

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA OLADES MARTINS VENTURELLI

**VONTADE POLÍTICA, RAZÃO COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO:**

Análise sobre o sentido político-educacional da reforma do ensino médio – Lei

13.415/17

SÃO CARLOS - SP

2023

SANDRA OLADES MARTINS VENTURELLI

**VONTADE POLÍTICA, RAZÃO COMUNICATIVA E EDUCAÇÃO:**

Análise sobre o sentido político-educacional da reforma do ensino médio – Lei  
13.415/17

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Linha de pesquisa:** Educação, Cultura e Subjetividade

**Orientador:** Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes

SÃO CARLOS - SP

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes (Orientador)  
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin  
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini  
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dra. Nadja Mara Amilibia Hermann  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus  
Universidade Federal de Uberlândia

Dedico ao meu trio de amor:  
Marcionil, Eric e Gabriel.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo dos quatro anos de desenvolvimento desta tese, muitas decisões importantes tiveram que ser tomadas, algumas relacionadas diretamente à tese e outras de forma indireta. Uma dessas decisões foi mudar de cidade e estado para que eu pudesse cursar as disciplinas e aproveitar melhor o programa. A outra foi a alteração do planejamento inicial devido à pandemia de Covid-19, que provocou o retorno antecipado gerando diversos imprevistos, entre eles, domicílios em quatro cidades diferentes em um período de quatro anos. Daí vem o principal motivo da enorme gratidão à minha família, que assumiram comigo todos os inconvenientes de várias mudanças, mas que também compartilharam momentos muito especiais neste percurso. Todos participaram, cada um com sua parcela de sacrifícios e renúncias, para que este projeto se realizasse. Por esse motivo, sou profundamente grata à minha família e gostaria de começar expressando o meu reconhecimento por tudo o que fizeram por mim.

Um agradecimento todo especial ao meu esposo Marcionil, por ser o meu maior apoiador, por sempre acreditar na minha capacidade e nos meus esforços. Agradeço pelos gestos de amor sempre intensos, que não se abalaram com os sacrifícios que foram necessários e por permanecer como meu suporte nesta jornada.

Agradeço aos meus filhos, Eric e Gabriel. Eric, meu primogênito, desde cedo tem acompanhado minha trajetória acadêmica, primeiro com o mestrado e agora, com o doutorado, e já compreendeu que, para se alcançar determinados objetivos, alguns sacrifícios são inevitáveis. Gabriel, o caçula, sempre me acompanhando com plena confiança, lidando com mudanças de escola e cidade, mas sempre irradiando alegria e nos presenteando com todos os seus encantos de criança.

Também gostaria de agradecer imensamente aos meus pais, Ramiro e Neuzita, pelos ensinamentos de vida, pelo amparo e pelo amor, espero que saibam que são meus grandes exemplos nesta vida.

Agradeço a cada um de meus irmãos: Silvana, Maria Inês (*in memoriam*), Felício e Gabriel, pela união, pelos laços de amor, pelo apoio. Às minhas cunhadas, Onália e Wilmariza, minha gratidão pelas visitas que muito nos alegravam.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes, pela serenidade na condução de todo o processo, pela confiança e pela orientação sempre muito consistente.

Agradecimentos ao Prof. Dr. Bento Itamar Borges, pelo apoio e pelos diálogos inspiradores.

À Prof. Dra. Sandra Riscal, pela leitura minuciosa e rigorosa de minha tese na banca de qualificação, cujas observações levaram-me a fazer alguns ajustes na tese.

Agradecimentos especiais aos professores membros titulares da banca que ajudaram no enriquecimento desta tese.

À Prof. Dra. Nadja Hermann, pela valiosa análise feita em minha banca de qualificação, e pela generosidade em dispor-se, novamente, a apreciar o meu trabalho na defesa final.

Agradeço ao Prof. Dr. Antônio Zuin, que me acolheu no grupo de pesquisa, e pela gentileza e generosidade em aceitar o convite para participar desta banca, e pelas contribuições feitas à tese.

Agradeço ao Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini, pelas aulas maravilhosas e inesquecíveis que despertavam centelhas revolucionárias em nossas mentes e corações.

Agradeço ao Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus, pela generosidade em estar novamente como membro avaliador de minha banca; a primeira no mestrado, e agora no doutorado, contribuindo com minha trajetória acadêmica.

Agradeço aos professores suplentes: Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva e Prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado que prontamente e gentilmente aceitaram o convite.

Às minhas amigas, Welizângela Alves de Deus, pelas palavras de motivação e incentivo, e Andrea Silveira de Souza, pela ilustrada ajuda e pelos preciosos conselhos.

Aos demais professores, colegas e funcionários do PPGE, minha gratidão, vocês foram fundamentais neste processo!

*Não há democracia sem respeito pela singularidade ou pela alteridade irreduzível, mas também não há democracia sem “comunidade de amigos” (koina ta philon), sem cálculo de maiorias, sem sujeitos identificáveis, estabilizáveis, representáveis e iguais entre si. Estas duas leis são irreduzíveis uma à outra. Tragicamente inconciliáveis e para sempre feríveis.*  
**Jacques Derrida.** Políticas da Amizade.

## RESUMO

O objetivo desta tese é analisar a formação da vontade política na sociedade contemporânea no âmbito da educação formal. Devido à importância de se desenvolver um potencial crítico para o processo formativo, analisamos as potencialidades de uma formação política da vontade no processo educativo, que seja capaz de se constituir em uma ação emancipatória e de enfrentar o domínio do racional técnico-instrumental e estratégico sobre o racional discursivo. Avaliamos que a emancipação no processo de formação da vontade política na escola pode estar relacionada com os processos decisórios das instituições detentoras do poder, como o Estado, e sua atuação deveria ser no sentido de permitir uma interação social e de construir uma comunicação livre, ou seja, sem imposições não discutidas, mas avaliadas consensualmente. Sendo a educação formal (escolar) orientada pelas determinações das Políticas Públicas de Educação, buscamos identificar os fundamentos racionais que sustentam os processos político-educacionais, pois consideramos necessária uma racionalidade que possa ser gerada e expressa pela intersubjetividade. Analisamos os apressados trâmites de aprovação da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/17, a fim de identificar se ocorreram deformações dos projetos emancipatórios no sistema educacional, de modo a favorecer as relações com o mercado e com os projetos neoliberais. Para o desenvolvimento desta tese, recorreremos aos fundamentos teórico-conceituais do pensamento de Jürgen Habermas, que oferecem elementos indispensáveis para se compreender a estrutura que sustenta a racionalidade do mundo moderno. Por meio de pesquisa bibliográfica, desenvolvemos a fundamentação teórica e avançamos com a construção dos conceitos necessários à compreensão desta tese. A análise documental realizou-se por meio de documentos institucionais publicados, referentes às políticas educacionais e orientações curriculares, como leis, decretos, medidas provisórias, etc.

**Palavras-chave:** Vontade Política; Educação; Políticas Públicas Educacionais; Razão Comunicativa.

## ABSTRACT

This thesis aims to analyze the formation of political will in contemporary society within formal education. Considering the importance of developing a critical potential for the formative process, we analyze the potentialities of a political will formation in the educative process that can be constituted in an emancipatory action and face the domain of strategic and technical-instrumental rationality over discursive rationality. We evaluate that emancipation in the process of political will formation in schools might be related to the decision processes of the institutions that wield power, such as the State. Its actions should aim to allow social interaction and build accessible communication without undiscussed impositions but consensually evaluated instead. As the determination of Educational Public Policies orients formal education (schooling), we search to identify the rational fundamentals which sustain the educational-political processes once we consider being necessary rationality created and expressed by intersubjectivity. We analyze the hasty approval procedures of High School Reform, Law nº 13.415/17, to identify if there were any deformation of emancipatory projects in the education system, favoring the relations with the market and neoliberal projects. For this thesis's development, we employ the conceptual-theoretical fundamentals of Jürgen Habermas's thinking, which offer indispensable elements to comprehend the structure that holds the rationality of the modern world. Through bibliographic research, we develop the theoretical framework and advance on constructing the necessary concepts for this thesis understanding. We conducted the documental analysis through publicized institutional documents referring to educational policies and curriculum orientation, such as laws, decrees, and provisional measures.

**Keywords:** Political Will; Education; Public Policies of Education; Communicative Rationality.

## LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATT	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Recursos financeiros associados à Educação (2014-2021) .....	86
<b>Quadro 2.</b> Recursos financeiros associados à Defesa Nacional (2014-2021) .....	86

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. EDUCAÇÃO E ESPAÇO PÚBLICO</b> .....	19
1.1 A esfera pública em Habermas.....	20
1.2 A ampliação do conceito de esfera pública .....	24
1.3 A esfera pública virtual.....	28
1.4 A escola como espaço público .....	37
<b>2. POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO</b> .....	42
2.1 Políticas públicas educacionais.....	44
2.2 O Estado como provedor da educação.....	49
2.3 Estado e Educação: Estratégias e ações governamentais.....	57
2.4 Formação para o mercado mundial .....	63
<b>3. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO – LEI Nº 13.415/17</b> .....	67
3.1 Reforma por Medida Provisória.....	70
3.2 O Novo Ensino Médio .....	75
3.3 Emenda Constitucional nº 95 e suas implicações para a Educação.....	81
3.4 A mercantilização da educação básica .....	88
<b>4. A RACIONALIDADE MODERNA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS</b> .....	93
4.1 A Escola de Frankfurt e a Razão Moderna.....	95
4.2 Racionalidade técnico-instrumental e estratégica nas políticas públicas .....	99
4.3 Da racionalidade subjetiva à racionalidade intersubjetiva e discursiva .....	106
4.4 Teoria Crítica, Razão Comunicativa e Educação .....	110
<b>5. A FORMAÇÃO DA VONTADE POLÍTICA</b> .....	118
5.1 O processo de formação da vontade política em Jürgen Habermas .....	120
5.2 Poder e influência na formação da vontade política .....	124
5.3 Desafios para uma educação democrática .....	128
5.4 A formação da vontade democrática na educação: possibilidades e limites .....	135
<b>CONCLUSÃO</b> .....	141
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	144
<b>APÊNDICE</b> .....	158

## INTRODUÇÃO

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 1987).

O espaço educacional é um lugar privilegiado para a formação de uma nova consciência social, uma vez que possui os recursos dialógicos necessários para despertar a sensibilidade política dos cidadãos e a legitimidade de representar os reais interesses da sociedade civil. É pelo processo educacional que os sujeitos se desenvolvem cognitivamente e socialmente, por meio do desenvolvimento de hábitos que promovem o pensar e o agir. Na escola, a formação democrática se apresenta no *lócus* privilegiado, principalmente pela possibilidade do encontro de culturas e de participação de toda a comunidade.

Os processos de formação na educação são amplos, mais do que a aquisição do conhecimento, devem abarcar a liberdade subjetiva, a autonomia ética, a autorrealização e a vontade política. A vontade política pressupõe a capacidade que os sujeitos possuem de tomar decisões coletivas e de agir em função de objetivos comuns. Isso inclui a capacidade de participar de diálogos públicos e de negociar soluções para problemas comuns.

A formação da vontade política perpassa o processo de racionalização da sociedade moderna, assim, a construção de uma vontade política no paradigma da racionalidade discursiva, pode ser uma forma de aprendizado entre sujeitos capazes de fala e ação que tomam consciência de que “não é possível produzir uma legitimidade cultural pela via administrativa” (HABERMAS, 2016, p. 102). Com efeito, o processo de formação dos sujeitos se realiza por meio da construção de uma cultura que se torna crítica e reflexiva. Esta seria, no meu entender, a forma de potencializar os processos formativos voltados à emancipação humana.

Diante disto, propomos uma educação que seja capaz de formar cidadãos autônomos para que estes saibam adentrar mais efetivamente no político, não no sentido de um político-institucional, mas de um político que tenha referência no mundo da vida e ao mesmo tempo reconheça a importância das instituições. Pelo poder de

integração social da ação comunicativa, torna-se possível construir espaços para as deliberações e a inclusão do outro, almejando a construção das normas e dos princípios da educação formal. Deste modo, teríamos como resultado jovens preparados para a liberdade e a caminho da maioria<sup>1</sup> política (sentido kantiano) e, ao mesmo tempo, instituições fortes e democráticas.

Contudo, para que haja uma educação escolar adequada à formação de valores cívicos, ético-morais, políticos, deve-se considerar a participação do Estado e da sociedade civil para que, juntos, possam desenvolver um projeto educacional que reafirme a democracia, reduza as desigualdades, garanta a cidadania e proporcione o bem-estar social.

As políticas educacionais brasileiras enfrentam desafios complexos, tanto em relação aos seus fundamentos racionais, quanto em relação à fragilidade da esfera pública democrática, sobretudo, pelos efeitos de decisões governamentais e de políticas públicas que representam, em determinados governos, apenas interesses unilaterais. Neste contexto, ocorre um possível esvaziamento do espaço público causado pelo predomínio dos interesses privados, podendo gerar no âmbito da educação formal uma certa passividade ou redução da capacidade de reação.

O espaço público, seja físico ou virtual, possui grande relevância em nossa análise por ser o *lócus* do debate público. A esfera pública virtual possui características próprias, geradas pela *internet* que é essencialmente interativa em relação a todas as mídias, rádio, tv, jornal, revista; seu amplo alcance e muitas ramificações permitem uma nova dinâmica social dotada de potencial para ampliar a participação democrática, no entanto, a esfera virtual enfrenta constantes ameaças provenientes das notícias falsas (*fake news*) que visam a desinformação e a manipulação das redes sociais tornando-se obstáculos para a própria condição do debate.

A formação da vontade democrática e do potencial emancipatório do discurso ocorre nos espaços comunicativos por serem considerados espaços abertos e essenciais para o fazer político. A escola, da mesma forma, possui o espaço próprio para o debate racional, porém, as instituições escolares têm uma relação intrínseca

---

<sup>1</sup> Kant em seu artigo “Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?” apresenta a seguinte definição: “Esclarecimento [“Aufklärung”] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a condução de outro indivíduo [...]. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento” (KANT, 2005, p. 63-64). Os pensadores Adorno e Horkheimer (1944), e Michel Foucault (1984), irão retomar a discussão do referido tema proposta por Kant.

com o Estado, que, por meio das políticas públicas, expressa suas decisões governamentais determinando todo o contexto escolar.

O objetivo desta tese, portanto, é analisar a formação da vontade política na sociedade contemporânea no âmbito da educação formal. Sendo a educação formal (escolar) orientada pela determinação das Políticas Públicas de Educação, avaliaremos a importância de se desenvolver um potencial crítico necessário para o processo formativo. E para isso, nossa investigação atenta-se para o tipo de racionalidade que sustenta os processos político-educacionais, pois consideramos necessária uma racionalidade que possa ser gerada e expressa pela intersubjetividade, e que seja capaz de enfrentar os desafios aqui propostos.

Dentre os desafios, consideramos a interferência do governo nos processos educativos, ainda que faça parte de seu papel, por isso, avaliamos em que medida o Estado se propõe a atender aos interesses dos cidadãos ao decidir e implantar suas políticas de educação. Assim, buscamos analisar a reforma educacional do ensino médio ocorrida em 2017, em especial, pela sua forma, que reflete também o seu conteúdo, a fim de avaliarmos se foi desenvolvida de modo compatível com os interesses públicos, sobretudo por ter sido construída por um presidente recém-empossado, após um *impeachment*<sup>2</sup>, e por ter sido publicada com muita celeridade (entre a posse no dia 31 de agosto de 2016 e a publicação da Reforma no dia 22 de setembro de 2016 passaram-se apenas 22 dias), e não debatida publicamente, mas com forte apoio da classe detentora do poder econômico.

A partir destes elementos, nossa análise direciona-se para os trâmites de aprovação da Reforma do Ensino Médio, denominada “Novo Ensino Médio”, que gerou grande desconforto em sua elaboração e divulgação, devido à forma como ocorreu sua aprovação legal. Através de uma medida provisória, recurso jurídico unilateral que tem força de lei em sua característica de urgência, o governo de Michel Temer (2016-2018) desconsiderou atender ao princípio educacional originário que é o diálogo. Este modo de agir estratégico ignora a realização dos princípios norteadores da política educacional brasileira, como os expressos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que são referências para o projeto educacional do país.

---

<sup>2</sup> Golpe-parlamentar-midiático (SAVIANI, 2018).

Nossa investigação considerou a existência de contradições e nuances autoritários nesse processo de reforma educacional, uma vez que a construção das políticas públicas para a educação deve estar alinhada à prática pedagógica-educativa em sua abertura dialógica e legitimidade discursiva, e tais princípios não foram respeitados. Para um procedimento legítimo, espera-se que os envolvidos nas políticas de reformas educacionais levem em conta as vivências, as experiências, as expectativas presentes no mundo da vida dos indivíduos, atuando em consonância com as instituições democráticas.

Há uma tendência da sociedade em associar reforma educacional e progresso, ou seja, as pessoas vislumbram uma mudança para o progresso e melhoramento social (POPKEWITZ, 1997), com um futuro educacional promissor no que se refere à utilização de tecnologias dentro da escola, implementação de programas cujos resultados possam estimular os alunos, melhorar a qualidade do ensino, aumentar a eficiência na produção do conhecimento, e outros avanços no âmbito da educação.

Isso significa que, numa reforma educacional, deve-se esperar a “mobilização dos públicos” e “relações de poder na definição do espaço público” (POPKEWITZ, 1997), pois, a atuação do Estado deveria seguir no sentido do ordenamento de interesses e necessidades, mantendo a articulação política entre governo e sociedade, e uma relação mais estreita com os vários atores que compõem o projeto educacional.

Observa-se que as dificuldades surgem nos processos de decisões, nos quais ocorrem conflitos e tensões que precisam ser negociáveis, pois são muitas forças envolvidas – os estamentos técnico-burocráticos do Estado, os movimentos sociais, os sindicatos, a comunidade escolar, e ainda, as organizações multilaterais que se envolvem nos assuntos educacionais (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001; FONSECA JR., 2008).

A apropriação da teoria do discurso de Habermas permite-nos uma melhor compreensão do contexto, das expectativas e dos problemas atuais que a educação escolar brasileira enfrenta, no que se refere aos fundamentos racionais que sustentam as decisões políticas e determinam as políticas públicas em educação. Por meio de políticas públicas para a educação, o governo tende a dar prosseguimento em ações e decisões cujos interesses podem ser antagônicos aos da sociedade civil, uma vez que detém o poder de formular, deliberar, implementar e monitorar as práticas educacionais.

Parece-nos relevante discutir a necessidade de uma ação mais efetiva da sociedade e dos atores que constituem o meio educacional, para que estes possam avaliar se a reforma educacional foi promovida com o interesse de proporcionar autonomia e preparação para a vida.

Diante dos conflitos existentes entre os interesses públicos e privados, entre a autonomização das políticas públicas e as perspectivas emancipatórias e formativas de uma vontade política, formulamos as seguintes questões: Até que ponto a escola, enquanto espaço público, poderia oferecer alguma resistência diante de políticas públicas não adequadas à formação emancipatória? Quais os limites e possibilidades de uma formação política da vontade na educação?

Estas questões problematizaram a temática desta tese e nortearam o desenvolvimento da pesquisa. O desafio deste estudo consiste em analisar o atual contexto de conflitos e interesses, e apontar caminhos para acordos que superem a imposição do sistema escolar sobre a autonomia na formação dos sujeitos, ou seja, do domínio do racional técnico-instrumental e estratégico sobre o racional discursivo, pois espera-se que, somente após o amplo debate público é que deveriam ser definidas as políticas educacionais e as suas prioridades.

Para o desenvolvimento desta tese, recorreremos ao método qualitativo, por se apresentar como adequado, uma vez que a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa e seu sentido não se encerra no texto. Por meio de pesquisa bibliográfica desenvolvemos a fundamentação teórica e avançamos com a construção dos conceitos necessários à compreensão desta tese, como esfera pública, políticas públicas, racionalidade técnica e instrumental, racionalidade discursiva, vontade política.

Para a investigação das políticas públicas em educação, analisamos os documentos institucionais publicados, como leis, decretos, medidas provisórias, emendas constitucionais (ênfase na Emenda Constitucional nº 95), e outros, referentes às políticas educacionais e orientações curriculares. Sobre a Lei nº 13.415/17, direcionamos nosso foco para os trâmites jurídicos de sua elaboração e aprovação, a fim de avaliá-la como política de reforma e, portanto, representativa do progresso que se espera de políticas educacionais.

Analisamos as articulações, as estratégias usadas e as posições ideológicas mais explícitas dos envolvidos na efetivação da Reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415/17, com vistas a compreender os pontos controversos das políticas públicas educacionais, seu significado político-educacional e os fundamentos lógico-rationais.

Para tanto, organizamos as principais diretrizes estabelecidas para o desenvolvimento desta tese em cinco capítulos para uma melhor compreensão do tema pesquisado.

O primeiro capítulo *Educação e espaço público* apresenta a esfera pública como o *lócus* do debate público. Partindo do conceito de esfera pública de Habermas, e da sua posterior ampliação, inclusive para o espaço escolar, foram analisadas as novas categorias de esfera pública e o surgimento de uma nova esfera pública no espaço virtual. Devido às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a discussão pública alcançou o espaço virtual afetando diretamente a educação.

O segundo capítulo *Políticas Públicas em Educação* traz a discussão sobre as políticas públicas governamentais e educacionais que determinam a formação escolar, o currículo, as normas e as regras no âmbito escolar. Avalia-se, neste capítulo, a relação do Estado enquanto provedor da educação, sua obrigatoriedade em garantir a educação como princípio constitucional e as interferências do empresariado e dos órgãos multilaterais com intencionalidades de favorecer o mercado mundial.

O terceiro capítulo *A Reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/17* apresenta os trâmites legais de uma reforma educacional – que se mostra como um exemplo de decisão política que dispensou o debate público. Discorrendo sobre as alterações legais do ensino médio, suas orientações jurídicas, as possíveis ideologias dos legisladores que priorizaram a preparação dos jovens para o mercado de trabalho e não para a emancipação, foram examinadas as estratégias e ações oficiais da Reforma do Ensino Médio desde a sua imposição por medida provisória, seguida da aprovação legal, até a sua implantação. Da mesma forma, foi apresentada a Emenda Constitucional nº 95 que estabeleceu ajuste fiscal de 20 anos sobre as despesas correntes da União, incluindo a Educação, e em outras medidas políticas e legislativas.

O quarto capítulo *A Racionalidade Moderna nas Políticas Públicas* analisa os modelos de racionalidade na sociedade moderna. A racionalidade técnica-instrumental, conceito desenvolvido pelos teóricos críticos da Escola de Frankfurt, que se tornou a forma dominante de racionalidade e tem sido usada para manipular e controlar as pessoas, e a razão comunicativa-discursiva, conceito desenvolvido por Habermas e que pode ser um dos fundamentos educacionais importantes no fomento de acordos justos e mediação racional de conflitos.

O quinto capítulo *A Formação da Vontade Política* avalia o processo de formação discursiva da vontade política na sociedade contemporânea, no âmbito da educação formal, que possui inconvenientes e obstáculos devido à relação intrínseca das políticas educacionais com o capital. Neste último capítulo, apresentamos as possibilidades e limites de uma educação emancipatória, discorrendo sobre a sua importância para a formação de sujeitos mais participativos e democráticos.

A partir da articulação dos capítulos, avançamos com os resultados desta tese os quais foram obtidos em consonância com a necessidade de se estabelecer uma formação política da vontade e de desenvolver as capacidades essenciais para se atuar no horizonte das expectativas emancipatórias. A formação política, em sentido amplo e crítico, pode ser uma maneira consistente de superação dos interesses sistêmicos que se apresentam de forma hegemônica em nosso contexto escolar e social. A preservação dos espaços públicos de debate e a efetiva participação democrática da sociedade civil podem modificar a forma de constituição e definição de políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à educação e à formação humana, cultural e social.

