professores. Essas discussões prepararam terreno para a mobilização nacional, que ocorreu em 17 de outubro de 2023, nas principais capitais do país e em

¹⁸ Para saber mais, acesse: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_consulta_publica_ensino_medio.pdf.

¹⁹ Para saber mais, acesse: <https://www.ubes.org.br/2023/17-de-outubro-estudantes-pela-revogacao-do-nem/>.

alguns municípios. Esse movimento foi importante para promover diálogos e esclarecimento sobre as reais condições das escolas e permitiu que estudantes de diferentes instituições compartilhassem as dificuldades enfrentadas desde a implementação da nova lei e suas preocupações com a formação educacional.

Como alternativa, ainda em outubro de 2023, o governo apresentou o Projeto de Lei nº 5.230/2023²⁰, que propunha uma nova estrutura para a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil. O texto passou por alterações no Congresso Nacional, a partir das discussões entre deputados federais e senadores, com foco em temas como a carga horária mínima e a retomada de disciplinas obrigatórias. Em 31 de julho de 2024, a Lei nº 14.945/2024 foi sancionada. Ela altera a Lei nº 9.394/1996 e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/ 2017.

Em linhas gerais, o novo texto propõe mudanças na carga horária, nas disciplinas obrigatórias e na formação de professores. Ele também altera os chamados “itinerários formativos”, que permitem ao estudante completar a grade curricular com áreas do conhecimento de seu interesse.

A partir de 2025, o percurso sem formação profissional exigirá duas mil e quatrocentas horas de disciplinas básicas/obrigatórias e, no mínimo, seiscentas horas de itinerário formativos. Já o percurso com formação profissional incluirá duas mil e cem horas de componentes curriculares, das quais até trezentas horas poderão ser dedicadas a conteúdos da BNCC relacionados à formação técnica, e até mil e duzentas horas serão voltadas especificamente para a formação técnica.

O currículo do Ensino Médio será composto por disciplinas obrigatórias em todos os anos, incluindo português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia), com o espanhol sendo facultativo.

Além da formação geral básica, os itinerários formativos serão compostos por um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas e outras atividades, além das disciplinas obrigatórias, permitindo que os alunos do Ensino Médio aprofundem seus conhecimentos em áreas específicas de interesse, seja em ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática ou formação técnica e profissional.

²⁰ Para saber mais, acesse:
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>.

Em tese, as mudanças trazidas pelo novo texto foram, no geral, menores do que se esperava, especialmente em razão das ocupações das escolas, das reivindicações de professores e pesquisadores pela educação e da mudança de governo. Foram mantidas tanto a prerrogativa de formação baseada nos projetos de vida, que segue as dimensões física, cognitiva e socioemocional, quanto a aceitação do ensino mediado por tecnologia, conforme organização de cada estado. Além disso, dois quesitos foram mantidos: o reconhecimento de aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares como parte da carga horária e a oferta de formação técnica e profissional, viabilizada mediante convênios ou parcerias com instituições credenciadas de educação profissional.

Destaca-se na lei a exigência de que os Estados mantenham, em sua rede pública, ao menos uma escola com oferta de Ensino Médio regular no turno noturno, conforme a demanda comprovada. Esse ponto é relevante na conjuntura do esvaziamento e possível extinção do Ensino Médio noturno, ampliando as desigualdades e limitando o acesso à cultura para estudantes que precisam ingressar no mercado de trabalho durante o período escolar.

Na seção seguinte será abordada a adequação das políticas curriculares à perspectiva ultraliberal no estado do Paraná, no qual evidencia-se a concepção empresarial da educação, o processo de privatização do ensino e o esvaziamento de conteúdos, evidenciados pelo esfacelamento das disciplinas curriculares básicas, que dão lugar aos componentes curriculares, aos itinerários formativos e à formação com foco prioritário no desenvolvimento socioemocional, voltada principalmente para a resiliência.

3 ADEQUAÇÃO DA ESCOLA À PERSPECTIVA ULTRALIBERAL: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ

Discutir as políticas educacionais voltadas à educação pública na conjuntura atual é um desafio, pois, além de estar relegada a um segundo plano, a educação tornou-se alvo de constantes mudanças promovidas pelos atuais governantes, que se inserem nos ataques intensos direcionados à classe trabalhadora. Assim, em conformidade com as investidas na organização da vida social, como a baixa ou quase nula distribuição de renda, aumento da informalidade, as alterações nas leis trabalhistas e a reforma da previdência, a educação da classe trabalhadora também passa por transformações expressivas. Nesse contexto, a identidade do trabalho do professor, o significado da aprendizagem e os objetivos da escolarização são profundamente modificados, especialmente com a reforma do Ensino Médio, movimento que reflete a readequação do Estado às novas perspectivas econômicas da contemporaneidade.

Especialmente os grandes empresários²¹, munidos de um discurso pragmático centrado na formação por competências, sobretudo do empreendedorismo têm defendido a necessidade dessas transformações no campo da educação pública, impactando diretamente a organização curricular. A propaganda desse discurso é tão intensa que, ao distorcer informações e mistificar o processo educativo, acaba gerando questionamentos sobre a necessidade dessas mudanças para atender às demandas do “novo tempo”, da “nova conjuntura” ou das “novas necessidades” do mercado de trabalho.

Este capítulo propõe investigar essas proposições, as propagandas e promessas, assim como a própria organização da escola, focando na adequação das políticas curriculares à perspectiva ultraliberal no estado do Paraná. Ao explorar esse fenômeno, busca-se delimitar e os objetivos subjacentes à formação do trabalhador e à organização da sociedade. Além da plataformação, o estudo abrange a concepção empresarial da educação, a privatização do ensino e o esvaziamento de conteúdos, expressos pelo esfacelamento das disciplinas curriculares básicas, substituídas por

²¹ Para saber mais, acesse: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos>.

componentes curriculares, itinerários formativos e uma formação prioritariamente socioemocional voltada à resiliência.

3.1 CONTROLE DE INFORMAÇÃO: A PROPAGANDA DO GOVERNO SOBRE A REFORMA

As propagandas do governo Temer destacavam a necessidade da flexibilização curricular como uma garantia não apenas de permanência e continuidade nos estudos, mas também de uma formação específica e profissional. Com a reforma, os jovens passariam a frequentar uma escola que lhes proporcionasse reais oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, com maior autonomia e flexibilidade social. Como explica o próprio MEC,

[...] a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular (Brasil, 2016).

O discurso da formação profissional foi evocado como solução para aliviar a marginalidade vivida por muitos jovens. Assim, reforçou-se a ideia de que o Estado oferece oportunidades por meio de políticas educacionais específicas, cabendo aos indivíduos a disposição para a competição e o mérito por suas conquistas.

Todavia, em 2013, o Instituto Unibanco publicou o “Educação em Debate”, que expressava grande preocupação com os rumos da educação para a formação da juventude. O livro foi utilizado como referência para a reforma do Ensino Médio proposta pelo governo de Michel Temer²². Entre outros fatores, o instituto argumentava que a organização do Ensino Médio até então era inadequada aos interesses da sociedade produtiva, do ponto de vista do desenvolvimento econômico do país, e, ao mesmo tempo, não atendia às expectativas dos estudantes. Conforme exposição, a formação nessa etapa deveria “[...] oferecer aos jovens um leque de

²² A proposta de reforma do Ensino Médio desenhada pelo Instituto Unibanco e pelo movimento Todos pela Educação não foi materializada imediatamente após sua publicação, em 2013. No entanto, ela foi retomada em 2016, durante a reorganização do MEC após o Golpe parlamentar sofrido por Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, e tomada da Presidência da República por Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Nesse contexto, o deputado Mendonça Filho, do Democratas, assumiu o cargo de ministro da Educação foi assumido e nomeou Maria Helena Guimarães de Castro como secretária-executiva responsável pela pasta.

opções compatível com esses diferentes objetivos e públicos” (Todos pela educação, 2013, p. 68).

Segundo essa lógica, o baixo desempenho e os altos índices de evasão escolar estariam diretamente ligados à falta de atendimento às expectativas dos jovens, que perceberam a inadequação do Ensino Médio em relação à sociedade dinâmica e digital. Como explica o documento publicado pelo Instituto Unibanco,

O Ensino Médio precisa mudar e se tornar mais atraente para o jovem de hoje, caso contrário, vai continuar frustrando as expectativas e as necessidades dos alunos. Vivemos numa sociedade cada vez mais dinâmica, digital, tecnológica e que exige cada vez mais criatividade e capacidade de articulação entre os conhecimentos. A Educação a que o jovem de 15 a 17 anos tem direito precisa estar sintonizada com o mundo do lado de fora da escola e, assim, fazer sentido para a vida dele como cidadão dessa sociedade. Em tempo de bônus demográfico, essa mudança é mais que urgente, sob o risco de perdermos uma oportunidade única para o País (Todos pela educação, 2013, p. 64).

Nessa linha de raciocínio, os defensores da reforma justificaram sua implementação com base na premissa de uma crise qualitativa da educação pública e, por extensão, do próprio Estado. Entre os desafios apresentados para a etapa do Ensino Médio, destacavam-se: a universalização do acesso; os altos índices de reprovação; o abandono e a evasão escolar; as distorções idade-série. Entre os entraves para superar esses problemas estavam: o pouco tempo de exposição dos alunos à aprendizagem; o baixo desempenho dos alunos do Ensino Médio noturno; as deficiências na formação docente; um currículo extenso, com treze ou mais disciplinas, considerado pouco atrativo para a maioria dos estudantes; e a falta de opções de cursos profissionais e técnicos (Todos pela educação, 2013).

Esses discursos, promovidos pelos reformadores, apontavam a má qualidade dos serviços públicos como justificativa para ajustes baseados no modelo de gestão empresarial, visando a torná-los mais produtivos, eficientes e competitivos. Nessa mesma lógica da competitividade, observa-se o esvaziamento da presença ativa do Estado no atendimento dos direitos sociais.

Logo, articula-se a criação de um suposto caos educacional como fundamental para a efetivação da reforma, utilizando os resultados das avaliações de larga escala como instrumento político para reforçar a crise na educação pública e legitimar as soluções propostas pelos empresários.

Como destaca Orso,

Até parece que políticos, empresários, entidades empresariais, governos, juízes e a mídia se converteram em defensores da educação, enfim, parece que estão preocupados com a evasão escolar, com a aprendizagem, com os índices de aproveitamento, com a qualidade do ensino, com a elevação do nível cultural dos trabalhadores (Orso, 2020, p. 33).

No entanto, como explica Oliveira,

A reforma do Ensino Médio consolida-se num contexto no qual há a sobrevalorização dos mecanismos classificatórios (ranqueamentos), os quais servem para reforçar os princípios de competição entre escolas e intra-escolar, amplamente defendidos pelos agentes econômicos (Oliveira, 2020, p. 5).

Entre as soluções propostas para os problemas apresentados, a reforma defendida pelos empresários se inspirou nos currículos de países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)²³. Esses currículos apresentavam características a flexibilização curricular, a integração da técnica ao Ensino Médio e a implementação do ensino em tempo integral. A proposta defendia um currículo dividido em duas partes: um núcleo obrigatório de disciplinas, com foco em língua portuguesa e matemática, e um percurso flexível, pelo qual o aluno pudesse escolher entre diferentes áreas do conhecimento ou formação profissional. Como descrito no documento publicado pelo Instituto Unibanco,

A construção de um currículo diversificado no Ensino Médio é necessária também no Brasil e deve levar em conta as localidades onde estão os estabelecimentos escolares, assim como a autonomia de cada unidade da federação. [...] O ideal seria que os núcleos combinassem os conteúdos essenciais de língua portuguesa e matemática, buscando o conhecimento exigível e desejável a qualquer

²³ A OCDE é composta por trinta e cinco países e tem como objetivo promover questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. O MEC mantém parceria com a OCDE para a promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação. As principais discussões organizadas focam na coordenação de políticas governamentais, com destaque para: Comitê de políticas educacionais, que visa a desenvolver sistemas educacionais eficientes e eficazes e aperfeiçoar os resultados da aprendizagem; Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, para aplicação de exame trienal que avalia o conhecimento das áreas cognitivas de ciência, leitura e matemática; e Centro de Pesquisa em Educação e Inovação, responsável por realizar estudos sobre aprendizagem ao longo de todas as fases de vida, desde o nascimento até a vida adulta. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

estudante nesse nível. As demais disciplinas e componentes agregariam diferentes conhecimentos, como língua estrangeira, ciências humanas e biológicas, ou aprofundariam o nível de dificuldade daqueles presentes nos núcleos (Todos pela educação, 2013, p. 84-85).

Outro argumento utilizado pelos reformadores para justificar a reforma do Ensino Médio foi o aparente desinteresse dos estudantes pelo ingresso e permanência nessa etapa de ensino, sugerindo a necessidade de um “projeto de vida” individualizado que integrasse a organização curricular. Assim,

A diversificação do Ensino Médio também passa por reconhecer que os jovens possuem talentos, motivações e, sobretudo, níveis de preparo diferenciados ao atingir essa etapa do ensino [...] sugere-se que o projeto acadêmico da escola trabalhe com a perspectiva do projeto de vida do jovem, de modo a estimulá-lo a permanecer nela e direcioná-lo na busca de seus interesses e aspirações (Todos pela educação, 2013, p. 84).

Embora o documento organizado pelo Instituto Unibanco e pelo movimento Todos pela Educação não tenha sido implementado no ano da sua publicação, ele foi retomado em 2016, no contexto das reformas educacionais. Mendonça Filho e Maria Helena Guimarães de Castro, ministro da Educação e secretária-executiva, respectivamente, participaram da Assembleia Anual do Todos pela Educação, evento que contou com a participação de agentes do governo e diversificados empresários em comemoração ao decênio de atuação empresarial sobre a educação brasileira. Na oportunidade, foi apresentado o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016, retomando os princípios propostos em 2013, sob o argumento de tornar a escola “[...] significativa para os adolescentes, aproximando a escola da realidade cotidiana dos alunos, flexibilizando o currículo e diversificando os percursos escolares” (Todos pela Educação, 2016, p. 30).

A proposta enfatiza o protagonismo juvenil, permitindo que os jovens escolhessem uma trajetória escolar alinhada com seu projeto de vida, o que, segundo os defensores da reforma, contribuiria para o desenvolvimento cognitivo e das chamadas “[...] competências do século 21, tornando [o ensino médio] mais próximo [d]aquilo que será exigido dos jovens no mundo do trabalho ou até na universidade” (Deschamps, 2016, p. 37).

Dessa forma, “[...] os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida” (Brasil, 2017, p. 1), promovendo, além dos aspectos físicos e cognitivos, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

3.2 ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ

As mudanças introduzidas pela Lei nº 13.415/2017 na etapa final da Educação Básica impactaram desde a organização curricular até as formas de financiamento. Todas as determinações da lei dependiam de regulamentação dos respectivos sistemas de ensino, como as Secretarias Estaduais de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação. A esfera estadual tinha a responsabilidade de normatizar aspectos como o reconhecimento do ‘notório saber’ para a docência, os critérios para a oferta dos itinerários formativos e a formação básica comum, além de estabelecer diretrizes para os convênios e possíveis parcerias público-privadas. Também cabia aos estados organizarem o processo de implementação nas escolas, incluindo a regulação de outros aspectos transitórios necessários para a adequação ao novo modelo educacional.

Considerando a necessidade de a organização curricular atender aos princípios da pedagogia das competências e sua “[...] relação imediata entre as atividades escolares e as demandas da vida cotidiana dos alunos” (Duarte, 2016, p. 16), o currículo deve ser prescritivo e padronizado para possibilitar um monitoramento mais eficiente das práticas pedagógicas.

Conforme explicam Silva *et al.*,

O postulado da BNCC, adjacente às pedagogias do aprender a aprender, apresenta a continuidade do discurso pedagógico prescritivo e da padronização curricular, conferindo maior controle e monitoramento sobre como a escola deve atuar, pautado por uma qualidade reduzida à métrica e aos resultados das avaliações em larga escala (Silva *et al.*, 2022, p. 402).

Nesse contexto, o processo de implementação da nova matriz curricular no estado do Paraná teve início em 18 de dezembro de 2020, com a publicação da Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED, que dispõe sobre a alteração da matriz curricular do Ensino Médio na rede pública estadual. A normativa prescrevia a padronização do currículo, a redução pela metade da carga horária das

disciplinas de filosofia, sociologia e artes, além da inclusão do componente curricular de Educação Financeira. Apesar da relevância da temática, o documento não foi submetido à consulta ou análise por parte dos professores, alunos ou da comunidade escolar. Mesmo diante de manifestações contrárias, o então secretário de Educação do estado, Roni Miranda, afirmou que os debates não seriam abertos à comunidade escolar, sob o argumento de que cada setor faria uma defesa individual, o que poderia comprometer a aprovação da matriz. Assim, a intenção foi concentrar as discussões exclusivamente entre os agentes internos da SEED.

A continuidade do trabalho ocorreu com a aprovação dos referenciais e diretrizes curriculares estaduais em meados de 2021, culminando com a aprovação da matriz curricular em dezembro do mesmo ano. Provavelmente para legitimar a aprovação das novas diretrizes, a Secretaria de Estado disponibilizou uma versão preliminar do Referencial Curricular para consulta pública, por meio de formulário *online*, entre os dias 2 e 28 de fevereiro de 2021. Foram apenas vinte e três dias para análise e apreciação de um documento extenso, com mais de mil páginas. Além do curto tempo disponível, os questionários disponibilizados eram fechados, limitando as sugestões e resultando na participação de pouco mais de dois mil professores. O Conselho Estadual de Educação do Paraná também realizou uma consulta pública sobre as Diretrizes e o Referencial Curricular, por e-mail, no curto período de 1º a 30 de junho de 2021 (Silva *et al.*, 2022).

Seguindo essa lógica de organização antidemocrática, o documento final foi aprovado em 17 de dezembro de 2021, regulamentando a matriz curricular do Ensino Médio estadual do Paraná, para implementação a partir do ano letivo de 2022.

Conforme destacam Barbosa e Francisco,

O processo de elaboração e aprovação das orientações curriculares para o Novo Ensino Médio Paranaense (matriz curricular, referencial de elaboração dos currículos e diretrizes) não partiu de um amplo debate com os sujeitos das escolas públicas, com as universidades, com as comunidades e com os movimentos sociais. As consultas públicas, quando realizadas, foram dissimuladas, abreviadas e não representaram condições efetivas de participação. Em outras palavras, a concepção das atuais políticas e induções do estado para o Ensino Médio configura o fracasso primeiro, ao plagiar a natureza antidemocrática e autoritária da BNCC e da Lei n.º 13.415/2017. Esses aspectos, indicativos de que a implantação do NEM-PR não teve respaldo popular, convergem para resultados de pesquisas que tratam da materialização da contrarreforma em outros estados (Barbosa; Francisco, 2024, p. 14).

O Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, ao acompanhar o processo, igualmente destacou a ausência de debates com os professores, a comunidade escolar e, principalmente, os estudantes. Segundo o Coletivo Humanidades, a utilização de questionários *online* não se configura como uma prática democrática:

[...] questionários no *Google Forms*, envio de e-mails, produção e publicação de podcast não é participação coletiva, não é consulta pública, não é Gestão Democrática! Pois não abre espaço para o debate e a defesa do contraditório (Coletivo humanidades, 2021, p. 6).

Mesmo diante de tais questionado, a organização do documento seguiu a orientação geral da Lei nº 13.415/2017, ampliando a carga horária dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, os únicos obrigatórios em todos os anos do Ensino Médio. Além disso, foram instituídos três novos componentes obrigatórios: Projeto de Vida e Educação Financeira para todos os anos e Pensamento Computacional para o primeiro ano. Entre as mudanças, destaca-se a redução da carga horária das disciplinas de filosofia, sociologia e artes, além da limitação do estudo de história, geografia, química e física, o que, segundo Barbosa e Francisco (2024, p. 14), traz “[...] prejuízo à formação científica, humanística, filosófica, cultural e artística dos/as estudantes”.

A estrutura curricular do Ensino Médio passou a ser composta por duas partes indissociáveis: a Formação Geral Básica (FGB), com carga horária de mil e oitocentas horas, e os Itinerários Formativos Integrados, que totalizam mil e duzentas horas ao final dos três anos. É preciso ressaltar que os Itinerários Formativos incluem uma parte obrigatória denominada Parte Flexível Obrigatória (PFO), que consiste em componentes curriculares predefinidos para todos os estudantes. A PFO é obrigatória, mas parte do itinerário escolhido pelo estudante, por esse motivo se apresenta de forma contraditória, como flexível e obrigatória, simultaneamente. Como descrito no Plano de Ação e Acompanhamento dos Itinerários no estado,

A organização dos Itinerários Formativos prevista nos sistemas da SEED/PR compreende uma parte obrigatória, denominada de “Parte Flexível Obrigatória - PFO”, e outra eletiva, de escolha dos estudantes. Sendo assim, a PFO é integrante dos Itinerários Formativos, embora, esquematicamente, apresenta forma específica por se constituir em

uma parte do IF²⁴, que possui componentes curriculares complementares obrigatórios (Paraná, 2022a, p. 4).

Sobre a organização da carga horária, há distinções entre a oferta do Ensino Médio diurno e o noturno. Ambos têm duração de três anos, com uma carga horária mínima de três mil horas, tendo como referência a carga horária anual mínima de mil horas, distribuídas em, pelo menos, duzentos dias letivos. No Ensino Médio diurno, a ampliação da carga horária ocorre pela implementação da sexta aula, configurando seis aulas diárias de cinquenta minutos. Já no Ensino Médio noturno, a ampliação ocorre com a possibilidade de até 20% das três mil horas serem cumpridas por meio de atividades não presenciais (assíncronas). Essas aulas têm as presenças e avaliações validadas mediante a realização de atividades desenvolvidas no *Google Classroom*, disponibilizadas pelos professores dos referidos componentes curriculares.

A implementação também seguiu a proposta do protagonismo juvenil, em que os estudantes, teoricamente, teriam a opção de escolher o itinerário formativo. No entanto, a organização curricular no Paraná oferece apenas dois itinerários integrados: Matemática e suas Tecnologias integrado com Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias integrado com Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Os Quadros 1 e 2 apresentam as matrizes dos dois itinerários integrados disponíveis no Paraná.

Quadro 1 – Matemática e suas Tecnologias integrado com Ciências da Natureza e suas Tecnologias

	Áreas do conhecimento	Componente Curricular	1º série	2º série	3º série
Formação Geral Básica	Linguagens e suas tecnologias	Arte	2	0	0
		Educação Física	2	0	2
		Língua Inglesa	2	2	0
		Língua Portuguesa	3	3	4
	Ciências humanas e sociais aplicadas	Filosofia	2	0	0
		Geografia	2	2	0
		História	2	2	0
		Sociologia	0	2	0
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	3	4
		Física	2	0	2

²⁴ Itinerário Formativo.

	Ciências da natureza e suas tecnologias	Química	2	2	0
		Biologia	2	2	0
Total de horas-relógio anuais (Formação Geral Básica)			800	600	400
Parte Flexível Obrigatória		Projeto de Vida	2	1	1
		Educação Financeira	2	2	2
		Pensamento Computacional	2	0	0
Itinerário Formativo Integrado de Matemática e Ciências da Natureza		Matemática I	0	3	0
		Física I	0	2	0
		Biologia I	0	2	0
		Matemática II	0	2	2
		Biologia II	0	0	3
		Química I	0	0	3
		Física II	0	0	3
		Química II	0	0	2
		Física III	0	0	2
Total de horas-relógio anuais Parte Flexível Obrigatória e Itinerário Formativo			200	400	600
Total de horas aula semanais			30	30	30
Total de horas relógio anual			1000	1000	1000

Fonte: elaborado pela autora (2024) com base na Matriz Curricular do estado do Paraná (2023)

Quadro 2 – Linguagens e suas Tecnologias integrado com Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Formação Geral Básica	Áreas do conhecimento	Componente Curricular	1º série	2º série	3º série
	Linguagens e suas tecnologias	Arte	2	0	0
		Educação Física	2	0	2
		Língua Inglesa	2	2	0
		Língua Portuguesa	3	3	4
	Ciências humanas e sociais aplicadas	Filosofia	2	0	0
		Geografia	2	2	0
		História	2	2	0
		Sociologia	0	2	0
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	3	4
	Ciências da natureza e suas tecnologias	Física	2	0	2
		Química	2	2	0
		Biologia	2	2	0
Total de horas-relógio anuais (Formação Geral Básica)			800	600	400
Parte Flexível Obrigatória	Projeto de Vida	2	1	1	
	Educação Financeira	2	2	2	
	Pensamento Computacional	2	0	0	
Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais	Filosofia I	0	3	0	
	Educação Física I	0	2	0	
	Arte I	0	2	0	
	Língua Portuguesa I	0	2	2	
	Geografia I	0	0	3	
	História I	0	0	3	
	Língua Estrangeira Moderna	0	0	3	
	Sociologia I	0	0	2	
	Arte II	0	0	2	
Total de horas-relógio anuais Parte Flexível Obrigatória e Itinerário Formativo			200	400	600
Total de horas aula semanais			30	30	30

Total de horas relógio anual	1000	1000	1000
------------------------------	------	------	------

Fonte: elaborado pela autora (2024) com base na Matriz Curricular do estado do Paraná (2023)

Conforme apresentado nas matrizes, na primeira série do Ensino Médio é ofertada apenas a FGB e a PFO, totalizando mil horas anuais. Segundo o entendimento da SEED, na primeira série, a unidade curricular Projeto de Vida, que integra a PFO, tem como objetivo auxiliar os estudantes na escolha do itinerário formativo integrado a ser ofertado a partir da segunda série:

[...] deverá ser realizada a orientação dos estudantes para que essa escolha esteja atrelada aos seus interesses pessoais e ao seu projeto de vida. Enfatiza-se que a escolha do estudante não deve ser considerada como definitiva, pelo contrário, deve ser viabilizada a possibilidade de mudar suas escolhas ao longo do Ensino Médio (Paraná, 2022a, p. 20).

O componente curricular Projeto de Vida é compreendido como uma oportunidade de o estudante desenvolver, além de seus planos de estudo, a capacidade de “[...] optar pelos itinerários formativos e integrados, conforme suas expectativas para o futuro de maneira mais objetiva e assertiva” (Paraná, 2022a, p. 20). A proposta busca promover o desenvolvimento pessoal do aluno, pressupondo a formação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, entre os objetivos estabelecidos pela SEED para o componente Projeto de Vida estão: a reflexão sobre os desejos e objetivos individuais do estudante, que deve estabelecer suas metas e se empenhar para alcançá-los com determinação e persistência; a compreensão de que cada sujeito é responsável por construir sua própria trajetória, assumindo o protagonismo em seu processo educativo e em sua vida social; e o desenvolvimento da autonomia diante das dinâmicas e desafios do mundo contemporâneo.

Em linhas gerais, o estudo desse componente ao longo dos três anos do Ensino Médio vai além da escolha do itinerário, abrangendo temas como habilidades socioemocionais e resiliência, trabalho flexível e colaborativo, empreendedorismo, contexto social de mudanças permanentes e a importância de desenvolver criatividade e liderança.

Dentro dessa perspectiva, os conteúdos do Projeto de Vida devem ser “[...] trabalhados de forma articulada com situações cotidianas que envolvem os diferentes

sujeitos que cursam o Ensino Médio, considerando os seus sonhos e expectativas” (Paraná, 2022a, p. 22). A interdisciplinaridade é o princípio metodológico que orienta o trabalho pedagógico desse componente.

O componente Educação Financeira igualmente ocupa uma posição de destaque na matriz curricular, considerando a sua obrigatoriedade em todos os anos, independentemente do itinerário escolhido. A proposta é que os estudantes “[...] privilegiados com esses ensinamentos na escola precisarão saber o “para quê” estão aprendendo a lidar com os recursos financeiros [...]” (Paraná, 2022b, p. 18), associando o estudo da matemática financeira à realidade de cada um e ao desenvolvimento da cidadania.

Espera-se que os estudantes aprendam a gerir suas finanças pessoais e familiares, considerando as transformações da sociedade e a realidade brasileira, com uma parte significativa da população com as finanças desequilibradas devido à “[...] falta de planejamento e conhecimento sobre o assunto [...]” (Paraná, 2022b, p. 19). Como descrito pela SEED,

Por meio do desenvolvimento de competências específicas a possibilidade de conquistar uma melhor qualidade de vida; por meio do uso consciente do dinheiro, do gerenciamento do seu consumo e planejamento financeiro, os estudantes podem fazer escolhas mais assertivas, aumentando a parcela de indivíduos autônomos em relação às suas finanças pessoais, afastando-se das dívidas controladas, fraudes e situações arriscadas que comprometem seu bem-estar social (Paraná, 2022b, p. 20).

Ao longo do componente Educação Financeira, os principais temas abordados incluem a origem e o destino do dinheiro (planejamento de gastos e endividamento), perspectivas para aumento de renda fixa (empreendedorismo e cooperativismo), o mercado financeiro e as diferentes possibilidades de investimentos por meio de aplicações.

Enquanto isso, o componente Pensamento Computacional, previsto apenas para o primeiro ano, visa a trabalhar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação com base na formação integral dos estudantes. De acordo com o Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná, a competência em cultura digital precisa

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares). Para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas, exercer protagonismo e autoria da vida social e coletiva (Paraná, 2021a, p. 59).

Os principais conteúdos abordados ao longo desse componente incluem introdução à linguagem básica da *web*, criação de jogos e programação e orientação profissional, além de temas relacionados ao mercado de trabalho na área de computação e ao empreendedorismo.

Apesar desses três componentes — Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional — terem como prioridade a formação integral do aluno, é importante observar as variáveis desse processo, que estão voltadas especialmente para o individualismo e a responsabilização pessoal pelo sucesso ou fracasso na vida estudantil e, posteriormente, na vida profissional e social.