## 1. EDUCAÇÃO E ESPAÇO PÚBLICO

A educação é o caminho principal para o desenvolvimento de potencialidades humanas, como a autonomia e a capacidade de pensar. Na concepção de Immanuel Kant, “as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas, toda educação é uma arte” (KANT, 1999, p. 21). Assim, Kant reforça que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1999, p. 15).

Para Kant (1999), a educação visa a autonomia, a liberdade e a formação-instrução do sujeito, que somente podem ser obtidas por meio da razão: “A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser *raciocinada*, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino (KANT, 1999, p. 21, grifos do autor).

No contexto do Iluminismo (também conhecido como esclarecimento), Kant (2005) discorre sobre as distinções entre o uso público e o uso privado da razão. Para o filósofo, o uso público difere do privado, pois, corresponde ao indivíduo que sabe usar publicamente sua razão, enquanto crítico erudito diante de um público letrado que possui capacidade argumentativa e atenta-se para as normas do discurso e do interesse universal. O uso privado, restrito à família e a propriedade, não visa, necessariamente, o esclarecimento. De acordo com Kant (2005, p.68), “o uso privado da razão, por sua vez, deve com bastante frequência ser estreitamente limitado, sem que isso constitua um entrave particular ao progresso do Esclarecimento”.

Para a filosofia iluminista, um dos fundamentos do esclarecimento é a liberdade, “o uso público da razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento” (KANT, 2005, p. 65). O uso autônomo e esclarecido da razão em um contexto público passa de uma atividade individual para uma atividade coletiva, social e política que representa o esclarecimento de uma época histórica.

A partir da noção kantiana de uso público da razão, pode-se dizer que o espaço também é relevante por permitir ao sujeito a expressão de sua capacidade racional. Neste sentido, esta abordagem kantiana oferece alguns elementos para a sustentação de uma esfera pública, enquanto espaço fundamental para o debate público e racional, e que será desenvolvida por Jürgen Habermas. A esfera pública, conforme conceito habermasiano, é o espaço público de debates orientados racionalmente por um modelo de comunicação pura e livre.

A esfera pública não se restringe a lugares específicos, como salões ou cafés, ela constitui-se enquanto o próprio discurso. No paradigma linguístico habermasiano, a noção de discurso recebe uma formulação mais idealizada e complexa, na qual o discurso atende a condições de universalidade, racionalidade, reciprocidade e não-coerção.

Neste capítulo, objetivamos apresentar os conceitos mais debatidos de esfera pública e acrescentar o próprio espaço escolar como um espaço comunicativo e de potencial para a formação da vontade política. O conceito de esfera pública tem função crítico-normativa das práticas sociais e das instituições, e por isso, pode influenciar, e até mesmo, transformar práticas sociais e instituições. Daí a necessidade de a formação humana alcançar sua consolidação no espaço público e promover uma vida política mais democrática.

Os espaços públicos são constituídos, sobretudo, por aqueles que possuem autonomia e capacidade para o debate, conforme defendido por Kant (2005) sobre o uso público da razão. Por conseguinte, uma sociedade emancipada somente será possível se houver espaços públicos de discussão e atores autônomos, formados politicamente.

Para Goergen (2008, p.39), “todos os contextos que constituem o espaço público no qual se articula a sociedade civil têm um papel essencial na formação e consolidação da vida política democrática”. De modo mais restrito e orientado, a educação escolar ou formal encontra no próprio espaço escolar um lugar privilegiado para o debate e o desenvolvimento de capacidades comunicativas e argumentativas. Isto não impede que o processo educativo também ocorra em diversas esferas relevantes no processo de formação do sujeito como, família, sindicatos, movimentos sociais, meios de comunicação e outros.

### 1.1 A esfera pública em Habermas

O conceito de esfera pública foi desenvolvido pelo filósofo alemão Jürgen Habermas na obra *Mudança estrutural da esfera pública (Strukturwandel der Öffentlichkeit)*, publicada em 1962. O termo *Öffentlichkeit*, utilizado por Habermas, vem do adjetivo *Öffentlich* e tem o sentido de “público”, mas *Öffentlich* deriva de um termo mais elementar *Öffen* que significa aberto. Assim, o termo *Öffentlichkeit* significa publicidade no sentido de “aberto a todos” ou “comum a todos”. Em sua obra,

Habermas considera diferenças conceituais entre publicidade crítica (*Öffentlichkeit*) e publicidade manipulativa (*Publizität*).

A esfera pública<sup>3</sup> (ou espaço público) refere-se a espaços públicos que são acessíveis a qualquer um, e desta forma, se opõe ao sentido privado, por ser o *lócus* de decisões publicamente relevantes. Ela se caracteriza por ser o espaço de mediação entre o campo das relações privadas e o Poder público; e Habermas (1984) optou por delimitar o conceito para uma esfera pública burguesa, por se tratar de um espaço utilizado principalmente com o objetivo de discutir racionalmente as questões de interesse da burguesia, mas que, pela sua relevância, acabaram se transformando em questões de interesse público.

Inicialmente, a esfera pública era formada por intelectuais, prestadores de serviços, alguns aristocratas e homens de negócios, mas foi sendo ampliada até ser formada, predominantemente, por cidadãos burgueses que, devido à formação do Estado, adquiriram esta liberdade de discutirem suas questões privadas em lugares restritos.

A esfera pública constitui-se, em sua origem, como esfera literária, no século XVIII, caracterizada como o público que lê. Com o surgimento da imprensa e outros fatores, a esfera pública literária cria as condições ideais para a formação de uma esfera na qual os sujeitos sejam capazes de construir e manifestar uma opinião sobre assuntos de interesse geral. A partir deste momento, pode-se considerar a existência de uma esfera pública política (HABERMAS, 1984).

Na perspectiva de Habermas (1984), a esfera pública passou por três momentos de transformação: o primeiro, corresponde aos interesses privados da nobreza no tocante à construção da esfera pública; o segundo, constitui-se pelo estabelecimento da esfera pública burguesa, no qual a racionalidade e a reflexão a respeito dos interesses da burguesia seriam os parâmetros de sua construção; e o terceiro, seria a interpenetração entre os interesses privados e públicos, o Estado e a sociedade se misturam em suas funções, o que Habermas entende como uma refeudalização da esfera pública. Neste último momento, os interesses privados seriam daqueles que detêm os meios de comunicação de massa ou possuem influência sobre eles.

---

<sup>3</sup> Tema desenvolvido em minha dissertação de mestrado. Cf. MARTINS, Sandra Olades. **Uma segunda mudança estrutural da esfera pública** (2007). Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15522/1/aSandra.pdf>>.

Ainda que a esfera pública burguesa tenha se constituído em lugares específicos como salões, cafés, que eram os locais de encontro dos intelectuais com os aristocratas, ela não se restringe ao espaço, pois ela se estabelece enquanto o próprio discurso. Nesse sentido, o conceito assume a função crítica e normativa das instituições e práticas sociais, de certo modo, com poder até mesmo para transformá-las.

Neste tipo ideal de esfera pública burguesa, para o qual Habermas desenvolveu os critérios formais de sua constituição e função, as pessoas podem discutir e analisar suas ideias em um espaço que não pertence ao governo, nem à igreja ou à escola; trata-se de um espaço fora do sistema, com isso, a esfera pública tem condições, inclusive de se contrapor ao poder público (HABERMAS, 1984).

As pretensões desta esfera vão se alterar com o surgimento da imprensa e de suas estratégias de manipulação e, posteriormente, deixará de ser um espaço de livre debate, passando a ser afetado pelo poder da mídia e pelas grandes corporações. Mas, no início, a imprensa surge como grande aliada para a divulgação de ideias e formação da opinião pública que se restringia aos espaços privados, com sigilo e sem pretensões políticas. Com o surgimento da imprensa, a opinião pública passou a assumir função política e a exercer influência, como ocorreu no Parlamento inglês, na Inglaterra, e pouco depois na França (BRIGGS; BURKE, 2006).

Habermas (1984) destaca o importante papel que a imprensa desempenhou para a formação da opinião pública, devido ao seu amplo alcance. Os assuntos debatidos em espaços delimitados, compostos por um público letrado, adquiriu publicidade por meio da imprensa, de modo que a mídia (jornais, tv, rádio) tornou-se um elemento fundamental para a constituição da esfera pública.

A função da imprensa era simplesmente opinativa, mas as publicações em jornais e revistas propiciavam uma crítica política bem mais ampliada, que acontecia com a leitura de jornais em lugares públicos, como nos cafés, e provocava grandes discussões e críticas ao poder político. Para Habermas (1984, p. 41), “o que é submetido ao julgamento do público ganha ‘publicidade’”, isto é, o privado está para a privacidade, enquanto o público está para a publicidade, na medida em que publicar é tornar algo público.

A filósofa Hannah Arendt (1906-1975) também desenvolveu análises sobre a esfera pública. Em sua abordagem conceitual, a esfera pública pode ser compreendida como o espaço em que os homens adquirem uma existência não mais voltada à simples manutenção da vida, mas, voltada ao mundo da revelação, de si

aos outros, e do ser outro, isto é, “aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos” (ARENDR, 2007, 59), e deste modo, têm-se uma vida mais permanente.

Na concepção de Hannah Arendt (2007), a esfera pública é o espaço de comunicação e de inserção no mundo, de modo que a entrada na *pólis* exige o descomprometimento com qualquer tarefa aliada à família e à esfera privada. De modo mais preciso, “a esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e contudo evita que colidamos uns com os outros, por assim, dizer” (ARENDR, 2007, p.62).

Para Arendt (2007), a questão fundamental para a sociedade é a dificuldade de manter as pessoas juntas, de relacioná-las ou separá-las. Diante disto, é necessário encontrar um vínculo comum entre as pessoas.

Nas condições de um mundo comum, a realidade não é garantida pela ‘natureza comum’ de todos os homens que o constituem, mas sobretudo pelo fato de que, a despeito de diferenças de posição e da resultante variedade de perspectivas, todos estão sempre interessados no mesmo objeto (ARENDR, 2007, p.67).

Habermas admite uma aproximação com o posicionamento de Arendt, para a qual o fenômeno do poder atende ao “potencial de uma *vontade comum* formada numa comunidade não coagida” (HABERMAS, 2003a, p.187), e dessa forma, não impõe, no âmbito de uma relação social, “a sua própria vontade contra vontades opostas” (HABERMAS, 2003a, p.187).

Arendt defende que a essência de todo governo é o poder, que se opõe à violência, que estaria para o domínio privado e não público. A violência não possui legitimidade e se distingue do poder por seu caráter instrumental. É na esfera privada que se tem a hierarquia, a força, o não visto e não ouvido, na esfera pública tem-se a ação dialógica, a prática da liberdade, a pluralidade.

O poder emerge onde quer que as pessoas se unam e ajam em concerto, mas sua legitimidade deriva mais do estar junto inicial do que de qualquer ação que então se possa seguir. A legitimidade, quando desafiada, ampara-se a si mesma em um apelo ao passado, enquanto a justificação remete a um fim que jaz no futuro. A violência pode ser justificável, mas nunca será legítima. Sua justificação perde em plausibilidade quanto mais o fim almejado se distancia no futuro. Ninguém questiona o uso da violência em defesa própria porque o perigo não é apenas claro, mas também presente, e o fim que justifica os meios é imediato (ARENDR, 2010, p.69).

Na análise habermasiana, Arendt (2007) articula a separação entre poder e força, estabelecendo o poder como algo resultante de pessoas livres e iguais reunidas em um espaço público. A esfera pública de Hannah Arendt admite apenas o agir político, Habermas já busca uma análise mais ampliada dos elementos relevantes para o exercício da autonomia política e sua conservação nas instituições do Estado de Direito, abrangendo as demandas do mundo da vida que fez mediação entre sociedade e Estado.

## 1.2 A ampliação do conceito de esfera pública

Nancy Fraser (1990; 2022) apresenta críticas ao conceito de esfera pública de Habermas em seu aspecto histórico e normativo, mas não abandona totalmente o conceito habermasiano. Em sua abordagem crítico-teórica, Fraser considera que uma teoria adequada de esfera pública precisaria ser capaz de teorizar a multiplicidade de esferas públicas que existem nas sociedades capitalistas e fazer a relação entre essas esferas.

Fraser (1990) questiona alguns pressupostos da esfera pública burguesa, como o acesso universal dos cidadãos, cuja condição de uma esfera pública aberta a todos, colocaria a questão do *status* em suspenso. Interroga ainda a existência de uma esfera pública única: é possível que haja apenas a esfera burguesa? Fraser avalia ainda a distinção entre público e privado, conforme defendido por Habermas, que separa idealmente o bem comum dos interesses pessoais. E por fim, Nancy Fraser critica o liberalismo latente na teoria de Habermas.

Por um lado, Habermas mapeia a ascensão e o declínio de uma forma historicamente específica e limitada de esfera pública, a qual denomina 'esfera pública burguesa'. Por outro lado, interroga o status do modelo normativo idealizado que é associado àquela instituição, o qual denomina 'modelo liberal da esfera pública burguesa' (FRASER, 2022, p. 95).

Nancy Fraser critica esse modelo ideal de esfera pública democrática que requer a separação entre sociedade civil e Estado. A esfera pública capta e problematiza as temáticas existentes na esfera privada, trazendo-as para o debate público. Desta forma, a esfera pública apresenta certo potencial de articular o discursivo e o institucional (FRASER, 2002).

Nancy Fraser (1992) considera a existência de duas esferas públicas, uma seletiva e outra subalterna, resultantes de uma sociedade estratificada; neste contexto, as relações entre públicos distintos tendem a ser de mais contestações que deliberações, sobretudo, porque sempre ocorreu a tentativa da esfera seletiva de tentar impor o seu discurso hegemônico sobre a subalterna.

Observa-se que a grande influência da esfera pública burguesa nas decisões políticas, por sua atuação nos meios de comunicação, não a impediu de ser confrontada pela esfera pública proletária. Se por um lado, existe uma esfera pública burguesa e bem constituída, conforme apresentada por Habermas, por outro lado, há também uma esfera pública proletária que reivindica sua participação nos processos decisórios políticos.

Enquanto um grupo de intelectuais burgueses se reuniam em salões para discutir arte, política, literatura e até negócios; um outro grupo, composto por proletários, estavam reunidos em fábricas, galpões, igrejas, a fim de organizar, articular estratégias e expressar seus motivos para a transformação nas relações de produção. Ambos os grupos debatem racionalmente em um espaço público devido aos interesses que são considerados de ordem pública.

Segundo o filósofo Oskar Negt, os trabalhadores presentes na esfera pública proletária tomam consciência dos obstáculos que impedem o seu processo de emancipação, por meio de suas experiências construídas nas relações de produção.

De modo geral, pode-se dizer que a esfera pública proletária consiste no fato de que rompe os espaços que foram separados e blindados uns contra os outros conforme a lógica da divisão do trabalho [...] e converte o tempo linear que atomiza os homens num tempo de efetivas relações de vida (NEGT, 1984, p.37-38).

A esfera pública proletária não é um espaço de circulação de opinião, e sim de produção e recuperação de laços que foram rompidos pelo sistema produtivo. Neste espaço, as necessidades materiais, espirituais ou intelectuais são colocadas no debate, que antes era reservado apenas aos dominadores. Oskar Negt (1984) ressalta que a esfera pública burguesa perde sua função crítica original por não conseguir “elevar ao claro espaço da razão e da discussão [...] os interesses dos homens indispensáveis para a emancipação da sociedade” (NEGT, 1984, p. 31).

Oskar Negt e Alexander Kluge<sup>4</sup> fazem críticas a Habermas pela ausência do proletariado na esfera pública. Eles reconhecem a inequívoca decadência da esfera pública burguesa, mas enfatizam os processos que levam ao avanço do capital. Avaliam que Habermas não reconheceu a dialética avançada das novas esferas públicas da produção.

De inspiração marxista, os autores consideram que a esfera pública proletária se contrapõe à esfera pública burguesa de forma dialética, em que a esfera pública proletária não se forma em estado puro, mas em permanente situação de luta com a esfera pública burguesa.

A concepção de esfera pública de Negt e Kluge distingue-se da concepção habermasiana por enfatizar o processo de produção material, de forma inédita, o privado adquire expressão pública, pois nele ocorre o domínio dos reais interesses da classe trabalhadora. Eles percebem uma estreita ligação entre experiência de luta de classe e esfera pública, e no início dos anos 70, mostram as condições de surgimento da esfera pública proletária, sua articulação estratégica e a relação de história de vida contra a esfera pública burguesa.

Mesmo diante de todos esses novos elementos e do surgimento de diversas críticas, as bases teóricas do conceito habermasiano permaneceram inalteradas. A reformulação do conceito de esfera pública e de suas categorias não alterou os fundamentos da teoria habermasiana, que aborda os aspectos históricos e sociológicos da esfera pública burguesa. Esses fundamentos continuam capazes de abranger novos fenômenos, preservando o que ainda é essencial para a discussão: o argumento racional, o potencial crítico e a liberdade comunicativa concedida a todos.

Após 30 anos da publicação da obra *Mudança Estrutural da Esfera Pública* (*Strukturwandel der Öffentlichkeit* - 1962), o conceito habermasiano ainda era amplamente estudado e discutido, devido à sua atualidade e relevância para diversas áreas do conhecimento, entre elas: Sociologia, Filosofia, Comunicação, Jornalismo, Direito, Psicologia e Arquitetura. Isso levou Habermas (1999) a considerar uma revisão da sua concepção de esfera pública burguesa e a desenvolver novas análises que incluíssem novas esferas públicas a fim de atender às diversas repercussões sobre o tema.

---

<sup>4</sup> Oskar Negt e Alexander Kluge escreveram obras conjuntamente, ambos são pensadores da segunda geração da Escola de Frankfurt.

Mesmo se partimos do ponto de vista de uma certa homogeneidade do público burguês (que poderia ver no interesse de classe comum – tão fracionado ele estava – o fundamento de um consenso acessível, pelo menos em princípio, para as lutas entre partidos), é errôneo empregar o termo público no singular. Abstração feita por diferenciações internas ao público burguês que podem ser operadas no seio mesmo do meu modelo modificando os centros de observação, se levarmos em consideração desde o início uma pluralidade de esferas públicas concorrentes e se, além disso, levarmos em conta a dinâmica do processo de comunicação que são exclusivos da esfera pública dominante, toda uma outra imagem se forma (HABERMAS, 1999, p. 09).

Diante disto, e da própria dinâmica social, o conceito de esfera pública foi ampliado e novas categorias puderam ser inseridas, como a esfera proletária em sua atuação no sistema capitalista; os movimentos sociais em suas lutas por direitos civis; as feministas que enfrentam as bases patriarcais da esfera pública; os estudantes que reivindicam mudanças nas instituições educacionais, culturais e políticas; os ambientalistas que defendem a sustentabilidade e a preservação do meio ambiente, enfim, há uma pluralidade de esferas públicas a serem consideradas.

No Brasil, também foram identificados elementos contundentes da existência de uma esfera pública, cuja trajetória iniciou-se de modo semelhante ao que ocorreu nos países europeus. Trata-se da época do Antigo Regime Português, na qual a “publicidade” era inerente ao privilégio real, e sua função oficial era comunicar o que as autoridades permitiam, cumprindo a função de regulação moral da sociedade. A publicação carregava a posição de autoridade de quem publicava ou de quem autorizava a publicação.

Assim, nesse período não havia relação entre a publicidade e o debate político, uma vez que os jornais emitiam apenas as comunicações das autoridades ao povo. Contudo, no início do século XIX, as alterações começaram a ocorrer passando a ser permitida a existência da opinião pública, como força política, além da divulgação do sistema constitucional e representativo.

A formação da esfera pública brasileira foi desempenhada pela maçonaria, que desde a época do Império aparece ligada aos principais espaços de sociabilidade no Brasil. Ainda que Habermas desconsidere a formação de uma esfera pública fora da Inglaterra do século XVIII, não é possível desprezar o papel da maçonaria no espaço público brasileiro. A partir do século XVIII (1790-1889), ela era considerada a principal instituição social moral da época, mesmo sem poder político defendia seus valores e fazia suas críticas em locais privados.

A sociabilidade proporcionada pelas lojas maçônicas contribuiu para a construção e mobilização das diversas forças sociais, não só como canal de divulgação do ideário liberal, mas, sobretudo, como espaço de construção de uma cultura política marcada pela prática do debate, da representação, da elaboração de leis, da substituição do nascimento pelo mérito como fundamento da ordem social e política, constituindo-se, portanto, em esteio para a criação de uma esfera pública civil, fundamental dentro do contexto social do mundo luso-brasileiro (BARATA, 2006, p. 30).

Os burgueses intelectuais brasileiros criaram seus espaços de debates para discutir os ideais europeus e os ideais nacionais, de modo que influenciaram o surgimento de movimentos posteriores, como a Inconfidência Mineira<sup>5</sup> (1789), a Revolta dos Letrados (1794) e a Conspiração dos Alfaiates (1798). Tais movimentos foram moldados pelos princípios iluministas de liberdade, fraternidade e igualdade, que eram difundidos pela leitura de obras filosóficas e pelas discussões em organizações secretas.

Com a expansão dos ideais liberais, as discussões sobre a liberdade de imprensa foram ampliadas, assim como os espaços de sociabilidade, e ao longo da década de 1820 diversas mudanças ocorreram.

A existência destes espaços comunicativos, nas sociedades modernas, favoreceu o desenvolvimento da democracia, a qual se fundamenta normativamente e admite a construção de uma opinião pública pautada nas condições gerais de comunicação, assegurando uma formação discursiva da vontade (HABERMAS, 2003a).

### 1.3 A esfera pública virtual

Na obra *A mudança estrutural da esfera pública*, Habermas demonstra a relação intrínseca entre a esfera pública e os meios de comunicação de massa. A abordagem habermasiana aponta uma ambivalência no potencial democrático dos *mass media*, e avalia a influência negativa destes meios de comunicação na esfera pública. De forma pessimista, Habermas aponta os meios de comunicação como os

---

<sup>5</sup> Diversos estudiosos confirmam a relação entre a inconfidência mineira e a maçonaria, dentre eles, o intelectual Joaquim Felício dos Santos, que deixa explícito: “[...] é um fato, que se não pode negar, a sua importante cooperação no trabalho lento, oculto, persistente, para a nossa independência. A Inconfidência de Minas tinha sido dirigida pela Maçonaria. Tiradentes e quase todos os conjurados eram pedreiros-livres. Quando Tiradentes foi removido da Bahia, trazia instruções secretas da Maçonaria para os patriotas de Minas. Em Tijuco o primeiro que se iniciou foi o Padre Rolim, depois o Cadete Joaquim José Vieira Couto e seus irmãos (SANTOS, 1976, p. 188).

responsáveis pela despolitização da esfera pública e pelo engendramento do consumo de massa. Essa análise estabelece uma conexão importante com a crítica da cultura de massa de Theodor Adorno, na qual a arte e a cultura são transformadas em mercadorias para serem vendidas e consumidas<sup>6</sup>.

No Estado moderno, os espaços comunicativos passaram a ser influenciados pelas grandes corporações e pelo poder da mídia, em suas estratégias de poder e dominação. A decadência da esfera pública ocasionada pelos meios de comunicação de massa (HABERMAS, 1984) não deixou de gerar expectativas de sua repolitização pela criação de novas condições para o exercício da discussão e da crítica.

O caminho escolhido por Habermas foi o de configurar uma teoria do agir comunicativo com teor normativo, a qual é obtida pela prática da argumentação ou discurso estabelecido entre sujeitos interessados. A questão a ser levantada refere-se ao alcance da teoria habermasiana diante do novo comportamento social mediante as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ou das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), que permitem um intenso diálogo entre a educação e as próprias tecnologias<sup>7</sup>.