A Educação Financeira, da forma como é apresentada, busca promover “[...] uma condição de máxima liberdade na qual cada indivíduo é livre de coerções do Estado e capaz de escolher entre opções disponíveis no mercado” (Saraiva, 2013, p. 171). Por isso mesmo, essa perspectiva tem sido utilizada para justificar a aceitação das desigualdades sociais e para o controle, especialmente, das classes menos favorecidas. Nesse contexto, pressupondo que o programa de estudo deva considerar a realidade dos alunos, aqueles em desvantagem econômica são instruídos sobre poupança, seguros e riscos sobre empréstimos, enquanto estudantes com maior acesso a recursos recebem informações mais precisas e sofisticadas sobre investimentos, por exemplo.

Para Clarke (2015), apesar da ampla disseminação da Educação Financeira, ela continua sendo uma promessa sem comprovações claras de que o letramento financeiro efetivamente melhora as condições de vida dos indivíduos, principalmente daqueles com rendas mais baixas e em situação de vulnerabilidade. Mesmo com o desenvolvimento de competências, as escolhas nem sempre podem ser as mais assertivas, considerando diversos fatores materiais como desemprego, baixa renda, discriminação e deficiências educacionais.

Ao fazer conexão com o projeto de vida individual, a educação financeira pode ser prejudicial aos estudantes ao responsabilizá-los por possíveis adversidades que venham a enfrentar. Como explica Willis,

[...] quando os indivíduos se encontram em péssimas condições financeiras, o modelo de regulação por meio da educação culpa-os por sua situação crítica, envergonhando-os e desviando os apelos para uma efetiva regulação do mercado (Willis, 2008, p. 202).

Esse fenômeno é ainda mais agravado quando o empreendedorismo é vinculado ao projeto de vida, reforçando a ideia das “[...] múltiplas formas de ser e viver” (Macedo; Silva, 2022, p. 3). A premissa pedagógica, nesse contexto, é a de que os estudantes têm a capacidade de adquirir e aplicar conhecimentos em diferentes áreas a fim de empreender projetos pessoais, em sintonia com o projeto de vida previamente desenhado, o que inclui o estudo da dimensão financeira, como investimentos, objetivos e continuidade.

Em relação à carga horária destinada aos itinerários formativos de “escolha” do estudante, observa-se que esses arranjos variam de estado para estado. No Paraná, os itinerários formativos integrados contemplam novas nomenclaturas, dentre eles as “trilhas de aprofundamento” ou “trilhas de aprendizagem”, conforme ilustrado no Quadro 3:

Quadro 3 – Componentes curriculares e Trilhas de aprendizagem

Itinerário	Componente Curricular	Trilha de aprendizagem
Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e Ciências Humanas e Sociais	Filosofia I	Liderança e Ética
	Educação Física I	Práticas esportivas
	Arte I	Mídias digitais e Processos criativos
	Língua Portuguesa I	Oratória I
	Geografia I	Geopolítica
	História I	História econômica do Paraná
	Língua Estrangeira Moderna	<i>“Desde mi Trabajo para el mercado laboral”</i> ou <i>“Tracking the world oh work”</i>
	Sociologia I	Governo e cidadania
	Arte II	Mídias digitais II
Itinerário Formativo Integrado de Matemática e Ciências da Natureza	Matemática I	Empreendedorismo
	Física I	Robótica I
	Biologia I	Biotecnologia
	Matemática II	Programação I
	Biologia II	Biotecnologia II
	Química I	Tecnologia e química em ação
	Física II	Robótica II
	Química II	Energia e Astronomia
	Física III	Robótica Educacional

Fonte: elaborado pela autora (2024) com base na Matriz Curricular do estado do Paraná (2023)

Destaca-se que o nome do componente curricular dos itinerários formativos não sofrerá alterações, no entanto, a trilha de aprendizagem poderá ser modificada no início de cada ano letivo, conforme interesse dos estudantes, após consultas prévias realizada com os alunos.

Essas trilhas foram desenvolvidas e apresentadas aos professores e à comunidade escolar simultaneamente à sua implementação nas turmas, seguindo o cronograma determinado pela lei para a completa implementação das séries. Um exemplo disso é o “Cadernos dos Itinerários Formativos”, disponível nos volumes I e II do ano de 2023, que tratam dos itinerários do segundo ano do Ensino Médio, e o documento de 2024 para o terceiro ano, quando estava prevista a conclusão da implementação da Lei nº 13.415/2017.

Ao realizar um balanço geral sobre as trilhas e os conteúdos organizados por cada uma delas, é perceptível a centralidade dada ao desenvolvimento do projeto de vida e, sobretudo, à valorização de conhecimentos práticos, de aprendizagem rápida, voltados para o empreendedorismo e a criatividade.

Ao comparar a matriz curricular do Ensino Médio anterior à reforma, percebem-se algumas questões relevantes, especialmente quanto à carga horária. Os conhecimentos gerais que antes eram distribuídos ao longo de três anos foram reduzidos para mil e oitocentas horas, sendo oitocentas horas para o primeiro ano, seiscentas horas para o segundo e quatrocentas horas para o terceiro ano. Assim, ao analisar o conteúdo de cada disciplina anteriormente e os componentes curriculares atuais, é evidente a transformação incisiva não apenas em relação à forma, mas também na disposição dos conhecimentos científicos. No Quadro 4, ilustramos um exemplo de matriz curricular do Ensino Médio para o Paraná. Esse tipo de documento, datado de 2011, segue as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 9394/1996:

Quadro 4 – Matriz Curricular do Ensino Médio

	Disciplinas	1º série	2º série	3º série
BNC	Arte	2	2	0
	Biologia	2	2	2
	Educação Física	2	2	2
	Filosoffia	2	2	2
	Física	2	2	2
	Geografia	2	2	2
	História	2	2	2
	Língua Portuguesa	2	3	4
	Matemática	3	2	3

	Química	2	2	2
	Sociologia	2	2	2
	L.E.M. Espanhol	2	2	2

Fonte: elaborado pela autora (2024) com base na Matriz Curricular do estado do Paraná (2011)

Inicialmente, em termos de forma, verifica-se que todas as disciplinas eram oferecidas em todos os anos do Ensino Médio, exceto Arte. No caso do colégio do Quadro 4, os professores e a equipe diretiva optaram por priorizar mais aulas de língua portuguesa no terceiro ano, uma troca permitida pelo Estado na época da organização da matriz curricular. Outra observação relevante é a carga horária: com a disposição de vinte e cinco horas/aula semanais, foi necessário que uma disciplina tivesse três aulas semanais por ano, enquanto as demais tinham uma carga horária igualitária de duas horas/aulas. Essa diferença foi resolvida alocando as horas excedentes para matemática e língua portuguesa.

Ao comparar a matriz do NEM, apresentada anteriormente (Quadros 1 e 2) com o modelo vigente antes da reforma, observa-se um esvaziamento curricular, especialmente na redução da carga horária das disciplinas de conhecimentos gerais. A exemplo, filosofia e sociologia, que antes faziam parte dos três anos do Ensino Médio, agora estão presentes em apenas um ano do ciclo. Todavia, no itinerário integrado de Linguagens e Ciências Humanas, esses componentes estão incluídos nas trilhas de aprendizagem de Ética e Liderança no segundo ano e de Governo e Cidadania no terceiro ano, respectivamente.

A fim de evidenciar o esvaziamento de conhecimentos, ao observar a organização e a fundamentação das Diretrizes Curriculares do Paraná de 2008 para a disciplina de filosofia, nota-se a disposição de conteúdos estruturantes e de conteúdos específicos para cada ano do Ensino Médio, seguindo uma sequência lógica e historicamente estruturada. Como descrito no próprio documento,

Nestas Diretrizes, opta-se pelo trabalho com conteúdos estruturantes, tomados como conhecimentos basilares, que se constituíram ao longo da história da Filosofia e de seu ensino, em épocas, contextos e sociedades diferentes e que, tendo em vista o estudante do Ensino Médio, ganham especial sentido e significado político, social e educacional. A amplitude da Filosofia, de sua história e de seus textos desautoriza a falsa pretensão do esgotamento de sua produção, seus problemas, sua especificidade e complexidade. Por reconhecer essa condição, as Diretrizes fazem a opção pelos seguintes conteúdos

estruturantes: Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Política; Filosofia da Ciência e Estética (Paraná, 2008, p. 40).

Por outro lado, o Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná de 2021, atendendo a disposição dos componentes curriculares em conformidade com as deliberações da BNCC pós-reforma, adota uma organização em unidades temáticas, com foco no desenvolvimento de habilidades a partir de objetos de conhecimento em detrimento de conteúdos específicos. Ou seja, o que chama a atenção no referencial é a ausência de conteúdos obrigatórios; ao invés disso, são apresentadas “sugestões de conteúdo”, o que reflete a compreensão de que a centralidade não está na especificidade do conhecimento, mas nos objetivos de aprendizagem. O documento também evidencia uma ênfase no pragmatismo e na formação voltada para o desenvolvimento das potencialidades individuais. Um exemplo pode ser observado no caderno do componente Filosofia, que segue essa linha de orientação.

A História da Filosofia, na contextualização dos conteúdos trabalhados, pode contribuir na visão das relações sociais e culturais para a valorização da cidadania e da importância dos Direitos Humanos, desnaturalizando condutas que relativizam costumes, perpetuam preconceitos e atitudes que não condizem com a manutenção de uma sociedade civilizada, onde todos têm condições de realizar suas potencialidades e, com isso, *alcançar a eudaimonia (felicidade) como sentido da vida* (Paraná, 2021b, p. 594, grifo nosso).

Além disso, o texto destaca que,

Para tanto, recorre-se à mobilização de noções que, possivelmente, já foram sensibilizadas na vida do educando, mediante a vivência de um fato. Posteriormente, a *problematização sobre o fato trazido*, ou o incremento de uma situação exposta a partir do fato, permite uma abordagem intelectual (Paraná, 2021b, p. 595, grifo nosso).

Vale ressaltar que o estudo da disciplina foi reduzido a um único ano, e o foco permanece na vivência do aluno. A problematização e a organização das aulas, bem como a integração dos conteúdos, devem ter a intencionalidade de resolver problemas imediatos, relacionados ao cotidiano dos estudantes. Essa premissa está presente não apenas nos itinerários, mas em todos os componentes da FGB.

A ênfase no cotidiano se reflete também na organização da trilha de aprendizagem “Liderança e Ética”, que faz parte do componente Filosofia I. Basicamente, o principal objetivo dessa trilha é “[...] desenvolver habilidades relacionadas à liderança por meio da vivência de situações cotidianas, tendo como base diversas teorias filosóficas” (Paraná, 2023, p. 2). O estudo é estruturado em três eixos centrais: o que é ser líder?, com exemplos de líderes socialmente reconhecidos; comunicação e liderança, que envolve a produção de mídias pelos alunos e seu compartilhamento em redes sociais; e, por último, liderança e desafios da atualidade, promovendo concursos entre estudantes com propostas de melhorias no ambiente escolar. A organização do conhecimento, a partir do projeto de vida, e a responsabilização são destaques nesse projeto. Conforme traz o caderno da Trilha de Aprendizagem Ética e Liderança,

[...] o conhecimento também é fundamental, pois uma liderança que não se atualiza, que não conhece seus liderados e a realidade que o cerca, certamente não fará uma boa gestão. Um líder deve responsabilizar-se pelas consequências de suas ações, sejam elas positivas ou negativas. Deve ter uma visão de futuro, antevendo as implicações de suas decisões. Da mesma forma, os liderados precisam deste conhecimento para fundamentar melhor suas escolhas. A Filosofia pode ser uma aliada no processo que conduz o estudante à compreensão do papel da ética em seu cotidiano (Paraná, 2023, p. 6).

Também como exemplo, a organização e a fundamentação das Diretrizes Curriculares do Paraná de 2008 para a disciplina de sociologia traziam como referência o estudo dos clássicos, incluindo autores como o francês Émile Durkheim (1858-1917), o alemão Max Weber (1864-1920) bem como do filósofo alemão Karl Marx (1818-1883), além de outros pensadores, como o francês Charles Tocqueville (1805-1859), o filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903) e o italiano Vilfredo Pareto. Isso porque, segundo as diretrizes curriculares estaduais,

A Sociologia é fruto do seu tempo, um tempo de grandes transformações sociais que trouxeram a necessidade de a sociedade e a ciência serem pensadas. [...] Os clássicos são a ponta de lança do conhecimento da realidade social e ainda os faz presentes na Sociologia contemporânea. Pensaram a sociedade europeia da sua época, valendo-se da ciência para compreender o sentido da crise que a acometia (Paraná, 2008, p. 54).

Por sua vez, o Referencial Curricular para o Ensino Médio no Paraná de 2021, no que diz respeito ao componente de sociologia, explica a trajetória e a adequação histórica do ensino de sociologia e de filosofia no Paraná, com sua derrocada a partir da reforma de 2017. Segundo o documento,

A Sociologia e a Filosofia ganharam a obrigatoriedade, no Ensino Médio, por meio da aprovação da Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008. No entanto, com a alteração da LDB, a partir da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, ambas as disciplinas não estão mais previstas como obrigatórias nos currículos do Ensino Médio (Paraná, 2021b, p. 663).

Com a reforma, o foco do estudo dos clássicos foi substituído por uma abordagem e práticas da sociologia, que explora categorias tematizadas e traz reflexões sobre o indivíduo, sociedade, política, trabalho, cultura, fronteira, natureza e ética, sempre com ênfase no cotidiano (Paraná, 2021a).

O componente curricular Sociologia opera a partir de uma lógica reflexiva que busca a teorização da prática (Bourdieu, 2002), possibilitando aos estudantes a *problematização de suas realidades*, partindo do cotidiano, que também está associado à compreensão de estruturas mais amplas e complexas (Paraná, 2021a, p. 665, grifo nosso).

Por sua vez, a trilha de aprendizagem de “Governo e Cidadania”, do componente Sociologia I, também reflete essa abordagem clássica. Seu principal objetivo é proporcionar aos estudantes um aprofundamento teórico e prático em conhecimentos sobre política e governo. Para tanto, a trilha está organizada em seções temáticas: juventude e participação política, momento de pesquisa e elaboração de um guia prático pelo estudante sobre a participação na vida pública; política brasileira e aplicações da ciência política, com pesquisas sobre a trajetória política do país e a definição de temas de interesse comunitário; direitos e políticas públicas no Brasil, quando os alunos avaliam a participação popular no cenário político brasileiro, reconhecendo a importância da cidadania nas decisões públicas, e propõe medidas para o enfrentamento de possíveis problemas sociais. A fundamentação e a formação com fundamento no Projeto de Vida estão descritas do Caderno dos Itinerários Formativos,

Considerando que o Projeto de Vida é a Unidade Curricular que contribui para o desenvolvimento das dimensões pessoal, profissional e cidadã, a proposta é relacionar as temáticas trabalhadas nas estratégias de ensino e os objetivos de aprendizagem com as seguintes profissões: Gestor Público, Administrador Público, Consultor em Gestão Pública, Auditor Governamental, Especialista em Finanças Públicas, Gerente de Projetos Públicos, Especialista em Transparência e Acesso à Informação, Coordenador de Programas Sociais, Especialista em Planejamento Governamental, Especialista em Gestão de Recursos Humanos no Setor Público. As aprendizagens desenvolvidas ao longo das seções temáticas também podem contribuir com a trajetória de estudantes que almejam carreiras profissionais ligadas à área de Ciências Sociais, Ciência Política e Licenciaturas em Ciências Humanas (Paraná, 2024, p. 529).