Atualmente, as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) atingiram quase a totalidade dos segmentos da sociedade contemporânea, de modo que todos precisam lidar com as influências dos *mass media* e das novas tecnologias que interagem de formas diversas com as mídias tradicionais (tv, rádio, revistas, jornal impresso etc.), e que são determinantes para a efetivação de um novo espaço público.

A esfera pública foi ampliada para a esfera pública virtual, cujo *lócus* de participação ocorre via *on-line*. Esta nova esfera digital foi denominada *ciberespaço*

---

<sup>6</sup> De acordo com Adorno, a cultura de massa é uma forma de controle social e exploração capitalista, uma vez que essa transformação leva a uma padronização da cultura e a uma perda da sua capacidade de questionar e desafiar as normas sociais dominantes. Portanto, a conexão entre a crítica de Adorno da cultura de massa e a análise da esfera pública habermasiana é que ambas enfatizam a importância da liberdade de expressão e da participação pública para a promoção de uma sociedade mais justa e democrática.

<sup>7</sup> Ainda que ambos os termos “TDIC” e “TIC” sejam referentes às Tecnologias da Informação e Comunicação, há diferenças em seus significados. O significado de TDIC (Tecnologia Digital de Informação e Comunicação) é mais específico e se refere à tecnologia digital usada para processar, armazenar, gerenciar e transmitir informações e comunicação, como computadores, smartphones, redes de computadores, bancos de dados, internet, redes sociais, dispositivos móveis, aplicativos e software, enfim, as TDICs são baseadas em sistemas digitais e usam a capacidade de processamento digital de informações. Enquanto o termo TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) é mais amplo e abrange não apenas a tecnologia digital, mas também outros meios de comunicação e tecnologias de informação, como telefonia fixa, celular, rádio, televisão, impressão, enfim, além da tecnologia analógica, também inclui a tecnologia digital. As TICs envolvem a coleta, processamento e transmissão de informações, bem como a comunicação entre pessoas ou dispositivos. Ambos os significados atendem aos nossos objetivos, embora o termo mais geral e abrangente – TIC – tenha sido utilizado com mais frequência nesta tese.

pelo escritor canadense William Gibson, em 1984. No ambiente virtual as informações são transferidas em redes digitais multiramificadas, em que há convergência das mídias de comunicação por tecnologia interligadas.

Na década de 1990, o filósofo francês Pierre Lévy caracterizou como *cibercultura* o conjunto de práticas culturais geradas pelas Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Em outras palavras, cibercultura é “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 92).

A cibercultura provoca transformações no processo de ensino-aprendizagem e na organização do sistema escolar; o acesso muito mais amplo às informações e formas de comunicação alteram o processo tradicional no espaço físico da sala de aula, assim como as relações interpessoais entre professores, alunos, gestores e demais membros da comunidade escolar, que se estendem para o ambiente virtual.

Sensível a todas essas mudanças tecnológicas, a escola reflete os efeitos do que ocorre no ciberespaço, e torna-se, ela mesma, um espaço de interatividade. Os jovens e seus professores interagem com este ambiente virtual, e a formação escolar passa por uma ressignificação dos conceitos de espaço, tempo, lugar, cultura, cibercultura e ciberespaço.

O papel da escola torna-se exponencialmente mais desafiador diante da necessidade de se reconstruir significados num mundo de fluxos e redes, de novas atribuições de sentidos, da instantaneidade dos acontecimentos e do novo valor ao tempo. A escola tem responsabilidade na formação dos jovens estudantes, na construção dos valores éticos, da preparação para a cidadania, da sociabilidade no espaço físico e virtual.

O espaço escolar é uma extensão do acesso contínuo dos estudantes aos recursos tecnológicos, e por isso, a escola precisa aderir aos dispositivos físicos como computadores, tablets, celulares e se preparar para toda a adaptação de sua estrutura, como a instalação de redes de computadores, conexões de *Internet*, entre outras tecnologias que são partes do processo de aprendizagem dos alunos.

De certa forma, as mídias digitais favorecem a participação mais democrática nos assuntos de interesse público, isto é, com a universalização das redes sociais, o espaço virtual proporciona a sociabilidade dos jovens para além da escola, de modo que ele possa atuar de forma autônoma e ser protagonista de suas próprias decisões. Os jovens buscam atender às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de autonomia, de trocas afetivas e de identidade.

Uma nova dinâmica social foi gerada pela *internet* e por dispositivos de comunicação que aumentaram as possibilidades de uma ação política, devido ao potencial de interação inédito. O sistema e o mundo da vida estão interconectados pela mesma mídia e dividem o mesmo espaço; pelas redes, a comunicação entre políticos e eleitores pode ser feita diretamente, a cobrança por resultados e as reivindicações também podem ser realizadas de forma rápida, direta e não burocrática. Nesta esfera em que a leitura de dados é feita muito rapidamente, a experiência política pode ser centrada na pessoa do político, e não nas ideais que defendem, como acredita Habermas.

A *internet* é uma fonte quase inesgotável de informações, além de ser espaço de fluxo de mercadoria e de relações sociais. A cibercultura forma-se nos espaços virtuais, e as interações humanas, em sua maior parte, passam a acontecer no ciberespaço.

Diferente de todos os meios de comunicação de massa anteriores, a *internet* promove uma reorganização das estruturas relacionais entre pessoas e das mobilizações sociais, favorecida por sua amplitude e alcance universal. Trata-se de uma comunicação em rede que, ao compartilhar o mesmo *lócus*, consegue formar identidades transterritoriais, isto é, novas formas de construção de identidade que são geradas paralelas à identidade territorial.

Os usuários das redes encontram comunidades virtuais que compartilham interesses comuns, suscitando a ideia de pertencimento e gerando a condição de permanência livre, sem força ou coerção, o que desperta a confiança dos envolvidos. Assim, “o familiar e o próximo misturam-se com o estranho e o distante, de modo que as fronteiras entre tais domínios tornam-se quase irreconhecíveis” (MAIA, 2006, p. 15). As comunidades virtuais são formadas pelas afinidades dos indivíduos, mas, nem sempre são garantias de laços duradouros, com isto, a possibilidade de se excluir ou ser excluído está sempre aberta; esta condição denota a ausência de um vínculo construído historicamente.

No ciberespaço todos os assuntos pessoais, sociais, políticos e institucionais encontram-se abertos para o debate, fortalecendo as bases para a democracia. Não ocorrem impedimentos para se expressar os desejos e necessidades individuais; as pessoas participam de fóruns virtuais sem que sejam reveladas suas identidades, raça, gênero, classe social, até mesmo o anonimato é permitido.

Tudo isso desperta uma aparente crença de que a *internet* possui recursos para fortalecer o processo democrático. Obviamente, é razoável considerar que as novas

tecnologias são dotadas de potencial para ampliar a participação democrática, no entanto, elas podem também centralizar formas de poder e gerar exclusões, porquanto as tecnologias permitem novos tipos de controle das informações por parte de quem possui o poder técnico-científico, poder econômico ou poder político.

Há, ainda, uma grande parte de cidadãos que não têm acesso aos meios digitais. Se por um lado, têm aqueles com plena acessibilidade, por outro lado, têm aqueles que não conseguem acessar por motivos diversos, seja por estarem destituídos dos próprios dispositivos, seja porque têm acesso restrito, isto é, por falta de recursos financeiros utilizam planos de *internet* com dados limitados e por períodos reduzidos (CGI.br/CETIC.br, 2021).

O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação divulgou dados de uma pesquisa realizada em 2021 pela TIC Domicílios, a qual apontava que 99% da classe A tem computadores, a classe B alcança 83%, enquanto a quantidade de casas com computadores na classe C chega a 41%; já as classes D e E juntas alcançam 10% do número de casas com computadores, o que revela uma grande disparidade entre a classe A e as classes D e E (CGI.br/CETIC.br, 2021).

A pesquisa mostra que 83% dos lares brasileiros, localizados em áreas urbanas, têm acesso à *internet*. O levantamento de dados por classe social revelou que 100% dos lares da classe A têm acesso à *internet*, ou seja, todas as residências da classe A têm condições de acessar a *internet*, na classe B chega a 98%, o que pode ser considerado um número bem significativo, a classe C alcança 89%, ao passo que nos patamares mais baixos da pirâmide, nas classes D e E esse índice cai para 61%.

De 2015 a 2021 houve um crescimento do número de usuários de *internet* no Brasil, de modo que a diferença percentual entre as classes A e DE diminuiu. Em 2015 a diferença era de 83 pp, em 2021 a diferença caiu para 39 pp (CGI.br/CETIC.br, 2021).

Sobre o uso da *internet*, 98% da classe A e 66% da classe DE confirmaram que são usuários. Os dados coletados revelam que 64% da área urbana e 39% da área rural tem *internet* a fibra ou a cabo; enquanto 17% da área urbana e 20% da área rural fazem uso da *internet* móvel.

Em relação à população em geral, 99% utilizam o telefone celular como dispositivo, enquanto 33% utilizam o computador como dispositivo. Entre a população

das classes D e E, 89% das pessoas com acesso à *internet* usam exclusivamente o celular, para 32% da classe A (CGI.br/CETIC.br, 2021).

Há um agravante quando se trata da educação escolar, como ocorreu no período da pandemia de COVID-19<sup>8</sup>, em que os sistemas de ensino adotaram o ensino à distância devido a medidas de distanciamento social, com isso, alunos de todas as etapas de ensino e de todas as classes sociais precisaram permanecer em casa como medida para evitar a propagação do coronavírus. A forma como foi implantada esse ensino virtual escancarou as desigualdades na educação brasileira, de modo que alguns alunos conseguiram a melhor experiência educacional em suas residências, e outros, não tiveram as mínimas condições para continuar seus estudos longe da escola.

Observa-se que a exclusão digital gera novas assimetrias entre os conectados e os não conectados, comprometendo a participação democrática na esfera pública virtual. Caso não haja uma participação aberta e ampla, os debates públicos não conseguem ser caixas de ressonância eficazes para sinalizar e expor questões e problemas a serem processados pelo governo (WILHEM, 1999; MILNER, 1999).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) criaram elementos que conferem uma nova dinâmica ao espaço público. Para além do problema de acesso individual à tecnologia, a formação democrática precisa enfrentar as constantes ameaças provenientes da desinformação e da manipulação das redes sociais que se tornaram obstáculos para a própria condição do debate. Habermas (2004) compreende que a velocidade envolvida na comunicação de massa atua no interesse daqueles que selecionam e distribuem a informação, e não, necessariamente daqueles que a recebem.

Autores críticos, como Wilhem (1999) e Milner (1999), avaliam os processos de deliberação nos grupos virtuais de discussão política e concluem que há um excesso de informações e falas e pouca escuta; há uma desestruturação do discurso, debates sem critério, em que a própria opinião se sobressai e os argumentos não se mantêm; há uma dificuldade em resolver impasses e diferenças pelo discurso.

Desta forma, não se deve legitimar politicamente ações discursivas que não levem à crítica e reflexão, nem tampouco legitimar injustiças. Além disso, um processo decisório só pode ser considerado legítimo se houver a possibilidade de participação de todas as pessoas, de modo que perde sua legitimidade se algumas pessoas são

---

<sup>8</sup> Trata-se de doença respiratória aguda que surgiu em 2019 causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2).

impedidas de participar por não terem acesso aos meios digitais de comunicação. As redes digitais fazem parte de um contexto social e, caso um cidadão não tenha acesso a elas, ele estará não apenas fora desse contexto digital e virtual, mas também socialmente excluído.

Uma das condições do discurso refere-se à universalidade, ainda que em termos ideais; de qualquer forma, não deve existir barreiras que impeçam a inclusão dos envolvidos ou interessados. A não-presença física não impede uma atividade dialógica, o impedimento decorre da não inclusão do outro.

No contexto escolar, as instituições de ensino devem ser atendidas por políticas públicas que garantam o acesso amplo às novas tecnologias e disponibilizem os equipamentos necessários para a inclusão digital. São urgentes e necessários os projetos que visem a democratização do acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação.

A escola precisa lidar com o cotidiano de jovens que se formam por meio das vias *on-line*, as quais possuem potencial construtivo, mas que também podem se tornar alienantes. São nesses espaços virtuais que eles utilizam seus recursos intelectuais e criam suas demandas sobre o que realmente desejam. Entretanto, o uso solitário dessas plataformas, feito pelo usuário em frente à tela de seu dispositivo, pode gerar vulnerabilidade, aumentando os riscos de não conseguir resistir à sedução das redes. Isso se assemelha ao episódio do canto das sereias e à afeição sem racionalidade de Ulisses, desenvolvido por Adorno e Horkheimer, em que Ulisses exerce o autocontrole e a sua astúcia para derrotar as paixões, mas sabe que é fraco diante delas.

Percebe-se que a *internet* intensificou a lógica da sociedade espetacular de Guy Debord, na qual “o que aparece é bom; o que é bom aparece” (DEBORD, 1997, p. 14). A sociedade do espetáculo refere-se a um momento em que as relações sociais passam a ser mediadas por imagens, isto é, “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre as pessoas, mediatizadas por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14).

As relações sociais passam a ser exercidas sob outras perspectivas, os valores são construídos pelo que parece ser e pelo que é visto, e os indivíduos reivindicam a visibilidade como um valor social atrelado à própria condição de existir. A sociedade passa a ser regulada por um padrão de valores que remete uma identidade única a todos; tais valores são criados pelo poder econômico que impõe como universais seus interesses particulares.

Na sociedade do espetáculo, o controle das massas é exercido por meio das tecnologias digitais, que induzem seus usuários a uma falsa liberdade de escolha, cujo consumo de bens, serviços e informações responde a padrões de comportamento favoráveis ao processo de acumulação de capital.

A escola deve oferecer uma educação que seja significativa e que construa valores que auxiliem esses jovens no uso das tecnologias digitais de forma consciente e crítica. Ensinar a utilizar as novas tecnologias, possuir todos os aparatos tecnológicos e ter a melhor conexão da *internet* disponível não serão suficientes se tudo isso não for exercido com propósito de desenvolver no indivíduo uma formação humanista.

O filósofo Axel Honneth reconhece o surgimento de múltiplas esferas públicas no ambiente virtual e acredita que os caminhos para a formação de sujeitos e da vontade política serão transformados, sobretudo pela participação democrática intermediada pela *internet*, que amplia os espaços de interações.

[...] não deveria haver dúvida, atualmente, que a revolução digital da comunicação transformará de modo duradouro não só as formas da formação e manutenção de relações privadas, mas também os caminhos da formação da vontade política. Com a *internet*, que coloca o indivíduo em condições de ampliar os limites espaciais de suas interações e de acelerá-las, estão surgindo hoje, em ritmo crescente, muitas esferas públicas na rede, cujas fronteiras externas e temas estão em fluxo constante (HONNETH, 2013, p. 559).

A escola tem a tarefa de preparar técnica e socialmente os alunos para o uso das tecnologias digitais que permitem o acesso a temas e conhecimentos virtualmente disseminados. O ensino escolar deve se pautar ainda aos processos de produção do conhecimento e às formas de atuação no ambiente virtual que são vitais para as relações democráticas. Para Honneth (2013, p. 560), todos os alunos “deveriam ser preparados por meio da utilização cooperativa do computador [...] a fazer uso mais tarde, de maneira autônoma, dos novos instrumentos da formação da vontade política.”

A formação crítica torna-se ainda um instrumento de orientação aos jovens diante de diversificadas ameaças cibernéticas. Da mesma forma, as redes sociais podem ser perigosamente construídas para disseminar o discurso de ódio e perseguição ou até mesmo incentivar a agressão de minorias. Segundo Oliver Schmidtke (1989), a *internet* facilitou a integração de grupos racistas, nazistas e da

extrema direita em Berlim, por meio de ações coordenadas e eficientes que permitiram a execução de ações ilegais, como a exaltação do nazismo. Ressaltamos que esse fenômeno tem sido em âmbito mundial, e o aumento de manifestações nazistas também tem ocorrido no Brasil.

Ainda que as redes possam ser controladas por instituições privadas que exercem vigilância invisível, as ações criminosas podem ficar escondidas e os criminosos protegidos por perfis falsos. No âmbito escolar, as redes têm sido usadas para disseminar discursos de ódio sobre minorias, professores, à liberdade de cátedra, e em manifestações que atacam os métodos de ensino por suas concepções progressistas.

A educação brasileira tem sido atacada por influenciadores que disseminam as ideologias do neoliberalismo e do neoconservadorismo em redes virtuais monetizadas, visando a manipulação da opinião pública. Por meio de sites, blogs, comunidades virtuais, fóruns de discussão, os grupos formados por neoliberais e neoconservadores discutem temas relacionados à livre iniciativa, à defesa de valores cristãos e à conjuntura política, tanto nacional quanto internacional.

O neoliberalismo, principal matriz ideológica do capitalismo, reaviva os ideais de liberdade e igualdade em busca do desenvolvimento nacional e da ampliação do capitalismo, porém, a partir de projetos vinculados ao individualismo. De acordo com Dardot e Laval, o sistema normativo neoliberal “ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7).

A etnografia de redes permite compilar informações que esclarecem as relações entre os sujeitos e as organizações, tornando possível avaliar a influência das redes no governo e na forma de fazer políticas educacionais, uma vez que os formadores de opinião buscam influenciar a agenda de políticas públicas, por meio das inúmeras interações em suas redes de comunicação.

Neste espaço virtual de circulação de conhecimento, impulsionado pela *internet*, pelas redes sociais, pela mídia, pelos blogs e por todas as formas virtuais de comunicação, as ideias são geradas e transmitidas por diferentes potencialidades cognitivas, e conforme suas capacidades e interesses propagam, patrocinam e difundem conhecimentos seguros ou não, informações ou desinformações.

Tudo isto aumenta o desafio para os processos educativos que precisam aprender a lidar com os fenômenos contemporâneos das tecnologias digitais e da virtualização, como os algoritmos, os gamers, os jogos e a inteligência artificial que

escapam da autonomia dos sujeitos e atuam sobre desejos e escolhas, constringendo nossas escolhas e nossa autodeterminação.

#### 1.4 A escola como espaço público

Os espaços públicos são essenciais nos fazeres políticos, assim como, os espaços escolares são indispensáveis nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer os sentidos dos conteúdos. São nos espaços comunicativos e interativos da escola que se testam hipóteses sobre a veracidade e a objetividade dos fatos e saberes, se discutem sobre valores e regras morais, e se despertam para os modos diferenciados de se posicionar no mundo e ampliar as relações.

No ambiente escolar, os sujeitos percebem a multiculturalidade que, de acordo com Gadotti (2000, p. 35), “é a marca mais significativa do nosso tempo”. A escola é uma esfera pública constituída no espaço de sociabilidade, composta por uma pluralidade de culturas, que mantém uma postura sempre dialógica, mesmo quando se percebe a existência de nuances autoritários, pois, pressupõe-se que a autoridade seja sobre todos e não um conflito de públicos diferentes.

O espaço público escolar possui uma dimensão política, institucionalizada, regulatória, interativa e favorável aos princípios de deliberação democrática. Neste sentido, a escola pode ser considerada a primeira instância para a formação política, acrescida de formação intelectual, social, ético-moral, estética.

Parece um discurso idealista da educação, portanto, desperta suspeitas. A educação, sem dúvida, tem um valor evidente em toda a sua constituição, porém, enfrenta muitos obstáculos. O espaço público escolar tem sido, incessantemente, invadido pela lógica mercadológica, orquestrada pelos setores empresariais, e com anuência do Estado.

Vê-se que no espaço para o debate racional predomina uma cegueira epistemológica, ou seja, o espaço do incentivo à cultura científica, do debate e dos valores democráticos tem demonstrado submissão ao sistema, e a racionalidade científica tem sido o fundamento das políticas públicas. O empresariado atua no sentido de direcionar tanto as políticas educacionais quanto o Estado, assim, por meio de organizações<sup>9</sup> financiadas com recursos privados, os empresários assumem a

---

<sup>9</sup> As organizações de maior influência são: Instituto Unibanco, Fundação Bradesco, Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Sistema S e o movimento Todos pela Educação.

tarefa de difundir suas propostas como se fossem de interesse geral, e conseguem ampliar sua posição ideológica.

A racionalidade intrínseca na expansão do capital produz a mercantilização do saber, da ciência, e da educação (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001). Tal racionalidade direciona a formação para uma sociedade que enaltece os bens materiais e a administração destes; sejam empresas públicas ou privadas, elas precisam atender aos interesses dos mais poderosos.

A racionalidade técnica garante o bom desempenho na fabricação de armamentos, remédios, bens de consumo, sempre propensa à maior produtividade e ao menor tempo em função da automação crescente e isto, na realidade, tem gerado menos empregos (MARCUSE, 1982).

As instituições escolares dispõem-se a implementar a cultura de preparar indivíduos para executar metas, seguir ordens, obedecer a hierarquia com o objetivo único de manter seus empregos. A atuação do capital privado tem sido expressa na forma como buscam moldar a classe trabalhadora às demandas de um mercado flexível e pragmático. Para atender aos interesses de uma classe dominante, a ideologia neoliberal pretende atuar no convencimento de que a liberdade individual confere o mérito para a ascensão social, de modo que o trabalhador obterá sucesso apenas por seu conhecimento técnico e esforço pessoal.

O papel da escola passa a ser o de preparar para o mercado de trabalho e atender às novas demandas sociais de produção, desenvolvendo habilidades técnicas e competências necessárias ao bom desempenho da função a ser exercida no emprego. A formação escolar será deslocada para o indivíduo, cuja responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional recairá sobre ele.

Tal pressuposto direciona a responsabilidade para o indivíduo que será considerado o único responsável pelas suas escolhas e riscos. Assim, ele deve se mostrar sempre ativo na gestão de sua vida, ou seja, ele será o seu próprio gestor, no que se refere ao emprego, saúde, educação e formação pessoal.

Uma concepção de educação com base na teoria do capital humano tem prevalecido e seus fundamentos visam a competitividade econômica e a produtividade em escala global. Para Lima (2012), trata-se de uma teoria que sustenta uma ordem educacional mundial, que considera o capital humano como um bem privado e que pode ser valorizado individualmente por suas características pessoais, qualificações e competências.

A educação pautada nas características individuais do estudante não atende às pretensões educacionais de promover uma formação solidária e cooperativa, a partir de um espaço público democrático. A própria formação do eu subjetivo se realiza pelo reconhecimento intersubjetivo, Honneth defende que a boa educação produz, por meio de instrução geral, as capacidades morais e culturais necessárias para a emancipação dos sujeitos. Na concepção de Honneth,

quanto menos o aluno ou a aluna for visto, no ensino, como um sujeito isolado, produtor de desempenho, portanto quanto mais fortemente ele ou ela for tratado como membro de uma comunidade de aprendizado cooperativo, tanto mais provavelmente devem se estabelecer entre eles formas de comunicação em que diferenças culturais podem ser não apenas aceitas ludicamente, mas compreendidas como oportunidades de enriquecimento mútuo (HONNETH, 2013, p. 560).

A instituição escolar é constituída de tal forma que, em suas funções elementares, ela deve ser capaz de criar relações efetivas de aprendizagem cultural, de integração social e de progresso pessoal. Aproveitar os espaços comunicativos e interativos do ambiente escolar é valorizar os “espaços e tempos propícios à construção e à reconstrução dos sentidos da cultura, da sociedade e da própria identidade” (CASAGRANDE; BOUFLEUER, 2018, p. 141).

O planejamento institucional pode gerar barreiras para a formação destas três esferas: a da cultura (tradição), a da sociedade (solidariedade) e a da personalidade (identidade). Esses componentes estruturais do mundo da vida (*Lebenswelt*) são assim definidos por Habermas:

A *cultura* constitui o estoque ou reserva de saber, do qual os participantes da comunicação extraem interpretações no momento em que tenham de se entender sobre algo no mundo. Defino a *sociedade* por meio das ordens legítimas pelas quais os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais, assegurando a solidariedade. Interpreto a *personalidade* como o conjunto de competências que tornam um sujeito capaz de fala e de ação – portanto, que o colocam em condições de participar de processos de entendimento, permitindo-lhe afirmar sua identidade (HABERMAS, 2012, p. 253).