O viés do cotidiano e aplicações imediatas são fundamentações essenciais em todos os componentes curriculares e trilhas de aprendizagem, bem como na articulação com a formação do projeto de vida, descrito como fundamental no Referencial Curricular do Paraná:

A BNCC prevê a formação integral dos estudantes, possibilitando-lhes que sejam capazes de lidar com os *desafios do cotidiano*. [...] A formação integral dos estudantes deve visar à formação e ao desenvolvimento global, além de possibilitar a preparação deles para enfrentar os *desafios do mundo contemporâneo*, como também proporcionar a formação para a cidadania, conforme já previsto pela LDB. Nesse sentido, o Componente Curricular *Projeto de Vida é fundamental para o estabelecimento de uma configuração humana do ser cidadão*, enquanto sujeito *protagonista de sua história* individual e social (Paraná, 2021a, p. 67, grifo nosso).

As trilhas de Empreendedorismo e Programação seguem essa mesma linha. A trilha de Empreendedorismo visa a promover os saberes matemáticos para apoiar os estudantes no planejamento, na organização e na execução de um plano de negócios, colocando-os como protagonistas de sua formação e agentes de transformação em busca de um futuro profissional. Já a trilha de Programação tem como objetivo introduzir a prática pedagógica da programação, promovendo o desenvolvimento do pensamento computacional. São previstas atividades como a criação de *sites* e páginas da web, utilizando diferentes ferramentas *online*, considerando o crescente uso da *internet* no mundo e, principalmente, a demanda do mercado por profissionais na área tecnológica.

A trilha de Oratória, por sua vez, tem referência no desenvolvimento de habilidades de comunicação assertiva, priorizando a exposição de ideias,

argumentação e convencimento na defesa de projetos individuais. As práticas pedagógicas incluem a articulação do discurso para uma comunicação eficaz em diferentes situações comunicativas, a partir da criação de vídeos, *podcasts*, *workshop* e rádios.

Seguindo essa vertente, a trilha de Mídias Digitais busca desenvolver a compreensão dos estudantes sobre o impacto dos conteúdos que produzem nas redes sociais, bem como a qualidade dos conteúdos que consomem. Essa abordagem se dá por meio de práticas artísticas e recursos criativos, promovendo uma análise crítica das mídias digitais. Para isso, as atividades incluem a produção de *blogs*, *poscasts*, trabalhos com fotoimagens, *designs* para mídias, vídeos e *workshop*.

Outra trilha relevante a ser destacada é a da Biotecnologia, que visa a apresentar as aplicações técnicas e os impactos da ciência para a humanidade. Essa trilha promove uma abordagem prática, permitindo que os estudantes vivenciem a construção do conhecimento científico por meio de uma sequência de etapas lógicas, observando fenômenos por meio de tentativas e erros. O conhecimento aplicado, ou a experiência desenvolvida ao longo do ano, deve ser apresentado à comunidade escolar, inclusive com simulação de vendas, demonstrando na prática a integração das trilhas no desenvolvimento do projeto de vida, na formação de cidadãos empreendedores e com educação financeira.

Assim, em todas as trilhas e componentes curriculares do Paraná, observa-se a prioridade em conectar o aprendizado ao cotidiano e aos problemas emergenciais com uma visão de desenvolvimento assumidamente reacionária. De fato, embora seja importante incorporar atividades técnicas e do cotidiano, levando em consideração as novas tecnologias e a tomada de decisões sobre o futuro, tanto individual quanto coletivo, é essencial transcender essa abordagem superficial. É preciso considerar as questões materiais que envolvem as escolhas e os caminhos traçados, assim como a ausência de estudos mais aprofundados de determinados conteúdos, que afetam a vivência e o desenvolvimento humano.

Como explica Duarte,

A criança, ao aprender a utilizar um instrumento de uma atividade cotidiana — por exemplo, uma colher para alimentar-se —, está incorporando à sua vida e, portanto, à sua individualidade, atividade humana que se objetivou naquele instrumento. Se o uso a colher tem esse efeito de modificar a dinâmica mental e corporal da criança, muito maior é o impacto da apropriação, pelo indivíduo, de sistemas mentais

tão complexos como os que estão objetivados nos clássicos das ciências, das artes e da filosofia (Duarte, 2016, p. 15).

Assim, se há crescimento no aprendizado durante atividades como *podcasts*, produção de *sites* ou venda de produtos, imaginemos o impacto que conhecimentos mais desenvolvidos, em todos os campos, podem ter no desenvolvimento integral dos estudantes. O estudo dos clássicos em filosofia e sociologia, por exemplo, ampliaria o crescimento cognitivo, em vez de reduzir conteúdos sob a prerrogativa de aproximar os alunos da “felicidade” e de um sentido para a vida com base na problematização de realidades individuais. Da mesma forma, a matemática, além de ser fundamentada no raciocínio lógico, poderia ser explorada de maneira mais ampla para o desenvolvimento cognitivo, ao invés de se limitar ao pragmatismo do empreendedorismo e da educação financeira. O estudo da língua portuguesa, enquanto objetivação humana e parte importante do desenvolvimento histórico dos homens por meio do trabalho, poderia proporcionar um entendimento mais aprofundado das estruturas sociais e uma imposição crítica sobre elas, ao privilegiar a escrita e a argumentação, em vez de focar nos desafios do cotidiano e na comunicação assertiva para resolver problemas singulares. Dessa forma, a língua se torna não apenas um instrumento funcional, mas um meio para a emancipação e a transformação social por meio do pensamento crítico.

Na contramão dessa prática pedagógica, para a Pedagogia Histórico-Crítica, a função central da escola é proporcionar o acesso e a apreensão do saber erudito, ou seja, o conhecimento sistematizado que transcende a cultura popular e os saberes espontâneos dos alunos, que são considerados apenas como ponto de partida. Em outras palavras, cabe à escola trabalhar com o saber sistematizado, oferecendo acesso aos conteúdos clássicos para elevar o pensamento e os conhecimentos dos indivíduos, pois, como afirma Saviani (2013, p. 91), “[...] para desenvolver a cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele desenvolve por meio de suas próprias lutas, relações e práticas”.

O saber escolar deve ser organizado em um currículo que privilegie os conteúdos clássicos, que são aqueles que resistiram ao tempo e se mostram relevantes para a aprendizagem, superando, pelo conhecimento, a cultura popular. A intenção não é invalidar a cultura popular, mas, sim, que a escola garanta o acesso à cultura erudita e a todos os saberes acumulados ao longo da história da humanidade.

Aliás, essa premissa é fundamental também para a compreensão da história e para a continuidade da evolução da sociedade. Malanchen (2016, p. 188) ressalta que se trata de “[...] abrir possibilidades para que o indivíduo não seja mais conduzido por sua cotidianidade, favorecendo a formação de uma individualidade que hierarquize ou conduza conscientemente as atividades da vida cotidiana”.

Um exemplo claro da importância da organização do saber sistematizado é a análise da escravidão na América, especialmente no Brasil, que apresenta características distintas em relação ao restante da história da humanidade. Uma abordagem que se baseie apenas em interpretações espontâneas ou meramente interpretativas é insuficiente. É necessário o estudo da história do Brasil, que considere aspectos como a colonização, o escravismo, o regime feudal, entre outros, complementado por debates em filosofia e sociologia sobre as relações de poder, além das disputas territoriais abordadas pela geografia. Essa base teórica é essencial para ampliar o conhecimento crítico.

Assim, ao estudar os clássicos e reconhecer sua relevância histórica, é possível compreender preconceitos enraizados e vislumbrar sua superação. O estudo não pode ser guiado pelo senso comum, pois essa abordagem, além de fragilizar as discussões, pode levar à reprodução de ideias preconcebidas e à falta de questionamento e de superação do contexto (Zank, 2020).

Esse entendimento está alinhado com Vigotski (2001, p. 34), que afirma que “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”. Isso indica que o conhecimento, além de transformar as funções psicológicas superiores, cria condições para novos comportamentos e formas de ação. Assim, com base nessa compreensão, reitera-se a importância de organizar o currículo a partir do saber objetivo, ou seja, com conteúdos clássicos, para permitir a superação dos conceitos espontâneos em favor de uma abordagem científica.

Duarte (2016) elabora uma analogia pertinente ao explicitar sobre a relação entre conhecimento e formação da humanidade. Segundo o autor, o conhecimento histórico é uma atividade humana e, à medida que ocorre a aprendizagem sobre um determinado objeto, todo o saber humano acumulado ao longo da história ganha vida e é novamente incorporado à atividade humana. Essa ideia do “[...] apoderamento dos vivos pelos mortos” (Duarte, 2016, p. 51) sugere que os produtos, objetos e cultura humana são sínteses do processo de trabalho humano e, mesmo já concluídos,

mortos, voltam à vida ao serem reintroduzidos na atividade humana. Para isso, é necessário um trabalho educativo que seja sistemático e objetivo (Zank, 2020).

Essas reflexões nos levam a afirmar que o conhecimento é fundamental para se posicionar criticamente diante de uma realidade material desumanizadora. Contudo, é preciso reconhecer que existe intencionalidade nas ações que envolvem a escola e que fragmentam o acesso ao conhecimento sistematizado. Sobre essa questão, Saviani e Duarte destacam que,

[...] desde o plano da política educacional até o do trabalho em sala de aula, passando pelo da difusão de pedagogias que postulam para a escola quase todas as funções, menos a de transmissão sistemática de conhecimento — entravam de todas as formas possíveis a constituição de um sistema nacional de educação pública que permita às crianças, adolescente e jovens [e adultos] da classe trabalhadora o acesso ao saber erudito. O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva (Saviani; Duarte, 2012, p. 2).

Na verdade, o contexto atual prioriza o uso das metodologias ativas, centrando o processo de aprendizagem na figura do estudante como protagonista, enquanto o professor é considerado um mediador, que não possui mais o papel central de transmissor de informações ou conteúdo. Essa abordagem coloca a apreensão dos conteúdos históricos e sistematizados em segundo plano, ao mesmo tempo que promove a política de admissão de professores com notório saber, o que contribui para o distanciamento do conteúdo formal e a precarização do processo ensino-aprendizagem.

A “plataformização” no estado, representada pela implementação de um vasto pacote de recursos tecnológicos pela SEED, reflete essa orientação. As ferramentas tecnológicas adotadas configuram uma característica marcante da administração estadual, que tem promovido severas mudanças no cotidiano dos alunos e no trabalho dos professores, especialmente nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, componentes que possuem maior carga horária e são alvo de mais exigências nos resultados das avaliações externas.

Embora o uso das tecnologias seja importante, ele deve ser encarado como uma ferramenta auxiliar em sala de aula, e não como eixo central do trabalho pedagógico. Um exemplo disso é a adoção do Livro de Registro de Classe *Online* (LRCO), que trouxe maior eficiência ao trabalho docente ao permitir o registro de

forma rápida e eficiente das frequências, conteúdos e avaliações dos alunos, além de integrar essas informações com um aplicativo próprio, para acesso de pais e responsáveis.

No entanto, existem mais de vinte outros programas e aplicativos utilizados na rede estadual, todos com custos altíssimos de manutenção. Segundo reportagem divulgada pela Associação dos Professores do Paraná (APP), em agosto de 2023, o “[...] governo do Paraná já gastou mais de R\$ 53 milhões com plataformas educacionais controladas por empresas privadas”²⁵. No caso do componente curricular de língua portuguesa, por exemplo, os professores e alunos têm acessos obrigatórios semanais às plataformas “Leia Paraná” e “Redação Paraná”, além dos exercícios online do Desafio Paraná (*Quizzis*), que são compreendidos como tarefas de casa. Essas plataformas, integradas ao sistema, podem até carregar automaticamente o LRCO com as notas, conforme indicação do professor.

Essas plataformas são comercializadas sob regulação de licenças temporárias de uso, que devem ser renovadas periodicamente. E o uso da maioria delas parece estar vinculado especificamente ao controle de metas, como é o caso da plataforma BI (*Business Intelligence* ou Inteligência Empresarial), uma ferramenta de gestão que permite à equipe diretiva monitorar o trabalho do professor. Esse controle vai desde o registro de frequência, conteúdos ou notas, até o uso das plataformas educacionais obrigatórias, o que tem gerado desgastes entre os professores.

Conforme destacado por Barbosa e Franscisco,

A implantação acelerada de plataformas tecnológicas em sala de aula e a pressão para que os/as professores/as façam uso dessas ferramentas, na direção de aumentar a “eficiência”, caracterizam formas mais incisivas de padronização e constrangimento do trabalho docente (Barbosa; Franscisco, 2024, p. 7).

Como se percebe, a prática docente tem sofrido mudanças significativas, com os professores sendo orientados a buscar caminhos alternativos para que os estudantes adquiram conhecimentos relevantes para a superação dos desafios que a

²⁵ Disponível em: <https://appsindicato.org.br/plataformas-do-atraso-relatorio-da-unesco-alerta-sobre-impactos-negativos-do-uso-de-tecnologias-na-educacao/>.

sociedade apresentada na atualidade, desconsiderando a materialidade do processo ensino-aprendizagem e o processo histórico de organização da social.

Esse conjunto de ações é entendido como parte da formação integral, que valoriza as dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras. Logo, cabendo ao professor ressignificar sua prática docente conforme os “[...] princípios do Novo Ensino Médio”, capacitando os jovens ao novo contexto.

O Referencial Curricular do Paraná destaca que

[...] a formação docente para o desenvolvimento de uma formação integral é um processo que exige tempo, flexibilidade, disponibilidade, e deve contar com o envolvimento de todos os sujeitos da escola. As mudanças culturais só ocorrem quando todos os envolvidos se sentem capazes de reconhecer a importância de participarem ativa e arduamente de um momento de reconstrução, para que a educação faça sentido aos jovens. Dessa forma, a formação integral capacita os estudantes para que se aproximem criticamente dos contextos culturais, morais e políticos de suas vidas (Paraná, 2021a, p. 70).

Esse processo de ressignificação da prática é endossado pelas formações continuadas oferecidas durante o ano pela Secretaria de Estado, com destaque para o programa “Formadores em Ação”. Essa formação é obrigatória para os professores, sendo utilizada como critério de classificação e para a distribuição de aulas no início de cada ano letivo. Atualmente, mais de setenta “temáticas” estão disponíveis para escolha pelos professores de todas as áreas, abrangendo o estudo das plataformas, avaliação, observação em sala de aula, gestão ou trilhas de aprofundamento. Os cursos, realizados *online*, possuem carga horária trimestral de quarenta horas, distribuídas em encontros semanais de uma hora e quarenta minutos. Embora os professores possam utilizar até duas horas semanais de seu tempo de planejamento para essas formações, a organização dos horários de aulas tem levado a maioria dos professores a realizar os cursos no contraturno de trabalho, conciliando sua disponibilidade com as ofertas de formação.