De acordo com Habermas (2012), tais componentes são inerentes aos processos de aprendizagem, e possibilitam aos sujeitos a vivência em uma comunidade, uma cultura, um projeto de vida, e ainda, ao desenvolvimento de suas identidades pessoais.

A escola, enquanto um ambiente privilegiado de espaço e de tempo, propicia, para além de suas ações pedagógicas, dos processos de ensino e aprendizagem, a interação entre indivíduos, de modo que a integração social e a reprodução da solidariedade possam favorecer os vínculos humanos.

O ponto de vista complementar ao igual tratamento a nível individual não é a benevolência, mas antes a solidariedade. Este princípio radica na experiência da necessária responsabilidade pelo outro, visto que todos têm de estar de igual forma interessados, enquanto companheiros da mesma causa, na integridade do seu universo comum. A justiça entendida numa perspectiva deontológica exige como contrapartida a solidariedade (HABERMAS, 1999a, p. 70).

Esses pressupostos serão necessários para a construção de uma sociedade menos desigual, e que, atualmente confunde valores de justiça e equidade com privatização e mercantilização. A própria esfera pública tem sido ameaçada em sua concepção de autonomia pelas decisões institucionais que colocam na lógica do mercado todas as necessidades vitais da sociedade: saúde, educação, seguridade social, ciência e pesquisa.

Desta forma, o cenário educacional encontra-se fragilizado, pois a configuração de uma escola voltada para a formação do cidadão e para uma visão universalizada da cultura perde seu propósito inerente, ameaçando tanto a esfera pública quanto a democracia global.

É vital, sob o prisma da sociedade democrática, que o espaço e o tempo escolar também sirvam como momentos de formação que ultrapassem os elementos técnicos e instrumentais existentes nos currículos. Isso somente será possível mediante uma relação pedagógica voltada ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores que tenham como fim o estabelecimento de laços de solidariedade e a vivência da cidadania (CASAGRANDE; BOUFLEUER, 2018, p. 140).

Considerando todas estas intencionalidades, atentamos para os critérios de formulação e direcionamento das ações governamentais que muitas vezes impedem a formação plena de sujeitos políticos e de sua atuação nos espaços públicos de deliberações políticas.

O processo formativo educacional segue as leis e as diretrizes das políticas públicas em educação, que em determinados contextos tendem a transformar o jovem

em auxiliar de produção e prepará-lo para o processo produtivo, o que evidentemente, estaria distanciando-o dos espaços participativos e decisórios da sociedade.

Torna-se imprescindível que os poderes públicos e as empresas atuem para fornecer informações confiáveis sobre o mercado de trabalho, sobre o sistema educacional, sobre as condições de competitividade para não associar falsamente o resultado das escolhas individuais somente à culpa da “gestão” feita pelo sujeito, cujos resultados derivariam exclusivamente de seus próprios cálculos e atitudes.

Para Dardot e Laval (2016), o indivíduo é moldado para seguir regras sem pensar sobre elas, e isso decorre de um trabalho político e pedagógico que visa a “privatização” da conduta, de modo que cada indivíduo se considere detentor de um capital humano que será desenvolvido plenamente se ele cuidar de si mesmo, educar-se e encontrar um emprego.

O papel do Estado é respeitar a igualdade de chances no jogo concorrencial, atuando para suprimir os possíveis privilégios ou proteções concedidos a certos interesses particulares em detrimento dos interesses coletivos. Diante disto, faria mais sentido a defesa de uma prosperidade para todos, uma vez que se espera a presença de um Estado forte, com políticas públicas educacionais direcionadas à formação integral, e que seja capaz de resistir aos mais diversos grupos de pressão e de grandes interesses privados.

## 2. POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

Desde a modernidade, os teóricos políticos, entre eles o filósofo Immanuel Kant (1724-1808), já afirmavam que a educação e a ordem estatal republicana estão interligadas (HONNETH, 2013). Neste sentido, pode-se compreender que a educação e as instituições estatais são interdependentes, portanto, entender as configurações das instituições é decisivo para avaliarmos o contexto educacional.

O Estado tem, entre as suas funções, o papel de promover o avanço da educação formal, como definido na Constituição Federal, “Art. 208, § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade de autoridade competente” (BRASIL, 1988).

A obrigatoriedade dos agentes públicos de garantir a educação a todos deve considerar ainda os modos de coordenação das políticas e das ações públicas em educação a partir de elementos norteadores, tais como: tradição democrática, acessibilidade de informações relevantes e, dentre outros, estabilidade política para consolidar reformas educacionais.

A educação no Brasil tem uma longa história, que remonta à época colonial. Durante a colonização, a educação era destinada principalmente às elites e era ministrada em colégios jesuítas. Após a independência, o país passou por várias transformações políticas e sociais, que refletiram na educação. Na República Velha (1889-1930), a educação era vista como um meio de assegurar a perpetuação do regime e de manter a ordem social. Nessa época, o governo não investia em educação e as escolas eram mantidas principalmente por igrejas e associações privadas.

A atuação do empresariado na educação pública brasileira inicia na década de 1930. Devido à necessidade de ampliação de um quadro de trabalhadores qualificados para as indústrias criadas, ocorreu a materialização do sistema nacional de formação profissional.

Durante o Estado Novo (1937-1945), o governo de Getúlio Vargas implementou várias medidas para melhorar a educação no país, como a criação de universidades estaduais e a obrigatoriedade da escolaridade até a idade de 14 anos.

Após a redemocratização do país, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabeleceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Desde então, os governos têm investido em políticas públicas para expandir o acesso à educação e melhorar a qualidade do ensino, que incluem programas de

livros didáticos, de merenda escolar e de fundos para a valorização dos profissionais, entretanto, os retrocessos podem ocorrer se as garantias não saírem do texto constitucional.

A redemocratização do país e o processo de democratização da educação escolar por meio das garantias da Constituição representam um avanço na perspectiva do direito à educação e à participação política democrática. A participação política acessível a toda sociedade, garantida constitucionalmente, promove um maior comprometimento e interação social entre os indivíduos. Dessa forma, o Estado cumpre o seu papel de garantir o exercício desse direito social a toda a sociedade, e permite uma sociedade mais democrática e consciente de seus direitos.

O reconhecimento social, pelo contexto normativo, deve estar alicerçado no reconhecimento do sujeito enquanto um ser ativo e capaz de tomar decisões. Assim, quando ocorrem grandes mudanças nos projetos educacionais, os interesses coletivos devem ser considerados, portanto, é importante que as políticas públicas em educação estejam atentas a isso, e abertas ao debate público.

É notório que existem problemas na educação básica que precisam ser resolvidos, entre eles, a desigualdade de oportunidades entre regiões e grupos sociais, a falta de investimento em infraestrutura e em material didático, a baixa qualidade do ensino em algumas escolas, o abandono escolar. É consensual entre os educadores que se faça reformas para a melhoria do ensino, buscando uma educação com resultados mais efetivos e de qualidade, e uma escola mais atrativa para os jovens. Entretanto, o papel que o Estado tem formatado para a educação, na atual sociedade capitalista, está intimamente vinculado à reprodução da força de trabalho.

Neste capítulo, demonstraremos as relações que o Estado mantém com o empresariado e com os órgãos multilaterais, e que revelam suas intencionalidades em interferir no processo educativo, a fim de favorecer o mercado mundial e preparar mão de obra.

O atual contexto brasileiro tem sido marcado pela atuação de novos sujeitos políticos, que assumiram progressivo protagonismo na defesa de seus pressupostos neoliberais e neoconservadores<sup>10</sup>, a ponto de interferirem nas políticas públicas governamentais e educacionais que determinam a formação escolar, o currículo, as normas e as regras no âmbito escolar.

---

<sup>10</sup> Os principais representantes são: Movimento Brasil Livre, Movimento Brasil Conservador, Movimento Escola sem Partido e Movimento Docentes pela Liberdade.

Em nossas análises, torna-se evidente que o Estado, enquanto provedor da educação cuja obrigatoriedade está em garantir a educação como princípio constitucional, tem suas ações orientadas pela racionalidade instrumental, que ocorre no âmbito da técnica, do cálculo, e não pela ação comunicativa, a qual atende ao interesse cognitivo e pretende o entendimento recíproco, tornando-se mais adequada aos processos participativos, uma vez que é pela ação comunicativa que se alcança o consenso social.

## 2.1 Políticas públicas educacionais

A escola é uma instituição de controle social e de formação de subjetividades; ela normaliza e determina as regras daquilo que é normal ou correto. Em sua determinação curricular, a escola produz e reproduz saberes e valores afirmados socialmente (KOHAN; WAKSMAN, 2001).

O ingresso na escola é a primeira experiência na vida pública, os jovens envolvem-se com questões que, *a priori*, não lhes despertariam nenhum interesse. A escolarização impõe ao aluno certas condições sobre o que deve ser conhecido. Dentro de uma vasta gama de possibilidades, a escola define qual conhecimento é mais válido, e desta forma, a escola pauta o debate público.

A educação tem como tendência ser muito legalista, o que é bastante relevante no contexto inicial de um processo, quando o jovem ainda não tem recursos próprios para selecionar determinados objetos teóricos, e pode aprender as metodologias de investigar, criar, organizar e transmitir conhecimento.

O cotidiano escolar gera rituais também necessários para a formação: “A fala do professor ou as características organizacionais são práticas compostas que transcendem os limites das pessoas ou fatos específicos” (POPKEWITZ, 1997, pp. 28-29). Há uma conduta crítico-científica que reforça os processos de aprendizagem e a organização do saber, mas nada disso é natural, pois é decorrente de interesses políticos e sociais, assim, o que realmente pode transformar a realidade é a condição política e organizacional.

Danelon avalia que “as disciplinas curriculares não desempenham um papel neutro, em outras palavras, os conhecimentos vinculados às disciplinas não são autônomos” (DANELON, 2014, p.48). Se os conhecimentos vinculados às disciplinas não são autônomos, as orientações curriculares desempenham a função de planejar

e controlar as disciplinas (componentes curriculares) e as ações pedagógicas, resultando na ausência de neutralidade do processo educativo escolar.

Os componentes curriculares são ordenados e desempenham a função de planejar e controlar as atividades pedagógicas. Desse modo, a educação escolar não se sustenta sobre uma neutralidade institucional, e o ensino formal, ao apresentar suas próprias temáticas referentes à ciência e tecnologia, expõe sua ideologia notadamente vinculada à cientificidade da educação.

As políticas públicas educacionais são aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar, portanto, as decisões do governo através das políticas públicas educacionais têm incidência direta no ambiente escolar, seja no modelo de ensino-aprendizagem, gestão escolar, currículo, valorização do profissional etc.; seja nas questões materiais como construção do prédio, contratação de profissionais, alimentação, material didático, etc.

Conforme esclarece Souza (2003, p. 13), “[...] o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.” Os espaços privilegiados de discussão são necessários para o enfrentamento das decisões governamentais e de suas políticas públicas quando estas não atendem aos interesses coletivos.

Conforme ressalta Danelon, o governo é o responsável pelas políticas públicas educacionais que demonstram a sua intencionalidade através da legislação e dos parâmetros curriculares.

É importante observar que os componentes curriculares ministrados nas escolas se constituem num problema importante das políticas públicas de governo para a educação. Há, de fato, uma engenharia governamental de administração e normatização dos currículos escolares, através de uma extensa produção de documentos que legislam e estabelecem parâmetros para a organização curricular dos sistemas de ensino. Essa administração governamental do currículo não é um movimento aleatório ou gratuito, mas intencional, pois reflete um reordenamento da escola e de seu papel numa sociedade globalizada (DANELON, 2014, p. 49).

A adequação do currículo depende de documentos oficiais, regulamentados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), e assim, os componentes curriculares precisam ser definidos para operarem como instrumentos de ordem científica e de definições governamentais. Não obstante, a tendência ao desenvolvimento mais

igualitário das aptidões e capacidades por meio da educação concorre com outra tendência na educação que atende aos interesses econômicos e as demandas do mercado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

O modelo de gestão do setor privado foi estendido à educação, que não passou imune às estratégias de crescimento do capital pelas organizações multilaterais. A normatização dos currículos escolares e de toda formação escolar institucional atende às agências internacionais notadamente neoliberais. A Organização Mundial do Comércio (OMC), desde a última década do século XX, dispõe de iniciativas

para regulamentar a educação como serviço material. Os documentos e eventos mostram que a atual política educacional não é fruto de uma mente ou de um partido, mas de um consenso internacional em torno da melhoria da educação, além de um ideal de cidadania (GONÇALVES, 2011, p. 46).

O discurso expressa as relações capitalistas nacionais e internacionais, e a cada momento histórico, as relações de poder são direcionadas ao processo educacional conforme os interesses hegemonicamente configurados em vontades políticas. Os princípios almejados são a cidadania, a democracia e a igualdade que não se efetivam plenamente, mas continuam sendo objetos de especulação política.

As políticas públicas de educação sofrem influência direta das relações internacionais, diante disso, Chizzotti (2012) esclarece que

os Estados passaram a intervir diretamente na organização do currículo como estratégia para se posicionar na nova geopolítica do conhecimento, enfrentar o aguçamento da competitividade internacional, promover desenvolvimento econômico e a democratização do ensino, mobilizando o aparato do Estado para explicitar uma concepção e adornar um conceito convergente, comparativamente partilhados por outros Estados, como fundamento normativo para o currículo escolar (CHIZZOTTI, 2012, p. 430).

Os governos neoliberais da América Latina, nos anos de 1990, adotaram as orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Consenso de Washington, e promoveram abertura econômica, ajuste fiscal e desestatização da economia (LIMA; MACIEL, 2018). As instituições multilaterais defendem o processo de desmonte do Estado intervencionista, e a educação também passa a ser rearticulada nos moldes neoliberais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

A década de 1990 foi marcada pelas reformas educacionais que visavam atender às novas exigências do setor econômico, como a formação de um novo sujeito

social – um novo tipo de trabalhador. Para isso, buscavam mudar o ensino para viabilizar as competências necessárias ao trabalhador como a capacidade de ser adaptável, flexível e polivalente<sup>11</sup>.

Tais ações são concretizações da esfera sistêmica, dividida em dois subsistemas: o econômico regido pelo dinheiro, e o político regido pelo poder (HABERMAS, 2012). Com efeito, as ações escolares, frequentemente, são submetidas a um currículo planejado, de modo que os professores se tornam despersonalizados quando subordinam suas ações, decisões e planejamentos ao currículo oficial, às editoras oficiais, ou tudo o mais que direciona de forma autoritária e dogmática sua prática educativa.

Dessa maneira, quando professores, sobretudo, sentem-se impotentes diante das diferentes solicitações que lhes chegam (reformas curriculares, implementação de decisões políticas arbitrárias, ajuste de programas às necessidades de mercado, revisão de projeto pedagógico, entre outras), devem reconhecer que tais pedidos decorrem de uma racionalidade que se fragmenta numa multiplicidade de esferas, que se mantém como saberes incomunicáveis, como mônadas incomunicáveis (PRESTES, 1996, p. 10).

Neste modelo da razão sistêmica, “a falta de articulação entre a multiplicidade e a unidade fragmenta a ação escolar, compromete a formação da identidade do sujeito e exclui a necessária reflexão sobre as tradições culturais” (PRESTES, 1996, p. 10-11). Portanto, além da formação fragilizada dos sujeitos, também os agentes de ensino, atuam em um sistema educacional que nem sempre permite um trabalho de qualidade. O próprio sistema prejudica o processo de formação escolar devido ao excesso de burocratização e à falta de recursos materiais.

Pucci confirma a problemática da política educacional ao observar que “as propostas curriculares, os conteúdos disciplinares, as metodologias e técnicas de ensino tendem, funcionalmente, a favorecer um ensino medíocre, superficial, acrítico, empobrecido de experiências formativas” (PUCCI, 2021, p. 70).

A recente Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415 de 2017, reforça esses problemas ao estabelecer a flexibilização do conteúdo curricular, ao permitir a

---

<sup>11</sup> O atual desafio do sistema econômico é educar grandes massas para uma atividade em que devem especializar-se, mas ao mesmo tempo ainda ser capazes de mudar de especialidade. A demanda do mercado é pela lógica adaptativa, isto é, espera-se que a escola seja capaz de formar indivíduos que possam mudar de cargo, função e empresa, adaptar-se às novas técnicas e enfrentar a concorrência generalizada.

substituição da formação acadêmica dos professores pelo notório saber, ao estabelecer uma carga horária estendida, ao favorecer a prevalência do ensino técnico-profissional, e outras alterações que aumentam a fragilidade da educação.

Destaca-se nessa reforma educacional a relação entre racionalidade técnica e mercado, tais como pretendem as políticas neoliberais, de modo que surge o movimento do capital no campo educacional, evidenciando as estreitas relações entre educação e mercado que produzem a “mercantilização do saber e do ensino” (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p. 137).

O aumento de carga horária para algumas disciplinas, a restrição de outras, a não obrigatoriedade de determinados conteúdos mais propensos a despertar o pensamento crítico (por exemplo: Filosofia e Sociologia) são alterados periodicamente, e sempre por motivos de adaptação às demandas do mercado e não pelos seus resultados. Tais práticas comprometem a formação de participantes autônomos capazes de atuarem na esfera pública, de modo que não se espera que os futuros atores do debate público estejam familiarizados com disciplinas como a história, literatura, filosofia, geografia, e outras, e que estejam aptos a uma convivência extremamente heterogênea.

A formação da juventude tem sido direcionada para a qualificação técnica, distanciando-se cada vez mais de um conhecimento crítico, filosófico, construído sobre a tradição e a fim de compreender o passado para projetar um futuro melhor. É negado ao jovem estudante a transmissão dos saberes culturais como pertencentes a todos, assim como são negligenciados os conhecimentos históricos que seriam desenvolvidos sem a concorrência com os ideários hegemônicos, estes que formam uma consciência falsa da realidade e despertam, inclusive, irracionalidades e violência.

Uma consciência bem formada percebe as ciladas de ideários violentos e excludentes, como a ideologia neoliberal, o racismo, o fascismo, e outros. Aprender a identificar as causas das desigualdades, como a concentração de renda por uma minoria em detrimento da maioria, reconhecer as ameaças à vida plena, à participação democrática, aos valores morais, e outros fatores necessários para compreendermos nossa realidade, poderiam ser amplamente desenvolvidos no espaço privilegiado da escola.

O esforço em construir uma participação ativa é essencial, uma vez que não se pode desenvolver um projeto político pedagógico negando seu aspecto histórico e normativo. A legislação educacional brasileira, de certa forma, poderia contemplar

uma formação pautada na dimensão histórico-cultural, que propiciasse a reflexão, a autonomia e a subjetividade, entretanto, ao analisarmos as práticas escolares e curriculares adotadas, observamos que a própria fundamentação racional técnica e instrumental utilizada tem sido um dos fatores de modelagem das consciências.

## 2.2 O Estado como provedor da educação

A relação direta com o Estado faz parte da dinâmica social brasileira, e as periódicas transformações paradigmáticas nas configurações do Estado influenciam e causam impactos nessa relação, pois geram fatores determinantes para a maior ou menor atuação do governo ou a possível interferência deste em setores econômicos ou sociais.

O Estado moderno, em sua fase social-democrata, presenciou os avanços dos movimentos trabalhistas que passaram a contemplar alguns direitos mais abrangentes, sobretudo pelos modelos adotados pela Alemanha e Inglaterra (FIORI, s/d). O fortalecimento do Estado de Bem-Estar Social (Welfare State) ocorreu a partir da Segunda Guerra Mundial, em diversos países, até meados da década de 1970.

De concepção keynesiana, este modelo foi provocado pela necessidade de amenizar a condição desigual que se instalava no capitalismo do século XX, sobretudo anos 50 e anos 80 quando o capitalismo se apresenta cruel e não homogêneo. Segundo Harvey (2008), o Estado de Bem-Estar teria os seguintes objetivos: ampliar a interferência do Estado na economia – a fim de resolver problemas gerados pelo capitalismo, como o desemprego e a crise econômica; e gerar o bem-estar dos cidadãos.

Devido ao esgotamento das energias utópicas, a concepção de Bem-Estar Social sofreu diversos atentados, em países mais desenvolvidos, até o seu desmonte<sup>12</sup> (HABERMAS, 1987a). Ainda assim, o Estado de Bem-Estar Social foi inspirador para os países da América Latina, e no período em que acontecia a crise

---

<sup>12</sup> Os governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher são representantes do rompimento com o “welfarismo” da social-democracia. Eles defendiam uma política conservadora e neoliberal que foi fortalecida e implementada no ocidente nos anos 1980. De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 187), “esses governos conservadores questionaram profundamente a regulação keynesiana macroeconômica, a propriedade pública das empresas, o sistema fiscal progressivo, a proteção social, o enquadramento do setor privado por regulamentações estritas, especialmente em matéria de direito trabalhista e representação dos assalariados. A política de demanda destinada a sustentar o crescimento e realizar o pleno emprego foi o principal alvo desses governos, para os quais a inflação se tornou o problema prioritário”.

do Estado de Bem-Estar nos países desenvolvidos da Europa e nos Estados Unidos, o Brasil vivia um momento de efervescência.

A partir do início dos anos 1980, e com o fim do Regime Militar (1964-1985), o Brasil passou pelo processo de redemocratização que intensificou a participação popular em conselhos, fóruns de discussão, e participação ativa na elaboração de políticas públicas em âmbito municipal, estadual e federal. No final dos anos 1980, segundo Antunes, já era possível verificar o movimento de um aumento significativo dos sindicatos.

No fim da década de 1980, totalizavam-se 9.833 sindicatos no Brasil, volume que, em meados dos anos 1990, atingiu a casa dos 15.972, incluindo órgãos urbanos e rurais, patronais e de trabalhadores. Somente os sindicatos urbanos somavam 10.779, dos quais 5.621 eram de trabalhadores assalariados (ANTUNES, 2011, p. 138).

Os governos de esquerda (2003-2016) do Brasil retomaram os ideários do Estado de Bem-Estar para a implantação de um Welfare brasileiro, terminologia mais adequada para considerar as características específicas do país e o seu tempo histórico, uma vez que não seria viabilizado tais ideários em território brasileiro.

No Estado de Bem-Estar, a educação é entendida nos moldes das ideias de John Dewey (1859-1952) e John Maynard Keynes (1883-1946), ou seja, o Estado como provedor da educação, regulamentada como um direito universal e igualitário. A educação também é vista como a preparação para a democracia por oferecer a possibilidade de libertação para o que oprime e aliena.

Um posicionamento semelhante ao expresso na Carta Constitucional e ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em que a educação deveria ser direito de todos e dever do Estado, mas não obtiveram êxito na criação de condições de efetivação da cidadania brasileira, cuja realização ocorre na universalização e democratização da educação e do ensino.

O Estado de Bem-Estar, no entanto, não deixou de favorecer o capital, o que gerou críticas dos frankfurtianos (ADORNO, 2004; MARCUSE, 1982). Houve uma redução do sofrimento dos menos favorecidos, a classe trabalhadora conseguiu representação por meio de partidos e sindicatos, gerando alguma melhoria para os trabalhadores, mas os conflitos permaneceram, pois, a intervenção do Estado ainda era um inconveniente para os neoliberais e os conflitos de classe permaneciam.

Herbert Marcuse (1982) percebeu a falha dos sindicatos ao permitir a separação entre a luta pela revolução socialista e a luta por melhores condições de trabalho, permitindo a manutenção do poder do capital. Ele destaca um novo conformismo, “é novo porque é racional em grau sem precedente” (MARCUSE, 1982, p. 92).