Em linhas gerais, os cursos oportunizam trocas de experiências entre professores de diferentes áreas e regiões, além de promoverem o aprendizado das ferramentas que se alinham ao modelo educacional em prática, com foco em metodologias ativas e tecnologias educacionais. No entanto, observa-se uma tendência de certificar os professores e organizar a prática pedagógica de acordo com a lógica da homogeneidade e do controle total do Estado, a partir de uma perspectiva

pragmática e experiencial em um processo que esvazia a teoria e prioriza a flexibilização e o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. A pressão pelo desempenho dos alunos nas avaliações externas tem norteado todo esse arcabouço de atividades e o professor. Como específica Freitas, em nota publicada em seu blog destinado as discussões sobre avaliação educacional, estamos vivenciando um novo estágio de controle do magistério e dos estudantes na onda das tecnologias digitais que combina com as “demandas definidas pela BNCC — base nacional comum curricular — e demais bases daí derivadas (formação de professores e de diretores), métodos de ensino e processos de avaliação — tudo embarcado em plataformas de aprendizagem — híbridas ou não”.²⁶

Sendo assim, a Prova Paraná, criada em 2019, é o principal mecanismo de avaliação e controle estatal, tendo como objetivo melhorar os índices de desempenho nas avaliações externas. Inicialmente, os primeiros testes focavam em língua portuguesa e matemática, mas, em 2020, houve uma ampliação das disciplinas/áreas avaliadas, com a inclusão da língua inglesa. Em 2021, com o retorno gradual das aulas presenciais, a Prova Paraná foi aplicada em setembro, em dois dias: o primeiro foi dedicado às disciplinas de língua portuguesa, matemática e língua inglesa, enquanto, no segundo dia, os estudantes do Ensino Fundamental realizaram provas de Ciências da Natureza, geografia e história. No Ensino Médio, foram examinadas as Ciências da Natureza (química, física e biologia) e Ciências Humanas (história, geografia, sociologia e filosofia).

Atualmente, a prova é realizada trimestralmente com o objetivo de identificar as dificuldades e mapear as habilidades já apropriadas pelos estudantes no processo ensino-aprendizagem. No entanto, os testes são elaborados por organismos particulares, com restrição de conteúdos, sem a participação dos professores, desconsiderando as condições reais de aprendizagens e a organização dos estabelecimentos de ensino. Aos professores e equipe diretiva, cabe a execução — aplicação e correção com aplicativo próprio — e validação da ferramenta, acrescentando notas por participação e desempenho aos estudantes, além de premiações. Entretanto, essa busca pela melhora de resultados tem gerado preocupações sobre o esvaziamento de conteúdos, como também sobre os elevados custos, envolvendo a

²⁶ Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/>.

contratação de empresa para elaborar a prova, impressões, logística e um aplicativo de celular para correção, como destacam Zank e Malanchen:

É impossível olhar esse contexto e não pensar o quanto esse investimento seria melhor revertido se aplicado nas condições efetivas do trabalho docente, acesso dos estudantes, materiais pedagógicos de melhor qualidade, formação continuada para além do pragmatismo etc. Acaba que é uma política pensada distante do planejamento do professor, mas que precisa ser incorporada por ele e que, de forma subjetiva e objetiva, vem se inserindo na realidade escolar (Zank; Malanchen, 2022, p. 13).

O movimento que se desenha é a efetivação de políticas liberais na prática educativa, em que os professores são pressionados a dedicar seu tempo de aula apenas para atendimento dos “descritores”²⁷ próprios para as provas, restringindo os planejamentos com a sobreposição dos testes e estreitando o currículo. Trata-se de uma padronização do processo pedagógico, que vai desde a definição dos objetivos e conteúdos até os métodos utilizados pelos professores, resultando no controle completo do trabalho pedagógico (Freitas, 2014).

A partir de 2023, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) passou a reservar uma parte da categoria homônima do sistema de cotas para estudantes da rede pública inscritos na modalidade Prova Paraná para o acesso ao Ensino Superior, legitimando, portanto, essa política de estado. Embora as políticas afirmativas sejam essenciais para ampliar o acesso de estudantes ao Ensino Superior, assegurando o ingresso mais amplo nas universidades, é necessário refletir sobre o impacto dessa abordagem. O esvaziamento de conteúdos, a pressão sobre o trabalho docente e a instrução pragmática, que afasta os estudantes do entendimento da realidade objetiva são apenas alguns exemplos da conta deixada sobre a formação da juventude. Assim, ao adotar um modelo formativo que limita o desenvolvimento da prática pedagógica e da autonomia dos estudantes, pretende-se manter a hegemonia burguesa sobre a classe trabalhadora. Isso porque, conforme explica Engels (2010, p. 149), o sistema “[...] concede o mínimo vital indispensável [...]” e, no plano cultural somente oferece “[...] aquilo que atenda aos seus interesses burgueses — o que, na verdade, não é muito”.

²⁷ Conteúdos e competências e habilidades que devem ser desenvolvidos ou aprimorados pelos estudantes.

O uso de ferramentas como a Prova Paraná, bem como a adoção de plataformas e aplicativos pela SEED, suscita reflexões sobre os recursos investidos, que poderiam ser direcionados às demandas prioritárias das instituições de ensino, atendendo as pelas prioridades de gestão e as necessidades específicas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Para além disso, é indispensável analisar a lógica que fundamenta essa política.

Como explica Freitas,

A tecnologia não é, necessariamente, nossa inimiga, no entanto, não podemos dizer o mesmo do projeto educativo que ela traz embutido. Este projeto é herdeiro das mesmas lógicas pelas quais o capitalismo promove, ao longo da sua história, o revolucionamento na sua base produtiva: introdução de mais tecnologia combinada com aumento de controle do processo, precarização e intensificação do trabalho, e ampliação incessante de mercado — fatores contrariantes das crises nas quais ele se envolve e, sem os quais, não consegue empurrá-las para frente (Freitas, 2021, n.p.)

Freitas (2021) observa ainda semelhanças entre o controle sobre o trabalho docente nos anos de 1990 e na atualidade, ambos influenciados pela lógica tecnicista desenvolvida na década de 1970. A padronização fundamentada pelo tecnicismo é explícita na “[...] predominância da avaliação externa de larga escala, implementada a partir de uma teoria em que o professor e a escola eram responsabilizados de fora do sistema educacional” (Freitas, 2021, n.p.) pelos resultados de aprendizagem. Para o autor, essa nova versão, chamada de neotecnicismo digital, atinge níveis ainda mais avançados de controle sobre professores e estudantes por meio de ferramentas digitais.

Há inúmeras necessidades que exigem um olhar mais apurado em relação à organização escolar, como a redução do número de alunos por sala ou o aumento da oferta de turmas, reformas e manutenções estruturais dos prédios, disponibilização de material didático para aprofundamento teórico dos professores, organização de laboratórios de química, física e biologia, revitalização de quadras esportivas e contratação de profissionais para atender crianças com necessidades educacionais especiais e inclusão. Outra questão crítica é a ausência de investimento na formação docente (pesquisa) e na valorização do magistério, além da escassez de professores efetivos.

Conforme explica Orso,

Se observarmos um pouco à nossa volta, portanto, veremos que quando falamos da formação de professores não temos muito a comemorar. Os investimentos na educação são precários, sobretudo nos cursos de licenciaturas; as escolas encontram-se sucateadas, funcionando com um mínimo de materiais, com bibliotecas carentes, com salas de aula apinhadas de alunos, a maioria das vezes, trabalhadores, tendo que conjugar os estudos com o trabalho, que em muitos casos também é bastante precário, percebendo baixos salários; os professores são mal formados, também recebendo baixos salários, tendo que realizar uma dupla ou tripla jornada de trabalho, sem condições de adquirir livros, sem poder estudar, pesquisar, atualizar-se, planejar as atividades, restando apenas como referência para o trabalho, a experiência adquirida ao longo dos anos, a atividade prática desprovida de reflexão sobre o porquê, a importância, o significado, as implicações e as consequências do trabalho que realiza. [...] Diante disso, em geral, resta uma educação pobre, para pobres, alienada e alienante (Orso, 2017, p. 143).

Outro aspecto preocupante é o uso de recursos públicos para a contratação de serviços privados. Embora não seja o foco desta pesquisa, é necessário mencionar como o ensino profissional de alguns cursos foi organizado após a reforma educacional. O ensino profissional passou a ser um itinerário formativo, e, desde 2022, as disciplinas específicas do curso de Desenvolvimento de Sistemas ficaram sob responsabilidade do Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR) oferecidas na modalidade de educação a distância. Um montante significativo de recursos foi destinado a essa instituição privada, verba que poderia ter sido investida na formação e na contratação de professores na própria rede de ensino, visando ao fortalecimento das instituições e, concomitantemente, à melhoria do curso profissionalizante em questão.

No entanto, o objetivo principal parece não ser a formação dos indivíduos, mas, sim, atender à demanda do mercado por habilidades específicas para determinados tipos de trabalhos e, sobretudo, legitimar a educação como um nicho empresarial.

A formação menos qualitativa não é vista como um problema significativo, pois garante a criação de uma “reserva” de pessoas no mercado de trabalho. Além disso, a mercantilização da educação apresenta-se como um nicho muito vasto e ainda pouco explorado pelos empresários, cujo principal objetivo é alcançar lucro por meio da educação, ajustando-a aos mecanismos de manutenção do capital e da sociedade de classes.

Por sua vez, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) do Estado do Paraná também firmou parceria com o governo estadual, ofertando treze cursos técnicos integrados ao Ensino Médio regular a partir de 2024. Essa iniciativa permite que os estudantes obtenham uma certificação profissional ao concluir os estudos. No primeiro ano dessa parceria, dois mil trezentos e dez alunos serão atendidos em cinquenta e quatro escolas, com aulas teóricas nas unidades de ensino e aulas práticas realizadas nas vinte e sete unidades do SENAI espalhadas em todo o Paraná²⁸. Entre os cursos oferecidos estão: Alimentos, Automação Industrial, Biotecnologia, Edificações, Eletromecânica, Eletrotécnica, Manutenção Automotiva, Manutenção de Máquinas Industriais, Mecânica, Mecatrônica, Logística, Química e Vestuário.

Em resumo, os cursos profissionalizantes terão a mesma duração que os oferecidos integralmente pelo estado, ou seja, três anos, e serão ministrados no mesmo período de aulas da matrícula do aluno, embora em dias diferentes. No entanto, as unidades do SENAI disponibilizarão infraestrutura de laboratórios especializados, além de recursos humanos e de informática e materiais específicos para a prática dos estudantes.

Além disso, o processo de terceirizações de setores públicos, como limpeza e merenda nas escolas, tem garantido o cumprimento das funções dentro dos variados estabelecimentos de ensino, porém de forma ordinária e diferenciada, com remunerações e organização contratual distintas. Atualmente, essa terceirização é legalizada e conduzida por empresas especializadas, que contratam os funcionários sob regime de trabalho diferenciado, supervisionados pelas próprias empresas, e não pelos diretores das escolas.

Com efeito, essa prática instaura uma visão extremamente produtivista da educação, cujo objetivo passa a ser obter o máximo de resultados com o mínimo de gastos. Conforme pontua Saviani, (2005, p. 23), o “[...] Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas

²⁸ Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Em-parceria-com-Senai-Estado-inicia-cursos-profissionalizantes-mais-de-2-mil-alunos#:~:text=A%20parceria%20abrange%20os%20seguintes,%2C%20Log%C3%ADstica%2C%20Qu%C3%ADmica%20e%20Vestu%C3%A1rio>.

mãos as formas de avaliação institucional”, o que aperfeiçoa mecanismos de controle no intuito de manter a ordem vigente. Ao mesmo tempo, essa lógica incentiva a competitividade e a meritocracia entre as instituições, professores e alunos.

Muito embora a implantação do SAEB tenha ocorrido entre 1988 e 1998, e o IDEB tenha sido criado em 2007 “[...] com o objetivo de medir a qualidade da educação nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino” (Silva Junior, 2020, p. 129), esses mecanismos de avaliação têm ganhado força, especialmente com a aprovação do PNE de 2014 a 2024 e a implementação da BNCC. Como apresentado, esses testes padronizados vêm impactando diretamente os currículos escolares, ao priorizar conteúdos e disciplinas mais relevantes para as avaliações. Essa mudança não afeta apenas o trabalho pedagógico, mas também, e principalmente, o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

A política liberal vê essa situação como positiva, pois promove uma concorrência entre professores, disciplinas e escolas, baseada na defesa da meritocracia. No entanto, a meritocracia, segundo a proposta liberal, fundamenta-se na ideia de responsabilização individual. A crença central é de que todos têm igualdade de oportunidades, mas os resultados dependem do esforço pessoal de cada um, não tem nada a ver com o modo de organização e funcionamento da sociedade.

Freitas explica essa lógica ao afirmar que,

[...] dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (Freitas, 2012, p. 383).

Contudo, as avaliações de larga escala estão intrinsecamente ligadas ao contexto de formação baseado nos princípios da meritocracia. Para promover a internalização da individualização e, principalmente, da responsabilização pelos resultados, foram instituídas novas frentes, como a reorganização do currículo. Essa premissa se manifesta na ênfase em habilidades socioemocionais e em projetos de vida para os estudantes em nível médio. O anúncio tem relação com as mudanças e incertezas atuais, reconhecendo as habilidades socioemocionais como essenciais para a melhor adequação dos sujeitos, funcionando como um conjunto de

características que favorecem o êxito escolar e a inserção no mercado de trabalho. (Santos; Primi, 2014). Assim, o sucesso ou o fracasso em relação ao projeto de vida “escolhido” pelo estudante torna-se uma questão individual, desvinculando-se das condições iniciais ou do ponto de partida. Esse processo, por sua vez, contribui para a ampliação e a habituação das desigualdades sociais.

Essa conjuntura de responsabilização e meritocracia está diretamente associada à privatização do sistema público de educação (Freitas, 2012), fomentando o interesse dos empresários na gestão e na concessão da educação, com a possibilidade de o setor público ser administrado de forma privada. Em linhas gerais, a escola continua sendo “[...] gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão” (Freitas, 2012, p. 386). Nesse sentido, pode ocorrer um “contrato de gestão” entre a iniciativa privada e o governo, concretizado com o projeto “Parceiros da Escola” aprovado pela Assembleia Legislativa do Paraná, em regime de urgência, em junho de 2024. Inicialmente, esse projeto prevê a contratação de empresas para a gestão administrativa de colégios selecionados da rede estadual, sendo responsáveis por aspectos como infraestrutura, merenda, uniforme e contratação de funcionários, tudo isso visando otimizar os resultados nas avaliações externas. A proposta inclui a regulação da contratação de professores que priorizem as metas estabelecidas e conteúdos assertivos. Portanto, a defesa da escola pública deve ser acompanhada pela vigilância sobre a gestão pública.

Paralelamente, no estado do Paraná, destaca-se o programa “Ganhando o Mundo Diretor”, que oferece intercâmbio para diretores selecionados da rede pública estadual de ensino para uma formação pedagógica no Chile, iniciado em agosto de 2024. A escolha pelo Chile, segundo o secretário de Educação Roni Miranda²⁹, dá-se por seu alto desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e por sua proposta de formação continuada de diretores, alinhada à prática pedagógica no contexto escolar. Essa escolha não pode ser considerada uma coincidência, uma vez que o Chile adota uma política implementada e consolidada no sistema de *vouchers*, que financia escolas públicas e de administração privada. Nesse

²⁹ Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Rumo-ao-Chile-Educacao-avanca-mais-uma-etapa-no-Ganhando-o-Mundo-Diretor>.

cenário, o desvio de recursos públicos é associado à ideia de liberdade, sob a premissa de que, “[...] assim como os ricos podem escolher as escolas nas quais querem matricular seus filhos, também os pobres devem poder fazê-lo” (Freitas, 2012, p. 386). Essa perspectiva, no entanto, gera uma preocupação com a segregação econômica e a precarização do direito à educação, aprofundando as desigualdades existentes.

A reforma do Ensino Médio não se limita a alterar a formação dos jovens, mas parece orquestrar novos encaminhamentos em todas as etapas da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Isso é materializado pela BNCC e pela BNC-Formação. A constar, embora já existissem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, a Lei nº 13.415/2017 trouxe a exigência da fundamentação e da formação baseada em habilidades e competências, forçando adequações nas demais etapas da Educação Básica. Assim, desde 2017, tem-se visto uma sucessão de documentos e orientações em “[...] nível nacional e estadual direcionados a professores, gestores e outros agentes da área educacional com o objetivo de implantar e de seguir os ditames hierárquicos e os modelos pré-definidos da referida base” (Lazaretti, 2020, p. 107).

Esse movimento se fecha com a organização dos cursos de licenciatura, promovida pela BNC Formação, estabelecendo como será a formação dos professores no Ensino Superior, em conformidade com a BNCC. Essa estratégia busca viabilizar a implementação da política educacional e fundamentar o currículo, oferecendo uma formação alinhada a um modelo específico de escola, à atuação do professor e, principalmente, ao tipo de sujeito que se pretende formar.

No estado do Paraná, essa conjuntura reflete o que foi discutido nos capítulos anteriores sobre a totalidade das relações que configuram a realidade, considerando o grau de desenvolvimento do capitalismo. O contexto ultraliberal tem orquestrado não apenas a organização do trabalho, mas também a formação humana, por meio da responsabilização, intensificando a redução dos custos do setor público, o aumento da produtividade e a transferência da responsabilidade para o setor privado.

A LDB já havia sido elaborada com base na orientação pedagogia que apregoa o desenvolvimento de competências nas escolas. Posteriormente, a reforma do Ensino Médio, em 2017 reforçou essa orientação, incorporando os princípios do neotecnicismo e retomando os fundamentos da teoria do capital humano (Duarte; Derisso, 2017). A aprovação da BNCC, que regulamenta e direciona os conteúdos

curriculares, contribui para o processo de plataformização do ensino escolar. A plataformização, por sua vez, fundamenta-se em dois elementos centrais do ideário neoliberal: a privatização, evidenciada pela aquisição de plataformas educacionais pelo Estado, e o reforço do individualismo, que se reflete na responsabilidade individual pelo aprendizado.

Em relação à organização das escolas, os ataques a esse modelo educacional se mantêm por meio da redução de profissionais concursados, terceirização, superlotação das salas de aula, anulação do ensino noturno, ampliação do ensino a distância e privatização da gestão escolar. Essa configuração resulta da reorganização curricular que, combinada ao esvaziamento de conteúdos, ao negacionismo do conhecimento científico e à militarização das escolas, tem promovido um ambiente adverso à educação crítica. A proposta da escola sem partido e a perseguição dos docentes, mediante tutoria pedagógica, também são componentes desse cenário.

Essas ações refletem a fase de decadência da burguesia e do capitalismo, uma vez que, conforme aponta Orso (2020, p. 6), “[...] para se manter no poder, procura desmontar completamente a escola, patrocina a alienação e tenta impedir que os trabalhadores tenham acesso até mesmo ao mínimo de conhecimento”.

Uma questão relevante que se apresenta é a compreensão de que a atuação política precisa ser uma constante entre educadores e todos aqueles que pensam uma educação e formação humana que transcendam os estereótipos da política liberal. Importante destacar que os ataques à educação da classe trabalhadora não chegaram ao fim; a história não se encerrou com a educação dualista prevista nas reformas Capanema de 1942 ou com a educação tecnicista da LDB nº 5.692/1971, tampouco nas políticas de formação voltadas para competências e habilidades da década de 1990. Assim, é essencial aprender com a história, especialmente ao reconhecer que “[...] estamos fadados a morrer como aqueles que transferem sua riqueza material, cultural e em última instância, sua energia vital” (Nogueira, 2001, p. 39). Essa reflexão nos leva a assumir um compromisso com a luta política pela educação, pelo magistério, pela escola pública e, especialmente, pela organização de uma outra sociedade.

É imperativo, portanto, enquanto movimento dialético, retomar o que foi delineado no início desta pesquisa: a centralidade do trabalho como uma categoria essencial para o desenvolvimento do homem e da humanidade, enquanto

necessidade ontogenética que delimita a função social da escola e da educação. Essa perspectiva considera que, na sociedade capitalista, o trabalho é percebido pela classe trabalhadora meramente como um meio de sobrevivência, uma atividade em troca de dinheiro que assegura as condições materiais básicas de existência. Em contrapartida, em uma sociedade comunista, o trabalho deve servir como condição para que o indivíduo desenvolva “[...] sua personalidade à altura do desenvolvimento das forças produtivas humanas” (Duarte, 2013, p. 200), permitindo que ele realize atividades repletas de sentido, com autonomia para criar e se desenvolver em níveis mais complexos. Esse processo é parte da objetivação humana, em que a inserção do indivíduo na sociedade ocorre por meio do conhecimento, capacitando-o a transformar as condições materiais e sociais pelo trabalho, ao invés de se limitar à mera reprodução dos meios.

Nesse cenário, reverter o quadro do trabalho alienado depende da superação imediata da formação precarizada das novas gerações dos filhos e filhas da classe trabalhadora, priorizando uma lógica completamente oposta àquela que está sendo apresentada atualmente. Como explica Freitas,

Não é suficiente uma escola de tempo parcial, professores com qualificação precarizada, ênfases em processos de controle “passo a passo” comandados por avaliações externas que adaptam a escola às funções sociais vigentes, à subordinação, mas a escola deve ser vista como um centro cultural da sua comunidade que investiga a vida e suas contradições sociais, que liberta, e energia criativa da juventude e a desenvolve em todas as suas dimensões possíveis, incluindo o domínio sólido do conhecimento das ciências e das artes (Freitas, 2014, p. 19).

Os educadores progressistas sentem a necessidade de uma organização pedagógica que priorize a mobilização da escola em vez da adaptação, promovendo alternativas mais justas e sociais que se fundamentem na solidariedade e na igualdade, e não na competição ou na concorrência. Nesse sentido, a valorização do estudante, o trabalho coletivo e o respeito à diversidade cultural tornam-se relevantes e devem compor o planejamento escolar em sincronização do estabelecimento dos conteúdos curriculares que, na presente tese, fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica.

Diante do contexto reformista, é prioridade reconhecer os limites da proposta dos reformadores empresariais, que perpetuam paradigmas de exclusão e

subordinação. Para romper essa armadilha, é preciso utilizar as ferramentas que estão dispostas. Nesse caso, a Pedagogia Histórico-Crítica emerge como uma poderosa ferramenta de enfrentamento, servindo como subsídio para uma práxis que se distancie da hegemonia burguesa, com prioridade na formação das crianças e jovens como um direito essencial.

Como teoria revolucionária, a Pedagogia Histórico-Crítica pode auxiliar no entendimento da realidade objetiva a partir da socialização, na escola, das formas mais desenvolvidas do conhecimento histórico acumulado pela humanidade. Nas condições atuais, é fundamental superar a formação voltada apenas para a vida cotidiana ou centrada no desenvolvimento de particularidades. Há, pois, a necessidade da “[...] superação da individualidade em si por sua incorporação à individualidade para si” (Duarte, 2016, p. 215), levando conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos às novas gerações.

A defesa da Pedagogia Histórico-Crítica repousa no trabalho intencional e complexo com os saberes da humanidade, buscando a superação da individualidade em si para efetivar a individualidade para si. Em outras palavras, os educadores comprometidos com o saber objetivo e sistematizado na escola devem responsabilizar-se pela apropriação em níveis cada vez mais elevados do conhecimento já produzido pela humanidade, caminhando na direção oposta à adaptação à vida cotidiana e à sociedade de classes. O movimento de desnaturalização dessas condições “[...] requer o domínio de conhecimentos da realidade sócio-histórica para além dos fenômenos imediatamente perceptíveis na cotidianidade” (Duarte, 2016, p. 125), exigindo uma organização adequada no âmbito do trabalho educativo.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica se posiciona contra a farsa do ensino promovida pela reforma e pela relativização dos conteúdos. Em contrapartida, defende a valorização da escola, do conhecimento e da cultura historicamente produzida, considerando isso uma condição primeira para a participação política das massas e o combate à ideologia ultraliberal. Como enfatiza Saviani,

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (Saviani, 2000, p. 55).

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica, não tem a preocupação de fazer a crítica pela crítica ou defender o conhecimento pelo conhecimento. Seu objetivo é formar uma consciência crítica, com o conhecimento crítico, que se traduza em práticas sociais capazes de transformar a realidade tanto no plano do conhecimento quanto no plano histórico-social.

Enraizada no materialismo histórico-dialético a Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza “[...] a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (Saviani, 2003, p. 80). Essa perspectiva oferece uma concepção de mundo e de ser humano que se distingue de outras teorias educacionais, tendo como propósito um projeto de sociedade e de educação voltado para a superação da sociedade capitalista.

Dentro desse contexto, o currículo é entendido como um produto histórico, resultante de uma luta coletiva e de disputas entre classes, englobando questões ideológicas, políticas e pedagógicas (Saviani, 2016). Essa premissa justifica-se ao analisarmos o currículo que compõe a reforma do Ensino Médio, que apresenta uma seleção intencional de conteúdos. Essa seleção limita-se a uma porção de cultura destinada à classe trabalhadora e, o que deveria ser a principal característica do trabalho pedagógico, instrumentalizar as novas gerações com os saberes desenvolvidos e sistematizados ao longo da história pela humanidade, acaba por se tornar um dos maiores desafios do professor. O desafio se acentua sob o contexto de precarização do trabalho docente, da formação inicial e continuada extremamente pragmatista, da falta de autonomia pedagógica dificultando o trabalho com o conhecimento histórico e, principalmente o desenvolvimento da criticidade.

Partindo desse pressuposto, uma alternativa é conduzir o trabalho pedagógico em meio às **contradições, uma vez que o conhecimento é força produtiva e**, está intencionalmente transformado em propriedade privada das classes mais abastadas. Como força produtiva e direito, é imprescindível que a abordagem educacional ultrapasse o senso comum, direcionando o currículo escolar para a apropriação de saberes sistematizados, históricos e científicos. Saviani (1980) tem razão quando ressalta a importância de transitar do senso comum para a consciência filosófica, o que implica superar concepções fragmentárias, incoerentes, desarticuladas, implícitas, degradadas, mecânicas, passivas e simplistas, e avançar em direção a uma perspectiva que seja unitária, coerente, articulada, explícita e intencional.

Essa luta, enraizada na perspectiva da contradição, fundamenta-se na abordagem materialista, histórica e dialética do conhecimento. Busca promover uma prática social coletiva voltada para a superação da sociedade de classes e, mais do que isso, a **superação da propriedade privada dos meios de produção, da divisão social do trabalho e da alienação.**

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, nos ocupamos acerca da tramitação, a organização e a implementação da reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017. A pesquisa aborda a função social desempenhada pelo Ensino Médio na sociedade, considerando as reformas curriculares de cunho liberal ocorridas no Brasil desde a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira nº 9.394/1996 até a implementação do “novo” Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular. Esse percurso, além de historicizar e contextualizar a política educacional, apresenta as configurações do Ensino Médio, compreendendo o processo histórico da sociedade de classes e a implementação dessa reforma no estado do Paraná, que segundo Ramos (2017, p. 32), recuperou “[...] as piores medidas de reformas anteriores”.

Compreender que os processos educacionais estão subordinados à lógica do capital, especialmente às necessidades imediatas do mercado, é fundamental para superar as armadilhas impostas por meio do ideário liberal. Prioriza-se, assim, a análise da relação intrínseca entre educação e trabalho, entendido como categoria essencial para o desenvolvimento do homem e da humanidade, enquanto necessidade ontogenética, é o que permite aspirar à transformação tanto individual quanto social, delimitando a função social da escola e da educação. Portanto, a discussão e a compreensão da categoria trabalho possibilitaram o posicionamento em relação à concepção educacional defendida.

A partir dos anos de 1990, a educação passou a adotar um viés utilitarista e pragmático de forma mais enfática, sendo “[...] considerada como uma atividade que tem um custo e um rendimento e cujo produto é assimilável a uma mercadoria” (Laval, 2004, p. 3), o que despertou o interesse dos setores empresariais em obter controle sobre a formação educacional. Organismos internacionais, como o Banco Mundial, promovem desde então propostas mais incisivas para a educação, priorizando a regulação da força de trabalho segundo as necessidades do mercado produtivo. Essa tendência se intensificou com a interferência das organizações empresariais na educação pública, culminando no movimento “Todos pela Educação”, financiado por entidades como Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna e Fundação Lemann.

Desde então, esses reformadores empresariais da educação têm determinado os rumos dos sistemas educativos, financiando agendas de reformas com subsídios voltados a articulações econômicas, propondo currículos e adequações na formação de professores e na organização pedagógica. A educação institucionalizada que interessa a esses setores não prioriza o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e muito menos o processo de formação humana no sentido integral. Ao contrário, o foco está na lapidação subjetiva dos indivíduos, promovendo a formação da personalidade e habilidades socioemocionais, partindo dos princípios da cooperação, solidariedade e empatia, para melhor adaptação à conjuntura social. Isso pode ser compreendido como uma ressignificação da teoria de capital humano, que não amplia a formação do trabalhador além das habilidades técnicas, mas reforça a responsabilização e determina a meritocracia como parte do processo, desconsiderando as condições sociais e estruturais.