A argumentação marcusiana aponta para a nova relação das condições de produção que se estabeleceu com o surgimento da ciência e da técnica e, conseqüentemente, ampliou a dominação. As forças produtivas assumem uma nova constituição com as relações de produção, de modo que, além do uso reiterado dos mais diferentes tipos de tecnologias, a própria natureza da técnica foi transformada para oferecer uma base de legitimação ao poder econômico e político.

[...] ao nível do desenvolvimento técnico-científico, as forças produtivas parecem entrar numa nova constelação com as relações de produção: já não funcionam em prol de um esclarecimento político como fundamento da crítica das legitimações vigentes, mas elas próprias se convertem em base da legitimação. *Isto é o que Marcuse considera novo na história mundial* (HABERMAS, 1987, p.48).

Para Habermas, a novidade refere-se à compreensão de que no capitalismo liberal as forças produtivas podiam ser consideradas instâncias críticas nas relações de produção, enquanto no capitalismo monopolista, as mesmas forças produtivas funcionam dentro de um enquadramento institucional, isto é, são funcionalmente necessárias e se justificam nas relações de produção. Assim, os monopólios capitalistas expandem-se em todas as direções.

Uma reação articulada da burguesia começa a se formar diante das dificuldades para a acumulação do capital e de suas atividades expansionistas, e ao contrário da livre concorrência, surge o neoliberalismo como a atual fase do capitalismo. O neoliberalismo não atua apenas buscando uma saída para a crise de acumulação, mas também se introjeta nos processos de governabilidade. Em outras palavras, para recompor suas taxas de acumulação, os neoliberais atuam tanto na estrutura quanto na superestrutura, como se percebe em suas ações para consagrar o orçamento público à educação flexível e adaptativa aos interesses econômicos.

Diferente do liberalismo clássico, que defendia os direitos do homem, o direito à educação e à cidadania, no neoliberalismo prevalece a negação dos direitos sociais e políticos do indivíduo. O neoliberalismo é avesso ao investimento público dos

programas sociais, e para ser compatível com o Estado mínimo, deve-se reformar o sistema educacional a fim de atender aos interesses do mercado.

Harvey (2008) assinala que nos governos de ideologia neoliberal as taxas de juros aumentaram, assim como as privatizações, os impostos sobre altos rendimentos diminuíram, os controles dos fluxos financeiros afrouxaram, e as consequências foram, dentre outras, o aumento do desemprego e da miséria, o enfraquecimento dos sindicatos, a perda de direitos sociais.

Os postulados neoliberais de Friedrich von Hayek (1899-1992), de Milton Friedman<sup>13</sup> (1912-2006) e de organismos multilaterais, como a ONU (Organização das Nações Unidas), o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o BM (Banco Mundial) determinam que a educação atenda à iniciativa privada. Os organismos multilaterais fazem acordos entre si e realizam ações conjuntas em apoio às políticas de educação. De modo geral, as grandes instituições internacionais (FMI, Banco Mundial, GATT – Acordo Geral de Tarifas e Comércio) criadas após a Segunda Guerra Mundial, contribuíram pela imposição das normas neoliberais.

As propostas dos organismos multilaterais foram aceitas no Brasil pelos formuladores das políticas públicas para a Educação. O arcabouço jurídico-normativo atual, responsável pela organização das escolas e dos parâmetros curriculares, originou-se em 1990 na reforma do Estado, a partir da qual foram implantadas as novas formas de se organizar o setor público, inspiradas no gerenciamento empresarial do setor privado.

A reforma do Estado, que se tornou tema central nos anos 90 em todo o mundo, é uma resposta ao processo de globalização em curso, que reduziu a autonomia dos Estados em formular e implementar políticas, e principalmente à crise do Estado, que começa a se delinear em quase todo o mundo nos anos 70, mas que só assume plena definição nos anos 80. No Brasil, a reforma do Estado começou nesse momento, no meio de uma grande crise econômica, que chega ao auge em 1990 com um episódio hiperinflacionário. A partir de então, a reforma do Estado se torna imperiosa (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 269).

---

<sup>13</sup> Os neoliberais mobilizam-se muito nas políticas públicas de educação. Entre seus objetivos está a demarcação da relação entre educação e o mercado. Neste contexto, nos anos 1950, Milton Friedman já defendia a implantação de um sistema de concorrência entre os estabelecimentos escolares. Ele propôs o cheque-educação a fim de resolver a degradação do setor público educacional nos Estados Unidos. Assim, o sistema deixa de financiar diretamente as escolas para oferecer a cada família um “cheque” representando o custo médio da escolaridade. A escolha da escola para utilizar o “cheque” fica a critério da família, algo muito semelhante à lógica de mercado. Cf. Milton Friedman, “The Role of Government in Education”, in. *Capitalism and Freedom* (Chicago, University of Chicago Press, 1962).

Percebe-se disso que os governos que demarcaram a abertura democrática no Brasil adotaram estratégias em conformidade com o modelo de gestão do setor privado, inclusive nas políticas para a Educação. As reformas foram iniciadas no governo de Fernando Collor de Mello, eleito pelo Partido da Reconstrução Nacional - PRN (1990-1992), e posteriormente conduzidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), filiado ao Partido da Social-Democracia Brasileira - PSDB, e continuadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), eleito pelo Partido dos Trabalhadores - PT, e de Dilma Rousseff (2011-2016), também eleita pelo Partido dos Trabalhadores - PT.

Os governos brasileiros promoveram ajustes neoliberais, tais como: privatizações, abertura do mercado brasileiro à especulação internacional e reforma administrativa gerencial, abrindo espaço a um novo mercado de serviços. Mesmo nos governos de esquerda, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff, que se interessaram pelas causas trabalhistas, os interesses do capital permaneceram preponderantes, ainda que mesclados com os ideários do Estado do Bem-Estar Social que visavam garantir uma vida digna para seus cidadãos, com saúde, educação, moradia. No âmbito educacional, os governos de Lula e Dilma mantiveram as políticas implantadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, sobretudo para o ensino médio, de forma que não houve modificação na política de educação brasileira.

Nos dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010), o presidente Luiz Inácio Lula da Silva procurou manter uma política econômica que atendia a interesses distintos de diferentes classes, isto é, algumas decisões políticas eram tomadas por medidas que apaziguavam a classe trabalhadora ao mesmo tempo em que a classe burguesa também via acolhidas suas necessidades (CORSI, 2016). Esse quadro permitiu que o presidente Lula articulasse alianças de classes que pudessem gerar estabilidade para manter o seu governo.

A participação política já havia sido ampliada com a promulgação da Constituição de 1988, que permitiu a criação de conselhos, orçamentos participativos, planos diretores, e outras formas de participação mais localizadas e municipalizadas. Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, a participação expandiu-se para a esfera nacional gerando uma associação crescente entre participação e políticas públicas (AVRITZER, 2011).

No governo de Dilma Rousseff, a sustentação das articulações do governo Lula tornou-se inviável e alguns impactos negativos ocorreram com as medidas tomadas pela presidenta, como:

[...] utilização dos bancos públicos para forçar uma queda na taxa de juros e ampliar o crédito, ampliação da ação do BNDES no financiamento dos investimentos, redução do compulsório e do IOF [Imposto sobre Operações de Crédito] sobre o crédito pessoal, ampliação do gasto público, introdução de várias medidas visando estender a regulação estatal de setores considerados estratégicos, majoração do salário mínimo, majoração dos auxílios relativos ao programa bolsa família, desoneração fiscal e proteção para setores em dificuldade devido à acirrada concorrência externa. Também começou a desvalorizar a moeda, que, entre o segundo semestre de 2011 e 2013, perdeu 20% de seu valor (CORSI, 2016, p. 57).

O pacto conciliatório do governo Lula começa a ser rompido com estas medidas, e alguns setores da sociedade como o industrial, o agronegócio, e outros setores de tradição política conservadora, como organizações evangélicas, começam a gerar um embate com o governo<sup>14</sup>. A base neoliberal destes grupos acreditava que ações que visavam estimular o consumo não corrigiam as perdas provenientes do baixo crescimento econômico do país, o que poderia afetar os altos ganhos da classe rentista (CORSI, 2016).

Assim, o governo de Dilma Rousseff começa a enfrentar um sério desgaste, sobretudo, no Congresso Nacional, que inviabilizava suas pautas políticas, e pela classe rentista que mantinha a expectativa do acordo existente nos governos de Lula (LIMA; MACIEL, 2018).

O *impeachment* da presidenta Dilma, mais precisamente, o golpe jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2018) se concretizou em 31 de agosto de 2016, e em seguida, começaram a ganhar força os movimentos para reajustar os interesses da classe dominante e as propostas de reformas<sup>15</sup>, que visavam à subtração de

<sup>14</sup> Os setores representados pela “bancada do boi, da bala e da bíblia” são grupos suprapartidários adeptos ao discurso conservador, à pauta policialesca e aos interesses dos ruralistas e latifundiários. “[...] Uma manifestação dessa adesão pode ser identificada nas expressivas votações de parlamentares eleitos com base na agenda conservadora. [...] Nas eleições para a Câmara Federal de 2014, Jair Bolsonaro, expoente representante desses setores, foi o deputado federal com maior número de votos em seu estado, o Rio de Janeiro. Seus filhos Flávio Bolsonaro e Eduardo Bolsonaro foram eleitos, com a mesma plataforma, respectivamente, Deputado Estadual do Rio de Janeiro e Deputado Federal por São Paulo” (SOUZA, 2016, p. 35). SOUZA, J. M. A. Tendências ideológicas do conservadorismo. 2016. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

<sup>15</sup> O presidente Michel Temer, que assumiu a presidência devido ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, vangloria-se em discurso por se autodenominar “um governo de reformas” (Cf. Apêndice).

direitos sociais, trabalhistas e previdenciários. Os direitos à educação também sofreram impactos diretos, e sequer foram debatidos pelos envolvidos no *impeachment*, o que retrata a correlação de forças estruturais e conjunturais que delinearão os rumos da Reforma do Ensino Médio.

Ressaltamos que, desde 2012, já havia uma intensa participação de empresários no Congresso Nacional que defendiam uma reforma do ensino médio, e pela influência que exerciam, conseguiram dominar o debate público no que se refere às mudanças na educação básica. O jogo de forças começa a ficar mais evidente, como apresentado pela professora Kuenzer.

Por onde será possível articular, não apenas a resistência, mas um novo bloco contra-hegemônico? As instâncias superestruturais clássicas, como as escolas, os movimentos sociais organizados, as entidades de classe e os partidos, têm evidenciado sua impotência diante das forças conservadoras (KUENZER, 2017, p. 352).

Neste contexto, Michel Temer, então vice-presidente de Dilma Rousseff, começa a articular a sua ascensão à Presidência da República. Sua função, conforme explicitado por Castelo (2017, p. 66), “é retomar, a qualquer custo, as taxas de lucro declinantes no país e de silenciar coercitivamente os crescentes rompantes de rebeldia popular [...]”. Segundo avaliação de Castelo, o impedimento da presidenta Dilma Rousseff

[...] é um dos capítulos mais dramáticos do neoliberalismo [...]. Inscrito numa conjuntura internacional de crise orgânica do capitalismo desde 2008, que alia crise econômica e crise de hegemonia – com aumento da coerção estatal e de grupos paraestatais exercida contra a classe trabalhadora (CASTELO, 2017, p. 66).

A crise do projeto racional foi impulsionada pela cultura do capital e da dominação política envolvida em guerras, crises políticas, econômicas, sociais e ambientais refletidas na conjuntura atual, “marcada por uma profunda crise estrutural do capitalismo, que fez emergir um pacto entre neoliberais e os fascistas no país e alhures” (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001 p. 18).

Inevitavelmente, a política educacional também ficou envolta nos desdobramentos das políticas econômicas, e os direitos básicos, garantidos pela Constituição de 1988, como o direito à saúde e à educação passam a ser ameaçados,

principalmente, por meio de possíveis reformas. Neste contexto, Boschetti afirma que “os direitos e as políticas sociais são alvo direto da crise, não porque sua existência seja uma ameaça ao capitalismo, mas porque sua extinção ou redução contribui para ampliar os processos de mercantilização” (BOSCHETTI, 2017, p. 39).

As elites brasileiras são compostas principalmente por setores neoliberais e neoconservadores que atuam fortemente nas diversas mídias: tv, jornais impressos, rádio, *internet*, e assim, conseguem obter o máximo de influência. De acordo com Harvey (2008), os grupos que concentram renda influem diretamente nas decisões políticas a seu favor, e agem com o objetivo de mantê-las alinhadas aos seus interesses, seja os de uma agenda empresarial, seja os de valores conservadores.

A educação também é alvo de grupos privados que insistem em um modelo de ensino sem a responsabilidade do Estado e separada da esfera pública, para ser considerada como um bem de capital; caso isso se estabeleça, a educação escolar não poderia ser mais vista como um meio de democratização da cultura, mas sim um negócio privado inteiramente confiado ao mercado.

Em continuidade, o sistema educacional se volta para a competitividade econômica, e passa a ser gerenciado segundo o modelo empresarial, se estruturando como um mercado. Em outras palavras, a lógica deixa de ser a do Estado educador para transformar-se na de um serviço privado ofertado a um cliente (LAVAL, 2004).

A formação de atores políticos para a consolidação de um espaço público no país seria o caminho para gerar resistência às interferências do setor privado no âmbito da educação. O direito à educação, conforme assegurado pela Constituição de 1988, estabelece a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) com o objetivo de criar metas, estratégias e diretrizes para o desenvolvimento escolar, e realizar políticas públicas integradas.

O Plano Nacional de Educação<sup>16</sup> (PNE) deveria ampliar o acesso e a oferta educacional de qualidade, prevendo ações que partem da alfabetização e seguem até a formação e valorização dos profissionais da educação. As regulamentações geradas pelas políticas públicas de educação sugerem concepções de educação, produzem ideais de formação dos jovens, norteiam a identidade do professor, a partir de condições legais e amparadas juridicamente.

---

<sup>16</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 2014 e homologado sob a Lei nº 13.005/2014. De acordo com o art. 1º: É aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. O objetivo do PNE era determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Contudo, a institucionalização dos processos deliberativos nem sempre garante os procedimentos democráticos, o que permite o enfraquecimento dos valores, tornando possíveis a existência de demandas e reivindicações seletivas. Habermas visa uma organização normativa da sociedade que se realiza no sistema estatal, e considera, “o exercício da autonomia política significa a formação discursiva de uma vontade comum, porém, não inclui ainda a implementação das leis que resultam desta vontade” (HABERMAS, 2003a, p.188).

### 2.3 Estado e Educação: Estratégias e ações governamentais

O Estado Democrático de Direito se configura como um meio de garantir o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, além de promover meios para uma formação humanitária e solidária. Desta forma, o Estado Democrático de Direito atua contra relações de dominação que emergem do sistema político-burocrático e do sistema econômico.

Uma das funções do Estado democrático de Direito é assumir a formação política da vontade, para a crescente inclusão do outro, respeitando as dinâmicas da esfera pública, da sociedade civil e do parlamento.

Habermas ressalta a importância da sociedade civil em sua função de “desenvolver impulsos vitais através de espaços públicos autônomos e capazes de ressonância, os quais podem introduzir no sistema político conflitos existentes na periferia” (HABERMAS, 2003b, p. 58).

A sociedade civil é composta por movimentos, organizações e associações que condensam os problemas sociais e os transmitem à esfera pública política (HABERMAS, 2003b, p. 99). É por esse meio que o sistema político recebe as demandas sociais e se orienta em suas resoluções e decisões institucionalizadas. Segundo Habermas,

a própria ‘esfera pública’ (*Öffentlichkeit*) se apresenta como uma esfera (*Sphäre*): o âmbito do que é setor público contrapõe-se ao privado. Muitas vezes ele aparece simplesmente como a esfera da opinião pública que se contrapõe diretamente ao poder público (HABERMAS, 1984, pp. 14-15).

A escola, enquanto esfera pública, tem ficado desconectada dos processos reais de formação discursiva da opinião e da vontade coletiva, sobretudo devido à ideologia do capitalismo avançado cuja participação política se esvazia de conteúdos legitimados.

O Estado exerce o seu poder mediante aparato formal normativo, de tal modo, que sua legitimidade é reconhecida socialmente, assim como seu poder centralizador. Neste sentido, o poder está relacionado com a existência de valores que propiciam a legitimidade.

Ora, os procedimentos democráticos do Estado de direito têm o sentido de institucionalizar as formas de comunicação necessárias para uma formação racional de vontade. Seja como for, o âmbito institucional no qual esse processo de legitimação se efetua hoje pode, sob este ponto de vista, ser submetido a uma avaliação crítica (HABERMAS, 2019, p. 109).

As políticas públicas seguem a normatização com a expectativa de que poderão atender às demandas sociais, que incluem a possibilidade de alcançarem melhores condições de vida, neste sentido, as políticas públicas são o Estado em ação (AZEVEDO, 1997). Do texto constitucional às ações concretas, o caminho pode ser longo e difícil, considerando que os direitos humanos, sociais e políticos não apenas devem ser reconhecidos formalmente, mas materialmente efetivados.

A partir de um conjunto de influências e intenções, que se tornam evidentes ou não, a formulação destes textos jurídicos se concretiza. O ordenamento jurídico garante que as escolhas feitas pela administração pública sejam legitimadas e expressas em leis, decretos, medidas provisórias, emendas, resoluções e outros dispositivos normativos.

Contudo, o cumprimento das normas constitucionais ainda requer o posicionamento político dos governantes, que pode demonstrar explícita ou implicitamente a sua concepção de mundo e suas ideologias. Assim, a efetivação das políticas públicas educacionais não ocorre necessariamente porque estão descritas na constituição, “porque toda lei é expressão da correlação de forças no plano estrutural, em determinada conjuntura da sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Ainda que haja toda a sustentação jurídica, as políticas públicas educacionais enfrentam uma correlação de forças e disputas nos mais diversos âmbitos, como o econômico, o cultural, o político que configuram diferentes práticas e intenções. E tudo isso somado à força ideológica divulgada pelas mídias tradicionais. O acesso a uma educação de qualidade depende, portanto, do modelo de sociedade vigente e de suas contradições.

O projeto da educação é uma das continuidades da sociedade capitalista burguesa, interrompida apenas pela recaída na barbárie ou pelo desvio do socialismo real de Estado. Ele tem estreita relação com a formação da sociedade e seu estado contraditório (GRUSCHKA, 2015, p. 273).

A sociedade capitalista burguesa não se interessa em absoluto pelos projetos educacionais, enquanto desenvolvimento de potencialidades formativas do sujeito; os interesses burgueses visam apenas as características individuais que são significativas para os seus objetivos, podendo tirar proveito delas.

Florestan Fernandes (2005) interpreta que há uma solidariedade de classe, em defesa do *status quo*, que gira, principalmente, em torno da propriedade privada e da iniciativa privada, de modo que forçam alianças fundamentais para dar continuidade ao desenvolvimento capitalista e à dominação burguesa.

As classes dominantes brasileiras mantêm toda a articulação necessária para evitar que os seus privilégios de classe se deteriorem, ou seja, a burguesia brasileira prefere se aliar às velhas classes dominantes e aos segmentos militares, com a única finalidade de manter as condições de seu domínio e hegemonia de classe, do que buscar um compromisso mais sólido com a classe dos trabalhadores.

Historicamente, no Brasil, a luta das classes por privilégios e distinções exige a construção de alianças, a manutenção de preconceitos e a desigualdade social, portanto, as classes dominantes brasileiras apresentam relação de dependência com países de capitalismo mais avançado, gerando um amálgama da lógica capitalista no contexto brasileiro.

A dependência, por sua vez, não é mera “condição” ou “acidente”. A articulação estrutural de dinamismos econômicos externos e internos requer uma permanente vantagem estratégica do pólo econômico hegemônico, aceita como compensadora, útil e criadora pelo outro pólo. Ainda aqui, são os momentos de crise que revelam melhor a natureza do processo. Quando se dá a eclosão do mercado moderno, a revolução comercial ou a revolução industrial, os parceiros internos se empenham em garantir as condições desejadas pelos parceiros externos, pois veem em seus fins um meio para atingir os seus próprios fins. Não que se considerem incapazes de “montar o jogo”: pensam que usando tal método tornam o processo mais “lucrativo”, “rápido”, “seguro”. Privilegiam, assim, as vantagens relativas do pólo dinâmico mais forte porque “jogam nelas” e pretendem realizar-se através delas. Não se deve pensar que aí se ache o avesso da ética e da racionalidade capitalista. Essa é a ética e racionalidade do capitalismo dependente (FERNANDES, 1973, p.54-55).

As crises no capitalismo são cíclicas e estruturais, portanto, constitutivas do próprio sistema. Desta forma, o elemento estrutural do desenvolvimento do capitalismo no Brasil é moldado por uma relação de dependência do capitalismo internacional, construída racionalmente pela burguesia brasileira, que em uma sociedade de classes desenvolve a sua própria ordem econômica, social, política e cultural. Neste sentido, salienta Habermas, “sem a domesticação política de um capitalismo irrefreado, a estratificação devastadora da sociedade mundial permanecerá intratável” (HABERMAS, 2004, p. 48).

A relação do Brasil com os órgãos multilaterais favoreceu as diversas reformas que ocorreram no Brasil no recente período de 2016 a 2021 refletindo a conjuntura social e política, e apesar da alta celeridade das mudanças, entre elas, uma reforma como objeto de medida provisória, a aparência de legalidade foi mantida, apesar da redução dos debates institucionais, da agilidade nas decisões, das mudanças compulsórias que resultaram em três presidentes diferentes no mesmo período citado<sup>17</sup>.

O processo de impedimento da Presidenta Dilma Rousseff gerou desdobramentos imediatos para o campo educacional, inclusive para as políticas de ensino médio, como uma reforma em vias absolutamente aceleradas. Isto demonstra o modo como as crises são enfrentadas no Brasil; os seus desdobramentos, inclusive jurídicos, ilustram as singularidades da sociedade brasileira e as ideologias de seus governantes.

Isto nos permite inferir que as reformas previdenciária, trabalhista e do ensino médio marcaram o tempo histórico atual, sobretudo pela urgência com que foram editadas e aprovadas, mas que deixaram evidentes os interesses capitalistas, fundamentados no modelo de produção e divisão social do trabalho. É possível analisar as decisões políticas a partir de tais interesses que influenciaram na formulação e implementação das políticas educacionais recentes.

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais, e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2000, p.25).

---

<sup>17</sup> Presidenta Dilma Rousseff (2014-2016), Presidente Michel Temer (2016-2018) e Presidente Jair Bolsonaro (2019-2022).

A Reforma do Ensino Médio tem papel estratégico, e ela visa melhorar o processo de inovação tecnológica que está relacionado a mudanças, criatividade, invenção e adaptação capazes de agregar mais valor ao produto, tudo isso para que o conhecimento seja redefinido conforme a necessidade do capital. Segundo Antunes (1999), o trabalho, o capital e o Estado se constituem em dimensões inseparáveis para a lógica do capital.

A configuração do ensino médio deixa de considerar as dimensões ontológicas do ser humano ao centralizar a formação do indivíduo apenas no valor que este pode gerar dentro do processo produtivo. Neste sentido, Adorno e Horkheimer (1985) consideram a importância de uma racionalidade para além do sistema e do poder vigente, pois o capitalismo distancia o sujeito do seu sentido de ser.

Obviamente, que aluno egresso do ensino médio deve ser capaz de solucionar problemas, e estar apto a entrar no mercado de trabalho, a fazer escolhas racionais, mas ele precisa receber uma formação cultural plena. O próprio texto constitucional ressalta a necessidade de se atender as prerrogativas do mercado de trabalho, na perspectiva de fortalecer o capital humano e desenvolver economicamente a nação.