O que foi possível perceber durante a pesquisa é que a disputa pelo controle da política educacional ocorre concomitantemente e integrada ao processo das lutas de classe travadas na sociedade. Aproximadamente nas últimas três décadas, a legislação educacional passou por diversas alterações, representadas especialmente pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996, passando pelos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio nos anos de 1999 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas em 2012, culminando com a atual reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017.

Dentre as mudanças legislativas, este estudo analisou inicialmente o contexto e o significado da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira na inserção do Ensino Médio enquanto parte da Educação Básica. Foram analisadas as configurações dos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, bem como, a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio nos anos 1999, que seguiam os princípios da pedagogia das competências. Além disso foram discutidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, fundamentadas nas categorias trabalho, tecnologia, conhecimento e cultura. Por fim, abordou-se os arranjos, a fundamentação e os percalços da implementação da reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017, com foco nos itinerários formativos.

Enfatiza-se que a reforma foi instituída pela Medida Provisória nº 746/2016, logo após o golpe parlamentar que afastou a presidenta Dilma Rousseff. Dessa forma,

não houve um processo de tramitação adequado, com discussões políticas ampliadas. A rapidez com que a Lei nº 13.415/2017 foi implementada e os ataques à formação integrada evidenciam, mais uma vez, a restrição ao acesso da classe trabalhadora a uma educação pública e de qualidade social (Ramos, 2017), fazendo fortes mudanças na organização escolar, no trabalho dos professores e na formação dos jovens. Entre as principais medidas, destacam-se a sobreposição do estudo de língua portuguesa e matemática, a redução da formação geral, a não obrigatoriedade do estudo de Filosofia e Sociologia, o aceite de profissionais com “notório saber”, o aproveitamento de competências adquiridas em outras instituições não escolares e o esvaziamento de conteúdos históricos, em consonância com a prerrogativa de formação por itinerários formativos. Além disso, foram introduzidos componentes sem uma base epistemológica própria para a educação escolar, como Educação Financeira, Projeto de Vida e Pensamento Computacional.

No Paraná, o processo de implementação da nova lei ocorreu rapidamente, com a aprovação dos referenciais e das diretrizes curriculares estaduais em meados de 2021, seguida da matriz curricular em dezembro do mesmo ano. A estrutura curricular do Ensino Médio passou a ser composta por duas partes indissociáveis: a Formação Geral Básica, com carga horária de mil e oitocentas horas, e os Itinerários Formativos Integrados, que somam mil e duzentas horas ao final do terceiro ano. A implementação tomou como referência o suposto protagonismo juvenil, no qual os estudantes escolhem entre itinerários formativos integrados como “Matemática e suas Tecnologias integrado com Ciências da Natureza e suas Tecnologias” ou “Linguagens e suas Tecnologias integrado com Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”.

Em linhas gerais, no Paraná, o estudo das trilhas de aprendizagens, dispostas nos itinerários formativos, e os componentes curriculares, parte da Formação Geral Básica, priorizam uma aprendizagem vinculada ao cotidiano e a problemas emergenciais. A formação valoriza a reflexão sobre os desejos e objetivos individuais, incentivando os estudantes a estabelecer metas e a desprender esforço, determinação e persistência para alcançar seus planos ou projetos de vida. Essa abordagem está alinhada ao ideário de meritocrática, que atribui aos próprios sujeitos a responsabilidade por suas trajetórias, tratando-os como protagonistas tanto do processo educativo quanto de sua vida social. Esse discurso de autonomia e de superação é promovido como ideal para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, porém desconsidera os determinantes sociais, como a desigualdade

de acesso a bens materiais, que afetam profundamente as oportunidades e o desenvolvimento dos sujeitos, sobretudo dos filhos da classe trabalhadora que frequentam a escola pública.

Além disso, a introdução de recursos tecnológicos no Paraná tem impactado significativamente o trabalho docente, fenômeno que tem sido chamado de plataformação do trabalho pedagógico. Esse mecanismo desconsidera a materialidade do processo ensino-aprendizagem, priorizando metodologias baseadas na flexibilização e no desenvolvimento de competências e de habilidades específicas, em detrimento do conhecimento objetivo. A pressão constante pelo “bom desempenho” dos alunos em avaliações externas também tem regulado a prática docente, levando os professores a direcionarem grande parte de suas aulas para conteúdos específicos dessas provas, resultando em um planejamento rígido e um currículo cada vez mais estreito e pragmático.

No Paraná, a reforma tramitou em total alinhamento com as políticas ultraliberais de mercantilização da educação escolar, promovendo o controle do processo ensino-aprendizagem e da organização pedagógica. Os gastos com plataformas e parcerias público-privado revelam a preocupação em atender interesses de grandes empresários do setor educacional, refletido, entre outros aspectos, pela ausência de consulta a professores e diretores quanto às reais necessidades das escolas públicas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Essas plataformas, porém, certamente não interessam à maioria dos alunos, que, sem os recursos materiais necessários, acabam marginalizados dentro do próprio sistema promovido pelo estado. Todo esse aparato, além de levantar questionamentos sobre o possível uso inadequado de recursos públicos, afeta a autonomia docente e a gestão das escolas públicas, inserindo-as em um contexto de competitividade que desvia o foco da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos estudantes.

Isso significa que as reformas se encontram diretamente vinculadas às determinações do mercado, moldando a formação escolar para suprir as necessidades das forças produtivas. Contudo, os interesses do setor privado não se restringem apenas ao domínio econômico, estendem-se também ao domínio cultural, ajustando o sistema educacional para a formação de indivíduos conforme os interesses de grupos sociais específicos.

Essa abordagem revela uma estratégia que combina elementos para legitimar o lucro com a educação, apropriando-se das novas gerações, especialmente da

classe trabalhadora, ao promover um conhecimento alinhado a um cenário de flexibilização e crescente desigualdade. A formação para o trabalho, antes vista como prioridade, torna-se secundária, ou então, é instrumentalizada de acordo com os interesses da classe dominante.

Assim, prepara-se crianças e jovens para uma sociedade inóspita, onde o "não trabalho" e o trabalho precarizado tornam-se a norma, dado que "[...] o capital necessita cada vez menos trabalho estável e cada vez mais trabalho *part-time*" (Antunes, 2002, p. 36). Esse contexto manifesta-se na flexibilização das leis trabalhistas, nas mudanças expressivas nas regras de aposentadoria, no aumento da contribuição previdenciária, nos cortes de salários, na redução de concursos públicos e nas restrições orçamentárias para a educação pública, em contraste com o aumento de repasses de recursos para setores privados. Com esse fato, "[...] afirmam-se as parcerias público-privadas como estratégia de privatização do Ensino Médio pela venda de pacotes e determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais" (Motta; Frigotto, 2017, p. 369).

A exemplo disso, são parcerias público-privadas no Paraná que se apresentam de diversas formas, abrangendo desde aulas até a formação de professores. O estado adquiriu mais de vinte programas e plataformas privadas com licenças renováveis, cujo uso é obrigatório em toda a rede educacional. A cobrança intensa pelo uso dessas plataformas, monitoradas por tutoria e sistemas de controle próprio, procura legitimar o investimento, embora nem sempre resultem em ganhos significativos para aprendizagem. A contratação da UNICESUMAR, por exemplo, para atuar em parte específica de um curso técnico exemplifica essa tendência: as aulas à distância, desprovidas de problematização e de práticas em sala de aula, comprometem o desenvolvimento do estudante, desvalorizando tanto o trabalho do professor quanto a própria formação técnica. Além disso, a parceria do SENAI com o estado do Paraná disponibiliza infraestrutura de laboratórios, recursos humanos e demais materiais para a aprendizagem técnica de treze cursos, envolvendo estudantes de cinquenta e quatro escolas.

Assim, embora a propaganda para a urgência em reformar o Ensino Médio tenha sido a alegada necessidade de modernização da estrutura curricular, é relevante compreender que essa medida integra o projeto da classe dominante brasileira, articulando diversas frentes para expandir o domínio financeiro e cultural sobre a classe trabalhadora. Considerando que a escola, para a maioria dos

estudantes da escola pública, é o único espaço para o acesso ao saber elaborado e aos conhecimentos científicos, sociológicos, filosóficos e artísticos, além de priorizar a expansão do capital privado, essa reforma condena as “[...] gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana” (Motta; Frigotto, 2017, p. 369). Essa restrição ao conhecimento revela um caráter de classe, refletindo, portanto, a essência da luta de classes.

Como explica Saviani,

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista, decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, ou seja, a serviço dos interesses da classe dominante; e outro se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores (Saviani, 2021, p. 106).

A questão que precisa ser compreendida é que os reformadores educacionais têm um horizonte social e um projeto de juventude distintos para as classes sociais, priorizando a adaptação das novas gerações à sociedade vigente. É inadmissível esperar que as mudanças ocorram naturalmente, assim como não é suficiente que a escola tenha como meta apenas formar sujeitos empregados ou resilientes diante das mais diversas situações do cotidiano, sem uma compreensão crítica das relações sociais.

Diante disso, cabe a nós, portanto, professores e pesquisadores, lutar contra esse processo e resistir às políticas hegemônicas que degradam o trabalho pedagógico, comprometendo a formação dos jovens e a qualidade da escola pública.

Para tanto, é essencial uma teoria de educação que estabeleça a necessidade do conhecimento objetivo enquanto direito da classe trabalhadora, e não um privilégio da elite. Essa teoria deve estar posicionada no contexto da luta de classes e ter a intencionalidade de formar uma consciência revolucionária. A escola almejada tem por princípio a construção de relações sociais que promovam a organização social, visando à emancipação dos sujeitos e à superação das injustiças e desigualdades inerentes ao capitalismo.

Partindo dessa premissa, a teoria pedagógica de resistência que “[...] dispõe-se a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças

populares” (Saviani, 2018, p. 46) é a Pedagogia Histórico-Crítica. Essa abordagem configura uma escola interessada na construção de uma sociedade diferente, mais justa e igualitária.

De acordo com Saviani,

Uma de suas características é que ela se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí, seu caráter de pedagogia contra-hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual (Saviani, 2021, p. 106).

Essa transformação não ocorrerá de forma voluntária, nem deverá esperar por uma sociedade que tenha superado a estrutura capitalista ou as classes sociais. A realidade é precisamente oposta: a Pedagogia Histórico-Crítica é um instrumento de luta que surge em resposta a uma escola que não oportuniza conteúdos científicos, artísticos e filosóficos de forma sistematizada para a classe trabalhadora. Portanto, é nesse contexto educacional que a escola, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, torna-se um ato político necessário.

As políticas de reforma do Ensino Médio desprezam a historicidade dos conhecimentos e desconsidera o desenvolvimento integral dos indivíduos, afastando-os da compreensão crítica dos fenômenos sociais e da participação ativa na transformação da sociedade. Sob essa perspectiva, a luta a partir de uma teoria pedagógica crítica e não reprodutivista implica na defesa de uma escola que priorize os interesses da classe trabalhadora e que permita a apropriação do conhecimento universal e objetivo. Essa luta ultrapassa a questão da educação; trata-se, como aponta Saviani, da própria luta histórica de classes, uma luta coletiva pelo socialismo:

A luta pela escola pública coincide, portanto, como a luta pelo socialismo, por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população (Saviani, 2005, p. 257).

Mészáros (2005, p. 71) também defende que a educação precisa ir além do capital, ou seja, deve ter como objetivo a construção de uma “[...] ordem social qualitativamente diferente”, o que ele considera ser um caminho necessário e urgente para a transformação social. O autor destaca que a autorrealização por meio da liberdade e da igualdade somente será conquistada com uma educação

revolucionária. Caso contrário, os indivíduos continuarão presos aos limites e interesses do capital, que os submete a “[...] apetites totalmente artificiais, pelos imperativos da acumulação lucrativa do capital” (Mészáros, 2005, p. 73).

Nessa perspectiva, Orso (2011)³⁰ defende que a escola tenha como horizonte uma educação que transcenda os limites da escola e também as imposições do capital. Essa proposta não implica defender o fim da escola, como pode parecer para alguns. Pelo contrário, trata-se de não reduzir a preocupação com a educação ao interior da sala de aula, até mesmo porque o processo educativo não se explica por só.

O trabalho político do professor em busca da liberdade está atrelado à luta por uma escola que ensine de maneira efetiva, conforme esclarece Duarte:

O que nós afirmamos e não deixaremos de defender é que a revolução precisa de uma escola ensinando, que a revolução precisa de educadores que lutem no sistema educacional contra os interesses da burguesia e que a forma de nós lutarmos contra os interesses da burguesia no interior do sistema educacional é socializando o conhecimento. É assegurando que os filhos da classe trabalhadora se alfabetizem da melhor forma que nós pudermos alfabetizá-los. Que alcancem o domínio da língua escrita nos níveis mais elevados. Que dominem os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas mais desenvolvidas (Duarte, 2013, p. 69).

Nesse sentido, um dos maiores desafios da educação na atualidade é a formação política dos professores, que devem ter plena consciência de sua condição de classe e agir de maneira coerente em relação a essa realidade. É emergencial preparar esses profissionais e disseminar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, tanto nos cursos de licenciaturas oferecidos pelas universidades quanto nas formações iniciais de professores em nível médio. O objetivo deve ser promover a assunção da identidade de classe e fornecer a instrumentalização necessária para que compreendam o verdadeiro propósito da educação e sua função transformadora.

Esse compromisso manifesta-se em movimentos de resistência, como em cursos de extensão³¹ universitária e nas diversas produções de pesquisadores que

³⁰ Conferir ORSO, Paulino José. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S.; MATTOS, V. **Educação, Estado e Contradições Sociais**. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 225-246.

³¹ Entre os exemplos do trabalho desenvolvido pela UNIOESTE, destaca-se: o “Grupo de Estudos da Pedagogia Histórico-Crítica”, iniciado em 2017, sob a coordenação do Prof. Paulino José Orso, com

têm movido esforços contínuos para atender à formação continuada dos docentes da Educação Básica, levando a discussão da Pedagogia Histórico-Crítica para a sala de aula e promovendo a ruptura com modelos educativos que não priorizam a compreensão crítica da realidade.

A estratégia consiste em explicitar o entendimento do método entre os professores, com o “[...] encontro do trabalhador com a sua teoria pedagógica” (Orso, 2020, p. 61) e, sobretudo, o encontro da teoria pedagógica com aqueles que têm a capacidade de efetivá-la, superando as condições e relações de classe. Isso somente pode ser concretizado em caráter coletivo, constituindo “[...] uma unidade que se articula com outras unidades para resultar na síntese das múltiplas determinações que caracteriza a totalidade (realidade concreta) da educação na perspectiva histórico-crítica” (Saviani, 2016, p. 251).

Aqui se materializa a defesa obstinada da escola que ensine de forma crítica, com professores comprometidos politicamente e tecnicamente competentes, apoiados por um currículo sistematizado que possibilite a apropriação do conhecimento artístico, filosófico, histórico e científico pelas classes populares, que é o verdadeiro objetivo da educação escolar. Trata-se de uma “[...] escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, intervindo ativamente na vida social” (Saviani, 2014a, p. 87).

Como afirma Ramos,

Não se pode conceber a educação como forma de propiciar às crianças, aos jovens e aos adultos da classe trabalhadora melhores condições de adaptação ao meio. Conquanto a educação contribua para uma certa conformação do homem à realidade material e social que ele enfrenta, ela deve possibilitar a compreensão dessa mesma realidade com o fim de dominá-la e transformá-la (Ramos, 2006, p. 298).

o objetivo de contribuir para a formação de docentes, promover uma compreensão crítica da sociedade e priorizar uma prática transformadora; a publicação da coletânea “A pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular” (Malanchen; Matos; Orso, 2020.), que trouxe reflexões para resistir aos ataques direcionados à escola pública, ao conhecimento e à classe trabalhadora. No entanto, as atividades do coletivo de pesquisadores da Pedagogia Histórico-Crítica são inúmeras, como a oferta de disciplinas em formato de videoconferências pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas desde 2011, que também demonstra o compromisso com a teoria e a formação de professores.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a defesa da Pedagogia Histórico-Crítica é, simultaneamente, a defesa da própria classe trabalhadora e de seus direitos como classe. Essa defesa perpassa, necessariamente, pelas lutas por melhores condições de vida para os indivíduos e pelo acesso aos bens materiais e culturais. No entanto, o grau de violência retratado pela reforma do Ensino Médio e demais ataques aos trabalhadores, incisivamente pós golpe parlamentar de 2016, resultam na contramão da valorização da escola, dos profissionais da educação e da formação crítica da juventude.

Para romper com essa lógica, é preciso confrontar e combater a reforma do Ensino Médio e toda “[...] a violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora” (Motta; Frigotto, 2017, p. 369). Assim, apoiando-se no “[...] trabalho como necessidade natural eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza”, (Marx, 1982b, p. 50) entende-se que a relação entre a formação humana e o trabalho não é apenas instrumental, mas, sim, ontológica. Essa relação implica na manutenção da própria vida humana, como fora apresentado no início desta pesquisa.

Com efeito, as relações sociais de produção impõem à classe trabalhadora desafios à manutenção da vida e, principalmente, à formação humana, considerando que “[...] somente a resistência alimentada por princípios éticos-políticos e construída pela práxis social nos espaços organizados politicamente em nossa ação cotidiana [...] poderá frear o movimento historicamente regressivo” (Ramos, 2017, p. 47).

Diante disso, como “[...] a história não é um fim em si mesma” (Ciavatta, 2002, p. 119), é pertinente retomar o poema de Bertolt Brecht, que, em seus versos, afirma que “[...] a injustiça passeia pelas ruas com passos seguros” e nos provoca a questionar: “[...] de quem depende a continuação desse domínio? De quem depende a sua destruição?”. À burguesia interessa as fronteiras, a injustiça social e a formação fragmentária, legitimando as mudanças e reformas do Ensino Médio até a atualidade. Essas mudanças não são meros acasos; elas são articuladas e carregam uma intencionalidade. À classe trabalhadora, por sua vez, cabe a resistência e a luta, “[...] caminhando em direção a uma forma social em que os homens — todos os homens — possam se beneficiar do imenso desenvolvimento das forças produtivas” (Saviani, 2014b, p. 123). Enfim, a generalização do Ensino Médio que tenha como prioridade a socialização dos conteúdos mais elaborados, desenvolvidos, coletiva e historicamente, torna-se uma formação necessária, não apenas para a qualificação

profissional, mas principalmente para a superação da desumanização do homem e para a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. Â. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004>.

ANDRÉ, T. C. Reforma do ensino médio: desobrigação do Estado? **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 6, n. 1, p. 130-145, maio, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares>. Acesso em: 18 abr. 2024.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. A educação flexível e pragmática da multifuncionalidade liofilizada. In: ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval.; SANFELICE, José Luiz. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 35-44 (Coleção educação contemporânea).

ANTUNES, R. **A diversificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). Campinas: Autores Associados, 2004.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Estudio sectorial del Banco Mundial. Grupo Banco Mundial: Washington, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: a natureza mutável do trabalho**. Grupo Banco Mundial: Washington, 2019.

BARBOSA, E. K. M.; FRANSCISCO, M. V. O novo ensino médio no estado do Paraná: uma análise histórico-dialética acerca da reformulação curricular. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1-20, 2024.

BARREIROS, D. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. In: Reunião Nacional da ANPEd, 38. **Anais [...]**. São Luís, MA, 2017.

BRASIL. [Constituição (1934)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá Outras Providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 2 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:> <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o programa Mais Educação. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2015**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Exposição de Motivos nº 00084/2016. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso: 14 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018b.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília: Diário Oficial da União, 2019.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BROOM, A. **El cierre de la mente moderna**. Barcelona: Plaza & Janés, 1989.

BRUNO, L. Reorganização econômica, reforma do Estado e educação. *In*: HIDALGO, Angêla Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Orgs.). **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 3-19.

CAMPOS, R. F.; SHIROMA, E. O. O resgate da escola nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 483-493, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.80i196.988>.

CASTELLS, M. **La era de la información**. Madrid: Alianza, 1998.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>.

CIAVATTA, M. Ledações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. *In*: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval.; SANFELICE, José Luiz. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 45-60 (Coleção educação contemporânea).

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COLONTONIO, E. M.; SILVA, M. R. As diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 19 n. 58, jul./set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000800005>.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

COSTA, C. S.; VISCONTI, G. R. **Terceiro setor e desenvolvimento social**. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, 2001 (Relato Setorial 3).

COLETIVO HUMANIDADES. **Manifesto do Coletivo Humanidades, do Observatório do Ensino Médio da UFPR e do NESEF/UFPR acerca da Minuta de Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio no Paraná**. Curitiba: 2021. Disponível em: <https://paragrafo2.com.br/wp-content/uploads/2021/07/MINUTAS-NOVO-EM.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CLARKE, C. Learning to fail: resilience and the empty promise of financial literacy education. **Consumption Markets & Culture**, [S. l.], v. 18, p. 1-20, mar. 2015.

CORAZZA, G. Estado e Liberalismo em Adam Smith. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 75-94, 1984.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESCHAMPS, E. Ensino Médio: a hora de mudar. *In*: **Todos pela Educação**. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO no Brasil, 1999.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição os mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, R. de C.; DERISSO, J. L. A reforma neoliberal do ensino médio e a gradual descaracterização da escola. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 132-141, ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i2.21857>.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução de B. A. Schuman. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGELS, F.; MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FERRETI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **Revista Holos**, Rio Grande do Norte, v. 6. p. 71-91, 2016.

FILHO, D. L. L. Reformas educacionais e redefinição da formação do sujeito. *In*: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan. **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá: Práxis: Massoni, 2010. p. 211-236.

FONSECA, L. S. Reestruturação produtiva, reforma do estado e formação profissional no início dos anos 1990. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FONSECA, V. M. da; SILVA, C. L. F. A educação nos marcos da hegemonia capitalista. *In*: GEREMIAS, Bethania Medeiros (Org.). **Formação humana, políticas e práxis sociais: articulações teórico-metodológicas nas pesquisas em educação** [livro eletrônico]. São Paulo: Gênio Criador, 2020. p. 19-58.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Revista Educação e sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.

FREITAS, L. C. de. Neotecnicismo digital. **Avaliação educacional, blog do Freitas**. São Paulo, 11 jul. 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/11/neotecnicismo-digital/> Acesso em: 15 jul. 2024.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na perspectiva educacional. *In*: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 71-90.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. (Org.) **O Ensino Médio e sua impossibilidade histórica**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2023.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação nos tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval.; SANFELICE, José Luiz. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 45-60 (Coleção educação contemporânea).

GRACIOLLI, E. J.; DINIZ, P. V. L Responsabilidade social empresarial e estado neoliberal. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan. **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá: Práxis: Massoni, 2010. p. 115-129.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

47

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1995.

HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2016.

HELENE, O. Evolução da escolaridade esperada no Brasil ao longo do século XX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 197-215, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000005>.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. v. 1. Brasília: Ipea, 2000.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago., 2002.

KUENZER, A. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

KUENZER, A. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 28, p. 1153-1178, 2007.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. *In*: ANPEd Sul, 11, julho, Curitiba, 2016. **Anais [...]**. Curitiba: Reunião científica regional da ANPEd, 2016.

LARA, R. Da atividade humana sensível à ciência real unificada. *In*: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan. **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá: Práxis: Massoni, 2010. p.17-37.

LAZARETTI, L. M. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre a base nacional comum curricular e a educação infantil. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide de Oliveira de; ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. p. 107-130.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

LIPPMANN, W. **La Cité libre**. França: Les Belles Lettres, 2011.

LOPES, A. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj; Faperj, 2008.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade humana**. Temas de ciências humanas. v. 4. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, F. J. Formação de professores e lutas de classes. *In*: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs.). **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MACEDO, E. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014.

MACEDO, E. F. de; SILVA, M. S. de. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 1-23, 2022.

MADURO JÚNIOR, P. R. **Taxas de matrícula e gastos em educação no Brasil**. 2007. 37 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007.

MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>.

MARX, K. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**. As diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982a. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: maio/2024.

MARX, K. **O manifesto comunista**. In: LASKI, H. J. O manifesto comunista de Marx e Engels. Rio de Janeiro, Zahar, 1982b.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. 3. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2002.

MELLO, G. N. de. Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], n. 20, p. 163-173, 1999.

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

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo *et al.* 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc., Campinas**, [S. l.], v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NOGUEIRA, F. M. G. As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica. *In*: HIDALGO, Angêla Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Orgs.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 21-40.

NOMA, A. K.; CZERNISZ, E. C. da S. Trabalho, educação e sociabilidade na transição do século XX para o XXI: o enfoque das políticas educacionais. *In*: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan. **Trabalho, educação e sociabilidade**. Maringá: Práxis: Massoni, 2010. p. 193-210.

NOMERIANO, A. S. **A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista**. Maceió: EDUFAL, 2007.

ORSO, P. J. Neoliberalismo: equívocos e consequências. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ORSO, P. J. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. *In*: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S.; MATTOS, V. **Educação, Estado e Contradições Sociais**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORSO, P. J. A educação em tempos de golpe, ou como avançar andando para trás. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 50-71, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21735>.

ORSO, P. J. **Um espectro ronda a escola pública**. Uberlândia: Navegando, 2020.

ORSO, P. J. O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. **Revista desenvolvimento e civilização**, [S. l.], v. 2, n 1, jan./jun. 2021a. DOI: <https://doi.org/10.12957/rdciv.2021.59817>.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares estaduais do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial curricular para o ensino médio do Paraná**. Curitiba: SEED, 2021a. Volume 1.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial curricular para o ensino médio do Paraná**. Curitiba: SEED, 2021b. Volume 2.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Caderno de Itinerários Formativos 2022**. Emendas das unidades curriculares ofertadas. Plano de ação e acompanhamento dos itinerários formativos. Curitiba: SEED, 2022a.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Caderno de Itinerários Formativos 2022**. Emendas das unidades curriculares ofertadas em 2022. Curitiba: SEED, 2022b.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Caderno de Itinerários Formativos 2023**. Emendas das unidades curriculares ofertadas em 2023. Curitiba: SEED, 2023. Volume 3.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Caderno de Itinerários Formativos 2024**. Emendas das unidades curriculares ofertadas em 2024. Curitiba: SEED, 2024. Volume 1.

PEREIRA, L. C. B.; GRAU, N. C. (Orgs.). Entre o Estado e o Mercado: o público não estatal. *In: O público não-estatal na reforma do Estado brasileiro*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró, respectivamente nos dias 14 e 16 de agosto de 2007. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 20 out. 2024.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. *In: Seminário sobre Ensino Médio*, 2008. **Anais [...]**. Belém: SEDUC/PA, 2008. p. 1-30. Disponível em: » <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

RONCA, A. C. C.; RAMOS, M. N. Do CONAE ao PNE 2011-2020. São Paulo: Moderna, 2010.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 21. ed. Campinas: Autores Associados; HiatedBr, 2011.

RIBEIRO, R. A.; PULINO, L. H. C. Z. As ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. **Psicologia Política**, [S. l.], v. 19, n. 45, p. 286-300, maio/ago. 2019.

RUMMERT, S. M. **Educação e identidade dos trabalhadores**: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã, 2000.

SANDRI, S. **A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro:** em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública. 2016. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SANDRI, S. Reforma do Ensino Médio e tendências para a formação e/ou carreira docente. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 127-147, jul./dez. 2017.

SANDRONI, P. **Novo dicionário de economia**. 7. ed. São Paulo: Best Seller, 1994.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, J. Início dos anos de 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar:** Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014. Disponível em: <http://educacaoec21.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/Rio-ReportAv13.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SARAIVA, K. Educando para viver sem riscos. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 168-179, maio/ago. 2013

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>.

SAVIANI, D. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Entrevista: Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2014a.

SAVIANI, D. Politecnia e formação humana. *In*: SAVIANI, D. **O lunar de Sapé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014b.

SAVIANI, D. **A lei da educação: LDB**: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SILVA, M. R. da. **O ensino médio como um campo de disputas**: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. *In*: ANPEd Sul, 11, julho, Curitiba, 2016. **Anais [...]**. Curitiba: Reunião científica regional da ANPEd, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SILVA, M. R. da. Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, [S. l.], n. 516, ano XVII, dez. 2017.

SILVA, M. R. da. A BNCC e o ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

SILVA, M. R. da *et al.* A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1473>.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>.

SILVA JUNIOR, S. B. **Currículo e avaliação de larga escala na rede estadual do Paraná**. Curitiba: Appris, 2020.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **A contrarreforma do ensino médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017**. Brasília: ANDES-SN, 2017.

SMITH, A. **A riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOUZA, H. J. de. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis: Vozes Ltda, 1984.

SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: A pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica**. Editora Moderna: São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudos>. Acesso: 27 maio 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2016**. São Paulo: Moderna. 2016.

OLIVEIRA, R. de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, [S. l.], v. 24, 2020.

TONEGUTTI, C. A. **Base nacional comum curricular: uma análise crítica**. SISMMAC, 2016. Disponível em: https://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

VALENTE, I. PNE: a luta pela garantia dos 10% do PIB. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 1, p. 9-12, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2012.v13n1.2804>.

VAREJÃO NETO, E. de S. **Essays in applied microeconomics: housing, transportation, and education**. 2021. 126 f. Tese (Doutorado em Economia) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madri: Machado Libros, 2001.

WILLIAMS, R. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. Tradução de Bianca Ribeiro Manfrini. **Revista USP**, São Paulo, n. 65, p. 210-224, mar./maio, 2005. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i66p209-224>.

ZANK, D. C. T. **Base nacional comum curricular e o “novo” ensino médio:** análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia Histórico-Crítica. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A pedagogia das competências e o “novo” ensino médio: currículo utilitarista e a centralidade da avaliação. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 62, p. 1-17, jul./set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.23198>

WILLIS, L. Against Financial-Literacy Education. **Iowa Law Review**, [S. l.], v. 94, p. 197- 285, 2008.