A Reforma do Ensino Médio do governo Temer atende aos interesses do mercado ao permitir que o espaço público se transforme no espaço de preparação para o consumo. O destaque para a liberdade é bem projetado: “com o novo ensino médio, você tem mais liberdade para escolher o que quer estudar”, conforme divulgado em campanhas publicitárias, referindo-se à escolha dos itinerários formativos. A reforma está em consonância com os dispositivos do mercado: protagonismo, proatividade, empreendedorismo, escolhas arrojadas que preparam os jovens estudantes também para a escolha dos melhores produtos e serviços, privatizando assim a sua vida social (PUCCI, 2021).

O protagonismo juvenil corresponde a uma pedagogia que tem como método um conjunto de práticas e vivências que objetivam a criação de espaços e condições favoráveis ao empreendedorismo juvenil, assim, o próprio jovem será o responsável pela construção do seu ser social a partir do que ele próprio empreender (COSTA, 2001). O empreendedorismo juvenil corresponde ao

[...] trabalho cooperativo, no qual os adolescentes assessorados por seus educadores, vão atuar na construção e implementação de soluções para problemas reais com os quais se deparam no dia a dia de suas escolas, de suas comunidades ou da sociedade de que são parte (COSTA, 2001, pp.18-19).

Nem mesmo os defensores da reforma educacional creem na possibilidade destas ações atingirem seus efeitos, uma vez que não oferecem métodos, recursos ou formação adequada a fim de criar condições para que este protagonismo juvenil ocorra de forma a exercitar de forma criativa as capacidades de autonomia constituídas pelos jovens.

O investimento em propagandas não corresponde ao investimento para a efetivação deste protagonismo juvenil, isto é, gasta-se muito mais com propagandas e imagens, como uma forma eficiente de apoderamento e despersonalização do sujeito do que com o pedagógico pela valorização dos sujeitos, para que sejam verdadeiramente autônomos, emancipados e que encontrem sentido para as suas ações.

Uma análise detalhada de Eric Fromm sobre o sentido da liberdade no nosso sistema econômico foi escrita no prefácio da obra *Liberdade sem medo* de A.S. Neil. A alienação psíquica inconsciente da sociedade impõe um comportamento consumista e manipulado que muitas vezes afeta as escolhas legítimas do sujeito, de modo que as necessidades reais são substituídas por questões culturais que limitam o desenvolvimento de suas próprias faculdades humanas e manipulam suas escolhas e desejos.

Nosso sistema precisa de homens que *se sintam livres* e independentes, mas que, apesar disso, estejam dispostos a fazer o que deles se espera, homens que se ajustem à máquina social, sem fricção, que possam ser guiados sem o emprego da força, que possam ser liderados sem líderes, e que possam ser dirigidos sem qualquer outro alvo que não seja “ter sucesso”. A autoridade não desapareceu, nem mesmo perdeu seu vigor, mas foi transformada de autoridade manifesta em autoridade anônima de persuasão e sugestão. Em outras palavras, para ser adaptável, o homem moderno é obrigado a nutrir a ilusão de que tudo é feito com seu consentimento, mesmo quando esse consentimento lhe é extraído através de sutil manipulação. Seu consentimento é obtido, sim, mas atrás de suas costas, para além de sua consciência (FROMM, 1971, p. xix, grifos do autor).

A liberdade autêntica não tem sido garantida pelas políticas públicas de educação. Por meio de suas políticas educacionais e econômicas, verifica-se que o Brasil acompanha o processo que ocorre em âmbito mundial, o que facilita a concretização de todas essas mudanças ocorridas com a reforma educacional de nível médio, as quais foram legitimadas juridicamente após a aprovação do legislativo,

porém, não atenderam aos princípios essenciais para a legitimidade democrática, que requerem o debate em espaço público e a construção de consensos.

Habermas disserta que a falta de parcialidade impõe um caráter repressivo e ilegítimo ao exercício do poder. As decisões políticas precisam ser justificadas por meio de argumentos acessíveis.

O exercício de um poder que não consegue justificar-se de modo imparcial é ilegítimo porque, nesse caso, uma parte estaria impondo sua vontade a outra. Cidadãos de uma comunidade democrática devem apresentar, uns aos outros, argumentos porque somente assim o poder político perde seu caráter eminentemente repressivo (HABERMAS, 2007, p. 138).

No período de 2016 a 2021, as mobilizações e as organizações contrárias aos retrocessos e inconsistências jurídicas não conseguiram uma demonstração de força capaz de conter tais retrocessos apresentados pelas reformas. Houve redução de direitos sociais e trabalhistas, que foram respaldados por arcabouço jurídico, e pela mídia ideológica.

Julgamos ser necessário levar em consideração todos os interesses envolvidos, seja na resolução de conflitos, seja na construção de valores e normas, sobretudo, por se tratar de uma reforma institucional no âmbito da educação. Considerando que a formação política da opinião e da vontade ocorre na esfera pública, assim como defende Habermas, a racionalização acontece apenas no médium de uma interação linguística, mediante debate público ilimitado e isento de coação sobre princípios e normas (HABERMAS, 2003b).

Do mesmo modo, as decisões do parlamento não devem obedecer às estruturas dos processos de mercado, mas às persistentes estruturas de comunicação orientada para um entendimento mútuo, que se sustentam pelo diálogo e não pelo paradigma do mercado.

## 2.4 Formação para o mercado mundial

Os problemas contemporâneos não são mais localizados e não afetam apenas a organização interna dos Estados. Os organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) continuam estimulando e influenciando as decisões internas. Deste modo, a atual Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/17) estabelece a adequação às supostas

mudanças no mercado de trabalho, cujo acesso tem sido cada vez mais restrito, devido ao desemprego estrutural, acarretado pela crescente automação, e que não se limita ao âmbito nacional, isto é, as forças de trabalho são levadas a uma competição em escala mundial.

As intencionalidades e práticas que permeiam o campo educacional são afetadas pelo mundo globalizado, a legislação referente aos processos educacionais e a recente reforma do ensino médio devem ser capazes de gerar uma reestruturação curricular que contemple potencialidades que auxiliem nas relações humanas independente da nacionalidade.

As políticas públicas têm sido baseadas em organismos multilaterais, que fazem acordos entre dois ou mais países, como o Banco mundial, por exemplo, que se orienta pelas demandas das sociedades em suas necessidades econômicas. A resistência à mercantilização do ser humano e à ausência de autonomia deve permanecer em acordos nacionais, bilaterais ou multilaterais. Devido a isso, nossa abordagem avalia a necessidade de se preparar atores políticos para uma esfera pública que pode ser constituída para além das fronteiras nacionais.

As diferenças culturais, sociais, econômicas, cognitivas, entre outras, não impedem a possibilidade de acordos e consensos. Na análise de Fonseca Junior, “O bom sucesso de cada negociação depende de entendimento, determinações gerais dos limites e possibilidades da organização e implicações de cada decisão” (FONSECA JUNIOR, 2008, p. 14).

Habermas (2003b) entende a política como um processo que envolve negociações e formas de argumentação. Na obra *Direito e Democracia* (2003), Habermas fundamenta sua teoria do agir comunicativo no modelo parlamentar, o qual atua como um processo de formação racional da vontade, condicionado para lidar com o conflito e a cooperação e, desta maneira, reduzir o ímpeto do poder político dos mais fortes. A preocupação de Habermas é em não separar o substantivo do procedimental, a fim de que se evite, por exemplo, a conciliação entre o universal e o particular, ou a soberania dos Estados mais fortes sobre os mais fracos.

Habermas (2003a) acredita que discursos e negociações dependem da “força de legitimação de uma formação discursiva da opinião e da vontade, na qual são utilizadas as forças ilocucionárias do uso da linguagem orientada pelo entendimento” (HABERMAS, 2003a, p. 137-138). Para o filósofo, estes elementos são fundamentais para que não haja coerção, “a fim de aproximar razão e vontade – e para chegar a

convicções nas quais todos os sujeitos singulares podem concordar entre si sem coerção” (HABERMAS, 2003a, p. 137-138).

No modelo de democracia deliberativa de tipo procedimental, defendido por Habermas, o mais importante é o procedimento racional de tomada de decisões durante a construção de opiniões, argumentos e vontades. O modo mais equânime de resolver divergências e desacordos é fundamentar discursivamente os procedimentos que constituem o lugar no qual se pode formar uma vontade racional. Deste modo, a legitimidade está na comunicação que funda os procedimentos pelos quais se negocia e se faz acordos.

No âmbito das negociações entre Estados também é válida a norma que pretende a ausência de coerção nos acordos multilaterais. Até o início do século XIX, as negociações entre Estados ocorriam por meio de tratados bilaterais, que foram perdendo seu protagonismo para as relações multilaterais. A partir do século XIX, os Estados Nacionais passaram a aceitar limitações de soberania em nome de uma determinada ordem internacional.

As organizações multilaterais reconhecem os interesses dos Estados envolvidos, e mantêm abertas suas condições, consensualmente definidas: “Por estar baseado na regra de que as decisões que afetam os Estados são tomadas pelos próprios Estados, o foro se aproxima *formalmente* do parâmetro mais evidente da legitimidade contemporânea, a democracia” (FONSECA JR., 2008., p.31, grifos do autor).

Nos fins do século XX e início do século XXI, devido ao multilateralismo, os movimentos de intervenções dos Estados tornaram-se mais efetivos. Conforme sustentado por Fonseca Junior (2008), os Estados mantêm-se em negociações constantes que se configuram pela interação entre o interesse e a regra, sem se desvincular da questão da legitimidade. Em sua análise, o que confere coesão ao jogo entre o interesse e a regra é a legitimidade, uma vez que ela articula a relação entre os interesses dos Estados e as normas do multilateralismo.

Segue-se então a condição de legitimidade através da qual um ordenamento político possa ser digno de ser reconhecido “como justo e equânime”, ainda que existam conflitos. De toda forma, as expectativas de validade da legitimidade são mantidas em sua condição de contestabilidade.

A legitimidade é, portanto, uma alta expectativa de validade, que envolve grandes grupos, e que se restringe a sociedades organizadas sob a forma de Estado. Diante dessa expectativa, pode parecer que resta à crítica uma pequena chance de atingir o consenso em um meio adverso que a vê antes como conflito; todavia, há uma margem para a crítica, ou pelo menos para a discussão, no fato de que a legitimidade, conforme a definição de Habermas, é uma 'exigência de validade contestável' (BORGES, 2004, p. 315).

A problematização da legitimidade e da ausência ou presença de acordos multilaterais que podem ameaçar tradições democráticas e obstaculizar a igualdade de oportunidades pode servir de referência para a análise da legitimidade no âmbito escolar, uma vez que se possa considerar a formação intelectual dos cidadãos, “de modo que além de conscientes, estes também saibam formular e defender, com bons argumentos, os reais interesses da sociedade civil” (GOERGEN, 2008, p. 64).

### 3. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO – LEI Nº 13.415/17

Neste capítulo destacamos os significados políticos da Reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/17, a qual possui todos os elementos discutidos nesta tese no que se refere aos interesses ideológicos que direcionam e determinam as políticas públicas, e em específico, as políticas públicas para a educação. Não faz parte dos nossos objetivos, aprofundarmos no conteúdo da Reforma do Ensino Médio, e sim, analisar a forma como se desenvolveram os seus trâmites iniciais e seus aspectos jurídicos, com ênfase nos processos de divulgação e de aprovação.

É oportuno lembrar que, as trajetórias percorridas pelos indivíduos e o tipo de racionalidade que os orientam revelam a face de suas ações, assim, a trajetória desta reforma ilustra o papel das instituições em suas tomadas de decisões e seus interesses implícitos. Apropriando do pensamento de Derrida, podemos ilustrar as relações entre a coisa (a Reforma) e as impressões e interpretações que se originaram dela.

O acontecimento é feito da “coisa” em si (aquilo que acontece ou que chega) e da impressão (ela mesma imediatamente “espontânea” e “controlada”) que é dada, deixada ou produzida pela “coisa”. Poderíamos dizer que a impressão é “informada” nos dois sentidos da palavra: um sistema predominante deu-lhe forma, e esta forma passa então por uma máquina de informação organizada (linguagem, comunicação, retórica, imagem, mídia e assim por diante). Esse aparato informacional já de saída é político, técnico e econômico (DERRIDA, 2004, pp. 98-99).

Em nossa análise, ressaltamos os trâmites da divulgação e da aprovação do Novo Ensino Médio como forma de apresentar empiricamente os processos, as intenções, e as ideologias que sustentam os interesses político-educacionais desta política educacional.

A Reforma do Ensino Médio de 2017 foi uma medida adotada pelo governo federal com o objetivo de modernizar e aperfeiçoar o Ensino Médio no Brasil. A sociedade é capaz de compreender a necessidade e a importância de mudanças no processo educacional, por isso, a reforma na organização e estrutura do Ensino Médio não encontrou resistência quanto à sua necessidade.

Observa-se que a utilização de informações selecionadas para os propósitos de planejamento e convencimento no espaço público se mostra como uma estratégia pragmática, a qual se mantém alinhada com as recomendações do Banco Mundial

(BM) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). As mudanças efetivadas seguem uma combinação de ideologias, como a teoria do capital humano somada às crenças utilitaristas que interferem diretamente nas funções sociais do Estado (LAVAL, 2004).

Em setembro de 2016, o presidente Michel Temer editou a Medida Provisória (MP) nº 746 que propõe a reformulação do Ensino Médio, incluindo alterações em sua estrutura e no conteúdo pedagógico.

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio).

Não houve um debate público, apenas a publicização da reforma, isto é, a reforma ganhou publicidade e passou a ser conhecida, a partir de divulgação pela mídia de material de apoio ao Novo Ensino Médio. A Reforma, conforme apresentada em discurso<sup>18</sup> pelo Ministro da Educação, acabaria com o alto índice de abandono e reprovação.

O então ministro da Educação Mendonça Filho ressaltava à época essa realidade, em que muitos jovens estavam fora da escola, e a utilizou para justificar a aprovação da reforma, a qual visava alterar o currículo do ensino médio por considerá-lo muito extenso, fragmentado, superficial, e ainda, inapropriado para o mercado do trabalho.

Em seu discurso, ele apresentou uma reforma que seria capaz de combater a grande desistência dos jovens estudantes, a evasão escolar e as taxas do insucesso<sup>19</sup>. Por fim, alegando que a juventude não poderia esperar mais tempo por uma reforma, o governo desconsiderou as controvérsias em torno do PL nº 6.840/13 e editou a já referida medida provisória.

Em seu discurso, o governo apresentou dados quantitativos para obter a atenção e o apoio suficientes de parte da sociedade brasileira, uma vez que a

---

18 Pronunciamento proferido em 08 de setembro de 2016 pelo Ministro da Educação Mendonça Filho que alegou urgência devido aos dados catastróficos apresentados nas pesquisas dos últimos anos.

19 Os índices insatisfatórios da Educação têm gerado dúvidas e críticas em relação à eficiência do Ensino Médio brasileiro. Dados podem ser consultados no ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

população reconhecia a necessidade de uma reforma na educação para solucionar os problemas existentes, como a baixa qualidade do ensino e os resultados negativos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O discurso atende a um dos aspectos das organizações burocráticas do Estado, cujo ingrediente fundamental é a utilização de estatística. Os dados estatisticamente modelados constituem a informação como componente fundamental do desenvolvimento dos processos sistêmicos. Os problemas qualitativos mais complexos foram ignorados, como a formação e a valorização dos profissionais da educação, as condições de acesso ao ensino integral, a permanência e aprendizagem dos alunos e outros.

O embasamento das coordenações sistêmicas em dados, códigos e técnicas de produção de informação constitui-se em um mecanismo impermeável à crítica social vinculada à reflexão sobre valores. Neste contexto, os recursos sistêmicos de organização social e política garantiram o amparo necessário ao presidente Michel Temer para aprovar a Reforma do Ensino Médio em fevereiro de 2017. Como bem avalia Popkewitz (1997, p. 21) “a reforma do ensino é vista como um mecanismo para alcançar o ressurgimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional.”

As estratégias e ações oficiais dos processos administrativos reformistas foram sustentadas pelo convencimento de seus pares e de autoridades governamentais de que havia uma demanda por reforma educacional, e diante dessa realidade, o poder executivo e o poder legislativo conseguiram a concessão da sociedade brasileira para a validação das reformas, às custas do enfraquecimento da mobilização e da ausência de participação social nos processos decisórios.

Porém, o processo formal não garante a sua legitimidade, conforme esclarece Habermas: “Certamente, a influência fática e a influência legítima não coincidem, assim como não há coincidência entre a legitimidade e a fé na legitimidade” (HABERMAS, 2003b, p.94-95).

Para que ocorram mudanças estruturais de grande relevância social, é indispensável que sejam por meio de processos legitimamente construídos e que haja participação ampla da sociedade. As reformas refletem as conjunturas políticas, econômicas e normativas do país e não podem ser implementadas sem um amplo debate devido ao grande impacto social que pode ser gerado no presente e para as futuras gerações.

A sociedade espera por mudanças na educação que se traduzem em práticas educacionais mais eficientes e com resultados mais amplos. No entanto, a Reforma do Ensino Médio privilegia os interesses econômicos em detrimento da autonomia e da participação democrática, mantendo a lógica do capitalismo em sua intenção de formar técnicos e não sujeitos autônomos.

### 3.1 Reforma por Medida Provisória

As reformas educacionais devem atender aos princípios constitucionais de salvaguarda dos direitos de participação coletiva e de tempo razoável para o debate. Não se constrói um projeto educacional sem uma direção política, e para se fazer política são necessários o diálogo, a discussão, o confronto de ideias, o conflito antes do consenso, e tudo isto sobre fundamentos racionais.

Contrariando estes elementos, a Reforma do Ensino Médio, conhecida como Novo Ensino Médio, surge, inicialmente, com a Medida Provisória nº 746, enviada pelo Executivo Federal ao Congresso em 22 de setembro de 2016. A medida provisória é um recurso jurídico unilateral, realizado pelo presidente, que tem força de lei desde a data de sua publicação, devido a sua característica de urgência e relevância.

A Emenda Constitucional nº 32, de 2001, prevê em seu artigo 62: “Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional”. De acordo com a lei, a medida possui o prazo de 120 dias para ser aprovada pela Câmara e pelo Senado, caso contrário, perde a validade.

Vê-se que, a Constituição Federal do Brasil de 1988 permite decisões unilaterais pelo Presidente da República a partir de alguns recursos jurídicos, como as medidas provisórias, no entanto, para se alcançar mudanças estruturais na educação, uma reforma educacional a partir de uma medida provisória não seria o caminho jurídico apropriado. Avaliamos que um dos principais motivos seria por ferir princípios democráticos, desconstruindo a participação democrática, e demonstrar a intenção de seguir uma tradição autoritária já existente no Brasil.

Devido a isto, ocorreram 11 audiências públicas, marcadas por protestos, manifestos de críticas, polêmicas, ocupações em escolas e universidades, e ainda assim, a Medida Provisória da Reforma do Ensino foi encaminhada pelo Presidente ao Congresso Nacional, analisada por comissão especial e aprovada pelo Congresso,

e em 16 de fevereiro de 2017, tornando-se lei definitiva. A partir de então, se estabeleceu o Novo Ensino Médio, sancionado na forma da Lei nº 13.415/17.

Neste processo célere, o governo desconsiderou que já havia uma agenda política elaborada para a reforma do ensino básico, e também, que já havia um ciclo de discussões composto por membros<sup>20</sup> da sociedade civil e do Estado interessados em promover a elaboração de uma ampla reforma da educação de modo participativo e respeitando as etapas necessárias de um processo de tamanha magnitude.

Para os trâmites da medida provisória nº 746/2016, foi constituída uma nova comissão mista composta por 12 senadores, 12 deputados e número igual de suplentes. Foram mantidos alguns colaboradores que participaram da comissão anterior (CEENSI), como o deputado Wilson Filho e o deputado Reginaldo Lopes, e alguns pontos polêmicos do Projeto de Lei nº 6.840/13 foram retomados, como a formação por áreas de conhecimento.

O Senado Federal aprovou a MP nº 746/2016 com 43 votos a favor e 13 votos contrários. Muitos alunos secundaristas fizeram ocupações em escolas públicas contra o modelo proposto de reforma para o ensino médio e contra a Proposta de Emenda Constitucional nº 241 e nº 55, que tratava do teto de gastos. A Agência Brasil registrou um número superior a mil escolas ocupadas<sup>21</sup> por estudantes, ainda assim, ambas foram aprovadas, pois, encontraram espaço político favorável e respaldo do poder econômico.

As críticas feitas por associações acadêmicas, movimentos sociais, políticos, manifestações estudantis e de sindicatos não foram suficientes para interromper o processo de aprovação da Medida Provisória nº 746.

Por se tratar de uma reforma de suma importância para o futuro de muitos jovens, a escolha deste instrumento para se iniciar uma grande mudança na educação gerou dúvidas e questionamentos sobre a sua legitimidade, principalmente por seu efeito imediato e a ausência de debate público. Algumas críticas vieram do Fórum Nacional de Educação: “O governo Temer erra no método e no processo, restritivos e impeditivos do debate e do encaminhamento adequado sobre a matéria nas redes e

---

20 O deputado Reginaldo Lopes (PT/MG) foi o autor do requerimento nº 4.337 de 2012, que criou a Comissão Especial destinada a promover Estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI), a qual elaborou o Projeto de Lei da Câmara nº 6.840/13.

21 Unidades da federação com mais expressividade nos protestos: Paraná, São Paulo, Goiás, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Alagoas, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Fonte: Agência Brasil. Disponível em: <

sistemas de educação e, também, erra no conteúdo [...]” (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016).

A dispensa inicial do poder legislativo foi amparada no discurso de que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentava dados insatisfatórios sobre a educação dos jovens, e que a escola não tem sido atraente ao estudante. De acordo com as informações do anuário de educação (2016), um total de 1.713.569 jovens de 15 a 17 anos não estudam e não concluíram o ensino médio. Em 2019 este número caiu para 674.814 (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016/2020).

Os dados demonstraram que a taxa bruta de matrículas em 2014 era semelhante à registrada em 2009, o atendimento de jovens entre 15 e 17 anos se manteve em 82,6%. Em 2014, a taxa líquida de matrícula caiu para 61,4%, o cálculo identificou que a cada três jovens de 15 a 17 anos, pelo menos um não estava cursando o ensino médio. A taxa líquida de matrícula em 2019 para jovens entre 15 e 17 anos era de 71,1% (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016/2020).

A urgência de tal medida corrobora a percepção de que esta reforma atende aos interesses político-econômicos daqueles que tomaram o poder do Estado brasileiro em 2016. Diante disto, o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) apresentou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) contestando a Medida Provisória nº 746, que obteve o parecer da Procuradoria Geral da União como inconstitucional, relatado pelo procurador-geral da República Rodrigo Janot.

Sem pesquisas, sem debate nem amadurecimento, bons propósitos podem comprometer seriamente todo o arcabouço legislativo relativo à educação. Tudo isso é, obviamente, incompatível com a urgência das medidas provisórias. Esse requisito também influencia a tramitação do processo legislativo, que, pela própria concepção dessa espécie legislativa, deve ser expedita e encerrar-se em no máximo 120 dias (CR, art. 62, § 3º). Esse prazo é inibidor de debates sérios, consistentes e aprofundados como os que o tema exige, impede que se convoquem os atores relevantes para apresentar suas perspectivas, experiências e objetivos. Compromete-se inevitavelmente a própria tomada de decisão em assunto absolutamente fundamental para o futuro do país (Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Subsídios à manifestação na ADI 5.599/DF. Documento PGR-286903/2016).

A ação teve como relator o ministro Edson Fachin que considerou a perda do objeto<sup>22</sup> com a aprovação da lei nº 13.415/2017, mas em sua análise, o ministro reconheceu a ausência de elementos fundamentais que deveriam ser considerados diante da grandiosidade do tema.

A sociedade civil não obteve o debate preciso para pensar uma reforma desta amplitude, pois com 120 dias de tramitação não é possível sequer aprimorar um projeto. Quando um projeto político educacional parte de decisões unilaterais surge uma ameaça às formas de participação e interação social, que parte do próprio Estado ao tomar decisões que acabam por ignorar os princípios democráticos e os interesses dos cidadãos. Como observa Arendt, “aqui, é como se toda ação estivesse dividida em duas partes: o começo, feito por uma só pessoa, e a realização, à qual muitos aderem para ‘conduzir’, ‘acabar’, levar a cabo o empreendimento” (ARENDR, 2008, p. 237).

As políticas públicas em educação necessitam ser desenvolvidas conjuntamente com a sociedade civil, de modo a confirmar o processo democrático de tomada de decisão, o que já é garantido pela Constituição Federal em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O dispositivo constitucional valoriza a participação da sociedade civil em assuntos relevantes e fortalece o exercício da cidadania. Da mesma forma, a criação de conselhos municipais, estaduais e federais indica a importância da participação coletiva em processos de elaboração, decisão e implementação de políticas públicas a fim de garantir a legitimação das ações políticas. O Plano Nacional de Educação (PNE), lei n.13.005/2014, incentiva a ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil nos assuntos educacionais, estabelecendo estratégias para uma educação de qualidade.

O Congresso já vinha debatendo o Projeto de Lei nº 6.840 de 2013 que visava à reformulação do Ensino Médio, uma vez que as reformas são graduais e em ritmo moderado pois, a sociedade, os educadores e os estudantes devem ser incluídos no diálogo a fim de garantir os propósitos democráticos que orientam a educação pública.

---

<sup>22</sup> Após o ministro Fachin reconsiderar a extinção do processo, por perda de objeto, e dar continuidade ao trâmite da ação, o plenário do Supremo Tribunal Federal julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade por decisão unânime.

Entretanto, o que se percebe é uma particularidade da mercantilização da educação no Brasil. Os acordos são realizados diretamente pelos agentes do capital em interconexão com o Estado, por isso, os processos se realizam de forma bruta, de modo acelerado, decorrendo sem os balizamentos legais ou debates institucionalizados (LEHER, 2021).

A urgência em sancionar uma reforma dessa magnitude possui respaldo de órgãos multilaterais, como: FMI, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), etc.

As políticas educacionais de nível médio no Brasil apresentam uma relação próxima e pública com organismos internacionais, que pode ser constatada pelo discurso de divulgação da Reforma do Ensino Médio, no qual o governo admitiu estar alinhado com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância. Tal afirmação justifica a possibilidade de aprovação de empréstimos do BIRD para os custos parciais gastos na implantação da Reforma.

Com a participação dos organismos internacionais na orientação das reformas educacionais em nível nacional e internacional, por meio de créditos financeiros e, sobretudo, assistência técnica aos países periféricos, estabeleceu-se a formação dos mercados educativos (COSTA, 2011, p.9).

A participação de organizações multilaterais na formulação de políticas nacionais deriva do papel indutor que estas possuem nas reformas, incluindo empréstimos (*borrowing and lending policies*), assessorias, plataformas tecnológicas, informações e dados estatísticos, entre outros serviços, constituindo um alinhamento de agendas e transferências políticas, seja de formas mais impositivas, seja de formas mais brandas (*soft transfer*).

Ainda que os resultados não sejam satisfatórios, os acordos são previsíveis e geram segurança para as instituições, pois, “As instituições multilaterais definem os princípios gerais de conduta (de variado alcance jurídico) para o comportamento dos Estados, o primeiro produto que oferecem ao sistema internacional é portanto “previsibilidade” (FONSECA JR., 2008, 214).

As agências multilaterais se orientam por um conjunto de medidas para responder às crises do capital. Os acordos multilaterais priorizam a valorização do mercado e os Estados nacionais são orientados para assegurar o processo de acumulação, sobretudo financeira. A globalização do capital e dos investimentos

externos diretos levou a economia mundial para o mercado financeiro, deixando de ser baseada apenas na produção de mercadorias.

o Estado não é apenas mediação nas relações de classe e elemento de preservação do predomínio de uma sobre a outra classe. Na época de conversão da estrutura econômica, como se verifica no Brasil, nas últimas décadas, o Estado surge como agente do processo produtivo (IANNI, 2004, p. 240).

Os entes governamentais buscam atender aos interesses dos países hegemônicos, tendo consciência de que a transferência de ideias e de políticas educacionais ocorrem em contínuo exercício de forças internas e externas. Neste sentido, mesmo que o governo compreenda que o aumento de gastos é superior ao economizado com os cortes das áreas sociais, e o encolhimento do Estado prejudica os setores mais vulneráveis da sociedade e causa efeito sobre a educação, a sua adesão se mantém, pois se sentem obrigados a aceitar interferências visando receber outros benefícios.

### 3.2 O Novo Ensino Médio

A Reforma do Ensino Médio foi publicada pelo presidente Michel Temer (2016-2018) no Diário Oficial da União (DOU) em 22 de setembro de 2016 por meio da Medida Provisória nº 746, logo após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, que ocorreu em 31 de agosto de 2016, ou seja, esta decisão foi tomada em apenas 22 dias de mandato, demonstrando o período de instabilidade política no qual a reforma foi apresentada. Nas palavras de Heeren,

a reforma do Ensino Médio de 2017 foi apresentada em um momento político conturbado do país em decorrência do impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, no qual as instituições de representação e controle social não estavam organizadas adequadamente, e ainda com o país debruçado em uma agenda econômica bastante evidente e que tomava conta das prioridades e discussões tanto do meio político quanto da sociedade em geral (HEEREN, 2019, p. 110).

Apesar do contexto político e social conturbado, a Reforma do Ensino Médio foi adiante, determinando diversas alterações<sup>23</sup>, dentre elas: a organização curricular,

---

<sup>23</sup> A Lei nº 13.415/17 altera artigos da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); e da Lei nº 11.494 de junho de 2007, a Lei do Fundo de

composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>24</sup>, a carga horária estendida determinando um aumento de 75% da carga horária mínima anual, passando de 800 horas para 1.400 horas, a prevalência do ensino técnico-profissional e os itinerários formativos, definidos por áreas de conhecimento, que deverão ser escolhidos pelos alunos (BRASIL, 2017).

A maior novidade da Reforma do Ensino Médio são os itinerários formativos, pois, caberá aos jovens a responsabilidade de definir o seu percurso, a partir de 05 itinerários diferentes. No âmbito legislativo, os itinerários formativos referem-se ao conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho que os alunos do ensino médio poderão escolher.

Na avaliação de Saviani, a reforma aprovada “corresponde ao intento do atual governo de ajustar a educação aos desígnios do capitalismo financeiro, buscando formar uma mão de obra dócil e a baixo custo” (SAVIANI, 2018, p. 782). Para tanto, ela segue “na contramão da tendência atual de empreender a unificação do ensino médio, fragmenta-o em cinco itinerários [...]” (SAVIANI, 2018, p. 782).

A reforma foi feita para ser aplicada em uma população escolar que já sofre os efeitos de uma educação precária em termos de domínio de habilidades básicas, como a de leitura, a de escrita, para ser aplicada em um sistema de ensino que não dispõe de condições para oferecer aquelas pretendidas inovações curriculares que ela propõe, em especial, os itinerários formativos.

A aparente autonomia na escolha dos itinerários está relacionada ao ethos empresarial. Pelos postulados do mercado, o indivíduo deve ser empreendedor de si mesmo, e esta preparação deve iniciar pelo incentivo ao aluno que precisa “treinar” essa autonomia para escolher o seu futuro, ou seja, o aluno torna-se empreendedor de si mesmo. Segundo Dardot e Laval (2016), o capitalismo se reorganizou sobre novas bases, instaurando uma concorrência generalizada, inclusive nas esferas dos comportamentos e das subjetividades.

---

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Na LDB foram alterados os artigos 24, 26, 36, 44, 61, 62 e introduzido o artigo 35-A, modificando a prática e a eficácia de normas legais existentes que fortalecem a formação humana integral, o valor profissional do educador e a autonomia pedagógica das escolas.

<sup>24</sup> O discurso de urgência e busca da celeridade na tramitação da reforma atropelou a própria legislação, ou seja, para usar o recurso da medida provisória foi implementada uma legislação que dependia de uma regulamentação anterior, e que era inexistente à época, a saber, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) que só foi aprovada pela CEB/CNE em dezembro de 2018. A celeridade das minutas de Parecer e da Resolução, também se sobrepuseram ao papel do Conselho Nacional de Educação (CNE) como órgão de Estado, o que acabou por comprometer a discussão sobre possíveis ajustes às minutas.

A expressão “itinerários formativos” já aparecia tanto na Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quanto na Resolução CNE/CEB nº 02/2012, possibilitando a flexibilidade no currículo.

§ 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas (BRASIL, 2012).

A Resolução nº 06/12 é de fundamental importância para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica, pois orienta a oferta de itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, de acordo com os interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais que oferecem o Ensino Médio Integrado. Isto tem impacto direto sobre a contratação de professores, e a formação acadêmica destes, e sobre a otimização de laboratórios e aquisição de equipamentos e materiais.

De modo diferente, a oferta dos itinerários com a atual reforma estende-se a todas as escolas brasileiras de ensino médio, inclusive aos cursos de Ensino Médio Integrado. Com a alteração do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela referida lei, a proposta para o itinerário de formação técnica incentiva a parceria com o setor privado de ensino, lançando mão do recurso público<sup>25</sup>, pois, as mudanças demandam laboratórios, equipamentos e diversos materiais de consumo exigidos pelos cursos técnicos. Além disso, antes era exigido a contratação de professores especialistas em cada área de formação, e agora isso pode ser resolvido com a contratação de profissionais de notório saber.

A proposta de itinerários formativos na lei n.º 13.415/2017 traz ainda uma nova concepção de itinerário formativo; o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (60% da carga horária) e por itinerários formativos específicos (40% da carga horária), que serão definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas áreas de conhecimento ou de atuação profissional.

---

<sup>25</sup> As parcerias com o ensino privado serão pagas com o recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O protagonismo juvenil, defendido pelo governo, não se realiza concretamente, os eixos formativos são deliberados pela escola, e não pelo jovem estudante, já que a oferta dos eixos precisa estar alinhada à situação econômica e estrutural da escola. Considerando as diversas realidades que particularizam as instituições de ensino, é possível esperar uma desigualdade nos processos formativos no território nacional, configurando uma disparidade entre escolas privadas e públicas.

Os itinerários formativos geraram muitas dúvidas, devido às dificuldades de se colocar em prática as mudanças sugeridas. Diante disso, foram antecipadas as possibilidades para desenvolvê-los por meio de diversos parágrafos da lei nº 13.415, como o que prevê a garantia da oferta de pelo menos um dos itinerários. Também não há limitação na quantidade de itinerários ofertados, e ainda existe a possibilidade de serem disponibilizados fora da escola. O que se percebe é uma ampla flexibilização destes itinerários, podendo favorecer acordos com instituições privadas.

§ 8º A oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino.

§ 9º Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento (Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018).

Tanto para a formação geral básica quanto para os itinerários formativos, as possibilidades para a realização das atividades ou práticas de trabalho são inúmeras. Em razão das alterações estruturais da LDBEN<sup>26</sup> (Lei de Diretrizes e Bases da

---

<sup>26</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 havia sido publicada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, já com vistas a propiciar uma reforma educacional pelos moldes do novo modelo de gestão, o modelo gerencialista. As finalidades do Ensino Médio, como apresentadas na LDBEN, permaneceram sem alterações, e seguem conforme se verifica abaixo.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com 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 científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Educação Nacional), é possível a oferta das atividades a partir dos mais diversos arranjos.

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial - mediada ou não por tecnologia - ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino (Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018).

Para a formação técnica e profissional, alguns programas foram produzidos e publicados em 2019, e podem ser ofertados, como o Programa Novos Caminhos (PNC) e o Programa Educação em Prática. Historicamente, os documentos definidores de políticas públicas e da legislação para a educação demonstram que o setor público altera de forma substantiva e recorrente as bases curriculares.

Em 1997, o Decreto nº 2.208 editado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, estabelecia uma organização curricular para a formação profissional e técnica distinta da formação geral do ensino médio. A atual reforma retoma a dicotomia e implementa a base comum nacional e dá ênfase a cinco áreas do conhecimento: linguagens; matemática; ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica.

Art. 4º. O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A aprovação da lei nº 13.415 determinou a alteração dos princípios norteadores da política educacional brasileira, como os expressos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e pelo

Plano Nacional de Educação (PNE), que são referências para o projeto educacional do país.

As diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação técnica profissional defendem a integração dos currículos escolares, portanto, não há exclusão de componentes curriculares com especificidades e saberes próprios; com a cooperação dos professores, deve-se desenvolver a contextualização e a compreensão das relações existentes entre eles de modo a intervir na realidade.

As alterações incluem aumento de carga horária (artigo 1º), mudanças na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (artigo 3º), parte flexível no currículo por meio dos itinerários formativos (artigo 4º), conteúdo ministrado por notório saber (artigo 6º), possibilidade de ensino à distância ou ensino presencial mediado por tecnologias para o ensino noturno (artigo 4º, § 11).

O notório saber passa a vigorar com o artigo 6º, inciso IV e fica restrito à formação técnica e profissional.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 2017).

Ocorre, neste itinerário, uma desqualificação do profissional da especialização do professor, de modo que amplia a concorrência com outros profissionais que não possuem a experiência docente ou habilitação por licenciaturas.

No ensino médio tem-se a maior expressão da desigualdade dos projetos educacionais, “é neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012c, p. 31). Nesta fase se revela a dicotomia do sistema de educação, isto é, se os estudantes recebem uma educação para a universidade ou para o mercado de trabalho.

A lei nº 13.415, em seu artigo 13º, também instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos

por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (BRASIL, 2017).

Após 18 dias da publicação da Medida Provisória nº 746, ainda em período dos trâmites necessários para a transformação definitiva em lei, o Diário Oficial da União (DOU) publicou a Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016 definindo a política de fomento às escolas em tempo integral a fim de garantir a criação de programas para incentivar a ampliação da jornada escolar e formação integral e integrada do estudante.

### 3.3 Emenda Constitucional nº 95 e suas implicações para a Educação

Concomitante à Reforma do Ensino Médio, tramitava no Congresso a Proposta de Emenda Constitucional nº 55 (PEC 55) que visava solucionar o desequilíbrio fiscal causado por déficit orçamentário, por meio da redução dos gastos públicos. A política econômica do governo Temer obteve apoio suficiente entre os parlamentares e foi aprovada a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, mesmo sob risco de desmontagem das políticas sociais.

A Emenda Constitucional no 95/2016, efetivada após o golpe de 2016, [...] é a matriz da desconstrução de todas as políticas sociais da Constituição de 1988. Novas alterações constitucionais operacionalizam os detalhes, entre as quais a chamada reforma administrativa que provoca as mudanças institucionais em prol dos interesses privados-mercantis mais relevantes (LEHER, 2021, p.13).

A Emenda Constitucional nº 95 determina um ajuste fiscal de vinte anos sobre as despesas correntes da União, incluindo cortes de gastos públicos com a saúde, educação, cultura e ciência. No entanto, o pagamento de juros e a amortização das dívidas do governo não foram afetados pela EC nº 95, o teto de gastos aplica-se apenas às despesas primárias.

As despesas primárias são aquelas que ocorrem com o pagamento de pessoal e encargos sociais, água, luz, telefone, limpeza, vigilância, pessoal terceirizado, material de consumo, aquisição de equipamentos, material permanente, construções, aquisição de imóveis etc.. Portanto, não estão sujeitas às restrições impostas às despesas primárias, aquelas com o pagamento de juros, encargos e amortização da dívida e podem ser executadas em percentuais acima da inflação do ano anterior (AMARAL, 2017, p. 104).

Diferente do que ocorreu com os gastos com setores essenciais da sociedade, que tiveram sua política de gastos alterada, ficaram fora do congelamento o pagamento de juros, amortizações, rolagem dos títulos da dívida pública, uma vez que são mantidos em outra base de cálculo (AMARAL, 2017). Neste período de severa contenção de gastos, os excedentes de receita gerados por melhora de arrecadação serão reservados para o pagamento de juros. Vale ressaltar que as despesas financeiras não possuem teto de gastos e foram mantidas sob administração dos próprios beneficiários dos títulos da dívida.

A EC nº 95 que passou a ser vigente a partir de 2017, com perspectiva de vigência até 2036, estabeleceu que os gastos primários nacionais com pessoal, encargos sociais e investimentos deverão ser reajustados, ano a ano, até o limite máximo do Índice de Preços ao Consumidor Anual (IPCA); esta medida condiciona o congelamento dos investimentos (LIMA; MACIEL, 2018).

A EC nº 95 altera a política de gastos com as despesas primárias do governo, tais despesas referem-se a gastos com bens e serviços complexos, como hospitais, estradas de rodagem, saneamento, escolas, etc., cujas variações devem ser corrigidas pela inflação que corresponde à desvalorização da moeda nacional, ou do seu poder de compra. Diante disto, a capacidade de gasto total do governo será mantida, sem alterações, por vinte anos, o que inviabiliza o investimento em serviços sociais, hospitais, escolas, e outros segmentos importantes.

Esta emenda atende aos interesses do capital que tem seus representantes nos “processos políticos justamente para assegurar governos afins aos seus propósitos de classe e, assim, garantir os seus objetivos particularistas” (LEHER, 2021, p.13), como a defesa dos privilégios e do lucro a qualquer custo, mesmo que esteja em desacordo com as regras institucionais.

Este modo de agir estratégico das autoridades políticas utiliza-se de argumentos para justificar a aprovação da Emenda nº 95, como necessária para conter o gasto descontrolado com as despesas primárias que ultrapassam as receitas

primárias<sup>27</sup>. Afirmava-se que as despesas obrigatórias alcançariam em torno de 95% do orçamento federal, impedindo gastos discricionários e investimentos. E ainda, a redução das despesas primárias do governo, conforme defendido pelos parlamentares favoráveis à Emenda, seria a solução para o crescimento da economia brasileira.

Por mais que a argumentação pareça razoável, ela não se aplica totalmente, pois o déficit ocorreu pela diminuição de receita, e não pelo aumento de despesas, assim,

a arrecadação do governo caiu porque depende, em grande medida, dos impostos indiretos – aqueles pagos por todos, independentemente do quanto ganham, e que recaem sobre o consumo. Em declínio quando aumenta o desemprego, o pagamento de impostos indiretos afeta a receita do governo, sendo que o impacto é maior quanto maior for a recessão, pois as famílias de baixa renda têm maior participação do consumo na renda do que as famílias de renda elevada, sendo as primeiras afetadas pela permanência da recessão (BRAGA; NAKATANI, 2016, n.p).

Os impostos sobre o consumo afetam mais as famílias de rendimento mais baixo, cuja maior parte do gasto é com consumo. E deve-se considerar que as renúncias fiscais também contribuíram com a queda de arrecadação e diminuição da receita, “o governo deixou de arrecadar o valor de R\$ 452,0 bilhões de 2010 até 2016” (BRAGA; NAKATANI, 2016, n.p).

Ainda assim, os defensores da doutrina neoliberal condenam a atuação do Estado em relação à questão social e o destino dos recursos públicos, alicerçados no pensamento de Hayek, para o qual a crise vem do Estado e este deve agir minimamente (HAYEK, 1986). Percebe-se que os representantes do capital, tanto empresários quanto políticos, não desejam acabar com o Estado, mas diminuir os recursos públicos destinados à educação, à saúde, à previdência para direcioná-los à iniciativa privada.

A atuação do Estado no governo do presidente Michel Temer, fundamentado nos princípios neoliberais e privatizantes, não foi direcionada para a redução dos seus gastos, mas para a alteração do destino dos recursos públicos, ou seja, os recursos

---

<sup>27</sup> O Estado opera com a redução dos gastos sociais ou disponibilizando títulos públicos no mercado. Os ganhos do governo com emissão de títulos de dívida pública não são contabilizados nas receitas primárias (AMARAL, 2017; BRAGA; NAKATANY, 2016).

públicos gastos com políticas sociais foram (re) direcionados para o pagamento dos títulos da dívida pública, considerando um capital fictício, que “garantem ao proprietário a apropriação de um valor que ainda não foi produzido” (CARCANHOLO, 2011, p.75).

Diante disto, pode ocorrer justamente o contrário do que se espera. Conforme avalia Carcanholo (2011), o aumento do capital fictício para cobrir os títulos pode levar à ampliação da dívida pública e ao comprometimento das receitas da União, devido à rolagem da dívida pública que não é abrangida pela EC nº 95.

Assim, a elevação brutal das dívidas públicas, por toda a economia mundial, é um reflexo da forma de atuação dos Estados na tentativa de contornar os efeitos da crise. Ao contrário do discurso tradicional, a elevação das dívidas soberanas não é consequência da natureza perdulária dos Estados, do inchaço de contratações e remunerações no setor estatal, da ampliação sobremaneira das políticas públicas. A responsável pela explosão das dívidas soberanas é a tal ‘monetização’ do capital fictício garantida pelo Estado (CARCANHOLO, 2011, p. 82).

A política econômica acaba por se sobrepor às políticas sociais e aos bens e serviços públicos ao transferir os recursos financeiros para o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública, ocorrendo ainda, a redução de meios para disponibilizar a força de trabalho e o favorecimento da acumulação do capital pelos rentistas.

Para Bresser Pereira (2013), o restabelecimento da aliança dos empresários com a burocracia do Estado é essencial para a retomada do desenvolvimento, mas isto não está evidente para os rentistas.

Uma das dificuldades que os empresários enfrentam para compreender esse problema está no fato de que uma parte deles se transformou em rentista, seja porque venderam suas empresas a multinacionais, seja porque as conservaram em estado de dormência, enquanto equilibravam suas contas com os rendimentos financeiros. Esse grupo, porém, embora possa ter influência política, constitui minoria. A grande maioria dos empresários industriais está hoje indignada com a forma pela qual a economia brasileira vem sendo administrada e com os resultados insatisfatórios que vem alcançando em termos de crescimento econômico (BRESSER PEREIRA, 2013, p.26).

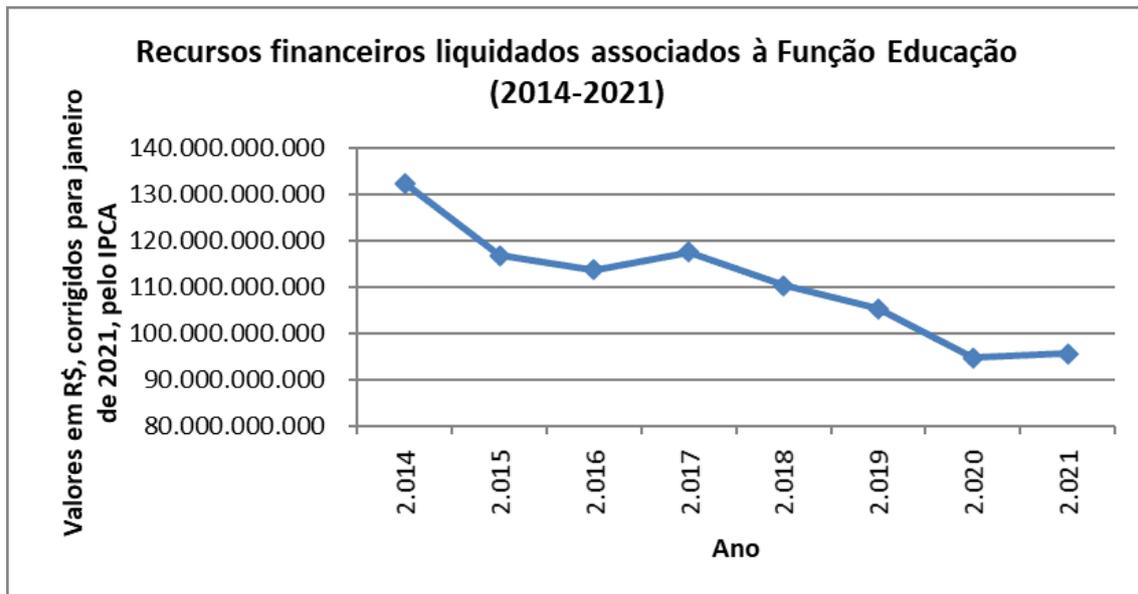
Bresser Pereira participou das reformas administrativas nos governos de Fernando Henrique Cardoso, as quais redefiniram o papel do Estado. Enquanto ministro, promoveu a delimitação das funções do Estado, defendendo a sua redução, e desenvolveu programas de privatização e terceirização. Também concedeu ao setor privado e ao setor público não-estatal atividades que até então não lhe eram específicas. Os autores Silva Jr. e Sguissardi consideram a racionalidade do mercado como a responsável pela reforma estatal no governo de Fernando Henrique Cardoso, a qual defendia um Estado gestor.

A globalização da economia e dos mercados e a divisão do globo em megabloques econômicos impõem uma reforma dos Estados que propicie a expansão do mercado e de sua lógica, sob o discurso da auto-regulação, bem como possibilitam [...] a introjeção da racionalidade mercantil na esfera pública, como se pode depreender das propostas de reforma administrativa do Ministro Bresser Pereira (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p. 135).

A mesma lógica do capital que atua na esfera pública se impõe na atual administração com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95. A fim de atender aos interesses do capital nacional e internacional, o Estado “se desvencilha de muitas de suas funções específicas tradicionais, mormente no setor de serviços, e as transfere total ou parcialmente para o mercado” (SILVA JR. E ; SGUISSARDI, 2001, p. 136).

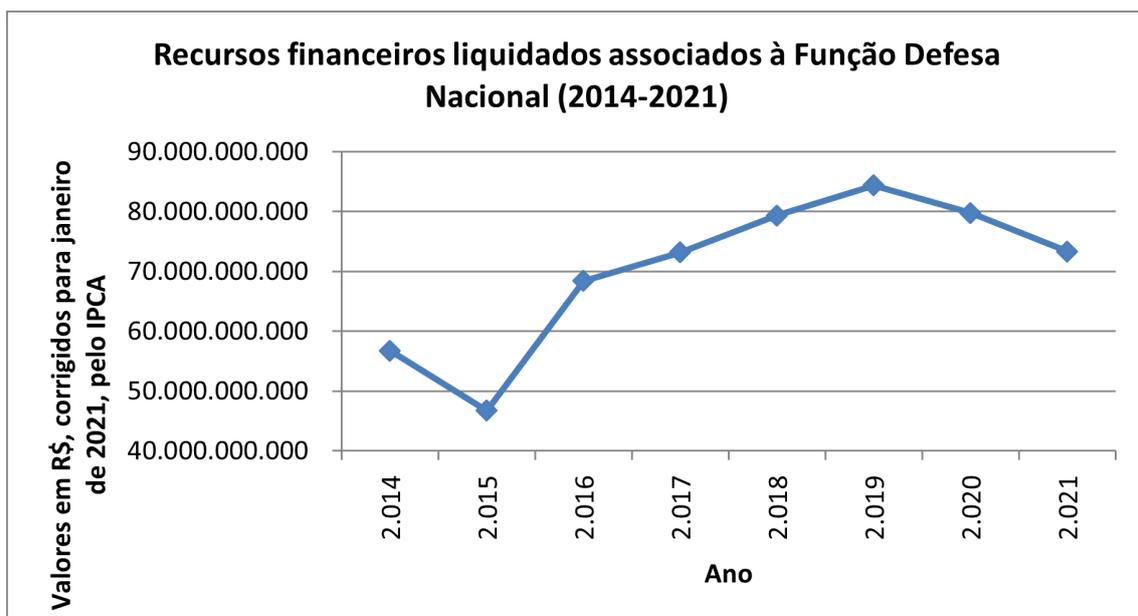
A Emenda nº 95 enfatizou a problemática em relação ao Novo Ensino Médio, que aparece na inconsistência das decisões políticas e legislativas e nas alterações legais que inviabilizam os avanços na educação, e agravam a situação do investimento necessário à implementação do novo ensino integral, pois não haverá recursos financeiros disponíveis para a Educação. Com o novo regime fiscal, o Plano Nacional de Educação (PNE) ficou inviabilizado de desenvolver suas metas por estarem vinculadas a recursos financeiros.

As escolas públicas, de modo geral, não dispõem de estrutura física e tecnológica para o desenvolvimento de alguns itinerários formativos, como aqueles que precisam de espaço físico apropriado, laboratórios e material especializado. Conforme apresentado no gráfico abaixo, os recursos financeiros com a Educação têm se mantido em queda no período de 2014 a 2021.

**Quadro 1.** Recursos financeiros associados à Educação (2014-2021)

Fonte: BRASIL.CAMARA DOS DEPUTADOS. *Execução Orçamentária da União*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/loa>>.

Enquanto os recursos gastos com a educação sofreram quedas expressivas entre 2014 e 2020, o mesmo não ocorreu com os recursos direcionados à Defesa Nacional no mesmo período de 2014 a 2021, como se verifica no gráfico a seguir.

**Quadro 2.** Recursos financeiros associados à Defesa Nacional (2014-2021)

Fonte: BRASIL.CAMARA DOS DEPUTADOS. *Execução Orçamentária da União*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/loa>>.

O aumento dos recursos com a função Defesa equivale ao economizado com a função Educação, o que sugere o redirecionamento dos recursos de uma função

para a outra. Com a posse do presidente Jair Bolsonaro, as políticas públicas seguiram na mesma direção do governo anterior, de Michel Temer. Além dos efeitos do teto de gastos, as instituições de ensino vivenciaram novas preocupações referentes à ameaça da autonomia das instituições públicas de ensino e ao contingenciamento de financiamento de pesquisas científicas.

Nos anos de 2014 a 2020, enquanto os gastos com o Ministério da Defesa e com a rolagem de dívida pública aumentaram, os investimentos federais na área da Educação, Ciência e Tecnologia, Saúde, Cultura, Gestão ambiental caíram consideravelmente. A diminuição dos gastos públicos foi um dos fatores acordados com os organismos multilaterais, bem como o ensino básico, que já foi direcionado para o mercado, sujeito à lógica capitalista (AZEVEDO, 1997).

Algumas escolas públicas não possuem a infraestrutura básica, os dados do Censo Escolar de 2018 apontam que 26% das escolas brasileiras não têm acesso ao abastecimento público de água e quase metade (49%) das escolas brasileiras não tem acesso à rede pública de esgoto. A falta de recursos para a educação, assim como o mau uso do dinheiro do Estado, ocasiona uma redução da produção de conhecimento, escassez de pesquisa acadêmica e baixa qualidade do ensino.

Ao Estado cabe construir as estruturas físicas, qualificar os profissionais da educação, definir orientações pedagógicas, viabilizar programas, financiar projetos, prover transporte e alimentação, entretanto, na lógica capitalista, o Estado deixa de ter essa obrigatoriedade. Como avalia Gruschka, os interesses estão alinhados aos projetos pedagógicos.

Os promotores do novo currículo, seus autores e mediadores não são necessariamente pedagogos. Eles são empresários da educação, designers de plataformas, treinadores de competências. Suas ferramentas não são mais diretamente ligadas ao público-alvo e aos conteúdos, mas sim prometem um “abre-te Sésamo” para disponibilidade universal subjetiva, bem como objetiva (GRUSCHKA, 2015, p. 277).

A universalização do *ethos* empresarial justifica as reformas educacionais, pois a formação escolar passa a ter a obrigatoriedade de atender às exigências do mercado de trabalho, assim, a relação entre educação e mercado torna-se indissociável. Lamentavelmente, esse deslocamento das intenções pedagógicas para outros projetos que não são legitimamente educacionais causa uma ruptura na formação (*Bildung*) enquanto autoformação e aperfeiçoamento individual, isto ocorre

de modo tão abrangente que a possibilidade de uma educação para se alcançar a autonomia é sempre um desafio.

### 3.4 A mercantilização da educação básica

A Constituição Federal constitui-se como marco político normativo que estabelece os princípios fundamentais sem os quais a pessoa humana não se realiza, e determina o que deve ser considerado um direito universal, como, por exemplo, o direito à educação. Porém, na realidade específica do Brasil, demarcada por um capitalismo dependente, o que deveria ser assumido constitucionalmente como dever do Estado é deslocado para a esfera da reprodução do capital, a fim de atender às corporações (LEHER, 2021).

A mercantilização da educação, a partir da educação básica, somente é possível porque os governos são influenciados pelos grupos econômicos que atuam no ramo educacional e agem para que as decisões políticas estejam em conformidade com seus objetivos de classe. Diante disso, os princípios fundamentais essenciais para a realização plena da pessoa humana ficam comprometidos.

A racionalidade que sustenta a reforma do ensino revela a política educacional do governo para a formação dos jovens estudantes, evidenciando os interesses econômicos e a urgência em capacitá-los para o mercado de trabalho e formá-los para o consumo.

Se o saber tem uma autonomia relativa em face do processo de trabalho do qual se origina, o papel do Ensino Médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o Ensino Médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 35).

A educação de nível médio possui os elementos necessários para oferecer aos jovens uma formação adequada, na qual adquirem os conhecimentos fundamentais para se compreender os métodos científicos, a produção da tecnologia, e ainda, assimilar os processos de trabalho. Sabe-se que, “a profissionalização, para boa parte da população, começa muito cedo. É a sorte dos filhos dos proletários, muito diferente

daqueles que podem fazer do ensino médio uma escola de caráter humanista ou de preparação para o ensino superior” (TAGLIAVINI, J.; TAGLIAVINI, M., 2020, p. 156).

A relação entre educação e trabalho pode ser bem desenvolvida, assim como expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que também enfatiza essa relação sem limitar as possibilidades de se continuar para os níveis superiores de ensino, e permitindo a formação integral da pessoa na realização de diversos outros direitos fundamentais.

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, Artigo 26, 1948).

O estudante deve obter conhecimento para desenvolver produtos de alta tecnologia, e aprender novos processos de produção e serviços, mas, principalmente, ele deve receber uma formação humanitária, para que o conhecimento não seja apenas uma mercadoria. Ele precisa ter acesso a uma base formativa que o leve “a refletir, projetar, criticar e compreender” (GRUSCHKA, 2015, p.289).

Tudo isto está muito distante dos objetivos da Reforma do Ensino Médio, cuja instrumentalização do sujeito ocorre em detrimento do seu pensamento crítico e emancipatório. A subordinação à lógica do mercado “pode trazer sérios problemas à sociedade, não seriam apenas os dominados atingidos, mas conduz à semiformação cultural, igualmente, daqueles que representam a ordem dos dominantes” (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2000, p. 121).

O papel do poder público é promover uma política nacional para a educação formal devido a sua grande relevância para o desenvolvimento do país, considerando que em 2020 foram registradas 7.550.753 matrículas no ensino médio. Destes, 84,1% estão no ensino público, e 12,3% no ensino privado. Segundo os dados levantados, a matrícula integrada à educação profissional cresceu 29,5% nos últimos cinco anos, passando de 531.843, em 2016, para 688.689, em 2020 (BRASIL, 2020, p.26-27).

Estes números tão expressivos despertam o interesse do mercado. O processo de monopolização da educação se desenvolve, dentre outras formas, a partir do controle de sistemas de ensino, de isenções tributárias, de fornecimento de material didático (LEHER, 2021). Os documentos relacionados às políticas em Educação se inscrevem no contexto de normatização de currículos escolares em âmbito internacional, pautado hegemonicamente pelo liberalismo econômico e político.

No final dos anos 1970 e nos anos de 1980 concretizou-se a transferência da educação para o ensino privado, porém, a educação básica e secundária também continuava sendo financiada pelo Estado, por meio de fundos para a Educação. Ainda que alinhada aos princípios neoliberais, os organismos multilaterais como a ONU e o Banco Mundial orientam a manutenção da educação gratuita para o ensino básico (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003).

Nos anos de 1980, países da América Latina estavam em crise de endividamento e recorreram ao FMI para o gerenciamento das suas dívidas, visavam ainda, promover o desenvolvimento por meio de financiamentos externos. A educação, como fator de desenvolvimento humano, foi peça fundamental para que estes acordos multilaterais de financiamento se concretizassem.

No início da década de 1990, houve uma reconfiguração dos fundamentos da economia brasileira, que alterou as diretrizes das políticas públicas (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001). Alinhadas aos princípios neoliberais, foram recomendadas medidas para reformas do sistema educacional nos governos de Fernando Collor e de Fernando Henrique Cardoso.

As políticas públicas caracterizadas pela demanda social são, agora, moldadas pelo que politicamente pode o Estado oferecer, organizado segundo a lógica da esfera privada, segundo sua capacidade financeira para manter o projeto político que passou a ser produzido pelo Governo Collor e acentuou-se no Governo Fernando H. Cardoso (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p. 276-277).

Organismos multilaterais desenvolveram estratégias para a educação no decênio de 2010-2020 como se verifica no documento *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos* (2010), do Banco Mundial. No documento estão contidas as prescrições para a educação de nível médio.

Alguns rumos promissores que poderiam ser tomados para contribuir para a melhoria do ensino médio no Brasil podem ser agrupados nas seguintes categorias: estratégias universais (reforma de currículo e de treinamento, grandes investimentos em infraestrutura para apoiar um dia escolar mais longo e eliminar o ensino noturno, melhoria da qualidade de professores); escolas de demonstração (escolas de ensino médio de tempo integral e com bastante recursos que tanto testam inovações quanto demonstram que escolas secundárias de alta qualidade são viáveis); e parcerias público-privadas no ensino técnico e vocacional (BANCO MUNDIAL, 2010, p.7).

As estratégias para a educação defendiam o aumento do tempo na escola e a aproximação com o modelo praticado pelos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>28</sup>, assim como a parceria com o setor privado,

para garantir uma fácil transição para o mercado de trabalho para os formandos do ensino médio que não continuam o ensino superior, através da orientação do conteúdo vocacional do currículo para as habilidades que estão em demanda local. O setor privado também está apoiando à gestão escolar baseada em resultados (BANCO MUNDIAL, 2010, p.7-8).

As políticas públicas para a educação brasileira acabam por promover o fortalecimento do processo de mercantilização ao seguir a lógica da produtividade empresarial “resultando, em última instância, na aproximação identitária com empresas prestadoras de serviços ao mercado” (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p. 286).

Assim, o setor privado mantém seu interesse na formação técnica e profissional do jovem a fim de atender à demanda do mercado e fazendo com que a oferta de formação profissional exija a ampliação da jornada escolar como uma condição necessária para a parceria público-privado.

Esse ritmo crescente, que se estende a esferas cada vez mais abrangentes da vida, é a marcha de um princípio, a saber, o lucro, que não só define a classe que o implementa em proveito próprio, como também perpassa e redimensiona todas as atividades e relações sociais, dessacralizando o mundo e traduzindo tudo pela medida daquele interesse particularizado (BORGES, 2004, p. 68).

---

<sup>28</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia são apoiadoras do discurso sobre o indivíduo-empresa universal, presentes nos sistemas educacionais dos países ocidentais, onde prevalece a formação dentro do “espírito de empreendimento” (DARDOT; LAVAL, 2016).

Certamente, a escola reflete a estrutura social, e a legislação direcionada para a educação não é diferente daquela preparada para uma sociedade hierárquica, que tende a tornar as leis hegemônicas. Em outros termos, a lei deve funcionar para obrigar a todos igualmente ao seu cumprimento, embora o seu teor seja determinado pela classe dominante, que considera a escola um campo favorável para a preparação da mão-de-obra necessária. Desta forma, a legislação não é legitimada pelo povo, mas, é feita para o povo, isto é, a elite a produz, legitima e a direciona para ser cumprida em conformidade com seus próprios interesses.

#### 4. A RACIONALIDADE MODERNA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O fortalecimento da democracia e das redes cívicas se realizam a partir do interesse e da motivação para a participação política, revigoradas pelas intersubjetividades que promovem abertura ao outro e iluminam perspectivas de vidas diferentes. Sob tal perspectiva, deve-se pressupor uma racionalidade em sua constituição ampla e na forma como ela se realiza na prática concreta do dia a dia, principalmente no âmbito das interações humanas.

Nesta seção, buscamos compreender a racionalidade moderna, cujos referenciais teóricos dos principais pensadores aqui apresentados remontam ao Iluminismo. Os filósofos da Escola de Frankfurt, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Jürgen Habermas fizeram críticas à dominação social e procuraram entender as forças sociais e culturais que a moldaram. Estes intelectuais reconheceram a importância da racionalidade na modernidade e desenvolveram análises distintas sobre as bases racionais.

A abordagem da Teoria Crítica, desenvolvida pela Escola de Frankfurt, ajuda-nos, inicialmente, a desvelar a matriz ideológica do governo expressa pela concepção de Estado e pelas diversas reformas nos mais diversos âmbitos: educação, previdência social, direitos trabalhistas, e outras, que implicam em controle de regras para manter a dominação econômica.

A educação está subordinada à concepção de Estado que se mostra nas políticas executadas, na análise das medidas legais, nas alterações constitucionais, e em todos os procedimentos decisórios que refletem as suas orientações ideológicas. A racionalidade técnico-instrumental fundante do currículo escolar opera como um instrumento capaz de “evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 09). Algumas regularidades fazem parte das características da escola, como a reprodução e o cumprimento de ordens institucionais superiores.

A reflexão adorniana da Teoria da Semicultura, como avalia Pucci (2021), nos fornece elementos para compreendermos a situação cultural e educacional da sociedade brasileira, em que o Estado, utilizando-se da escola, favorece os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade. Neste sentido, a Teoria Crítica propicia o despertar de consciência, permite o poder educativo da autorreflexão, proporciona a práxis crítica necessária para a transformação das relações sociais vigentes.

A racionalidade instrumental, no pensamento de Adorno, está associada à razão moderna, conforme sua leitura do Iluminismo. A formulação deste conceito básico para a Teoria Crítica parte da distinção feita por Weber sobre os tipos de ação social (ação tradicional, ação afetiva, ação social em relação a fins, ação social em relação a valores), em que a racionalidade da eficácia prevalece em relação à racionalidade de valores, o que nos leva a perder a capacidade de distinção entre valores e fins (HORKHEIMER, 2002). Diante disso, a instrumentalização torna-se norma, uma vez que buscamos a adequação máxima de meios a fins, e perdemos a capacidade de raciocinar como indivíduos autônomos.

Da mesma forma, Horkheimer acreditava que o Iluminismo havia dado origem a uma forma de razão instrumental usada para justificar a opressão e a injustiça. Se o Iluminismo trouxe avanços para o conhecimento, também levou à desumanização dos indivíduos e à instrumentalização da razão. Ele argumenta que o Iluminismo criou um mundo no qual as pessoas foram reduzidas a meros meios para um fim, em vez de serem valorizadas por si mesmas. A teoria crítica da sociedade, conforme pretendida por Horkheimer, em sua obra “Teoria tradicional e teoria crítica” esboça uma crítica radical da sociedade e ressalta a relação inseparável desta com a ideologia dominante.

Não é possível contestar que existem mecanismos reais e permanentes nas relações sociais capitalistas que mantêm a promessa de liberdade e igualdade para todas as classes. Porém, nem mesmo as consciências moldadas neste sistema são capazes de negar que as promessas do capitalismo não são realizadas de forma efetiva, por isso, a ilusão produzida não esconde totalmente os imperativos da racionalidade técnica e instrumental, como o imperativo da eficácia e efetividade, que realiza a instrumentalização (coisificação) do homem.

Habermas concebeu o Iluminismo e o papel da razão na sociedade de modo mais otimista. Ele acreditava que a razão poderia ser usada para alcançar uma sociedade mais justa e democrática, por meio da argumentação e do debate racional. Na compreensão de Habermas, a racionalidade amplia a perspectiva sobre a cognição e o entendimento, desde que estruturada mediante linguagem.

No entanto, ele também reconheceu que a razão pode ser distorcida ou manipulada, e alertou sobre a importância de se criar estruturas institucionais que promovam uma comunicação aberta e honesta para evitar que as distorções aconteçam. Com isso, Habermas busca a emancipação humana através da razão, e intermediada pela publicidade.

A virada comunicativa da Teoria Crítica pela mudança de paradigma de Habermas desenvolve novas concepções que nos ajudam a ampliar as possibilidades para nossa reflexão, sobretudo, porque visa resgatar o caminho para a emancipação. Para Habermas, a razão não se orienta apenas por interesses técnico-instrumentais, mas também por interesses práticos e interesses emancipadores. Nesse sentido, a razão comunicativa habermasiana incorpora o discurso e o entendimento mútuo, a partir da interpretação do duplo aspecto da razão: o instrumental e o emancipatório. Uma vez que a educação reivindica tanto a eficácia quanto a discursividade nos processos racionais, é de fundamental importância buscar formas de minimizar os efeitos da razão instrumental no âmbito da educação.

A Teoria Crítica abre caminhos para uma análise mais aprofundada da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) por fornecer elementos que auxiliam na compreensão do processo lógico-racional das políticas públicas em educação no Brasil. Há uma racionalidade que sustenta as decisões políticas, e no nosso entendimento, trata-se do modo de agir sistêmico, com o predomínio de uma racionalidade instrumental, representada pelas reduções cognitivo-instrumentais que se expressam em casos comuns e banais de um agir estratégico, voltado para a relação meios/fins, que não se impõe contra as formas de opressão e injustiça, conforme se observa nas forças administrativas, econômicas e burocráticas do Estado.

#### 4.1 A Escola de Frankfurt e a Razão Moderna

A Escola de Frankfurt, termo utilizado a partir de 1950, foi inaugurada em 1923/1924, como Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*) na cidade alemã Frankfurt am Main com o objetivo de desenvolver uma teoria crítica da sociedade à margem do marxismo-leninismo clássico. A Escola da Teoria Crítica, como também ficou conhecida, constituiu-se pela diversidade de linhas de trabalho de cada membro, uma vez que nem todos partilhavam dos mesmos diagnósticos e das mesmas opiniões.

Um dos fundadores foi o economista e cientista social Felix Weil (1898-1975), juntamente com o economista Friedrich Pollock (1894-1970) e Max Horkheimer (1895-1973). A iniciativa da criação do Instituto foi de Weil que encaminhou um memorando para a Universidade de Frankfurt esclarecendo o programa do Instituto: conhecimento e compreensão da vida social em sua totalidade. A divulgação de suas produções era

feita pela Revista de Pesquisa Social (*Zeitschrift für Sozialforschung*), e foi com a publicação de dois ensaios de Horkheimer no periódico do Instituto que suas pesquisas entraram para o debate público (SLATER, 1978; NOBRE, 2004).

No ensaio "Teoria Tradicional e Teoria Crítica", publicado em 1937 por Horkheimer em exílio norte-americano, a Teoria Crítica surge pela primeira vez como conceito. No mesmo ano, Horkheimer publica outro ensaio "Filosofia e Teoria Crítica", ressaltando as discussões provocadas no primeiro ensaio que alcançara reconhecimento internacional, e discorre sobre o sentido da teoria crítica da sociedade.

A teoria crítica da sociedade [...] tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ele. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder (HORKHEIMER, 1968, p. 163).

Os pensadores do Instituto de Pesquisa Social adotaram como referência o pensamento e o método de Karl Marx (1818-1883), com o objetivo de atualizar e promover, em âmbito universitário, pesquisas científicas a partir do pensamento marxista, que então era marginalizado nos meios acadêmicos (NOBRE, 2004). E assim, "a história do socialismo e o movimento operário passaram a ser o objeto principal de pesquisa do próprio Instituto, que se tornou rapidamente um dos mais importantes arquivos para pesquisa sobre esses temas" (NOBRE, 2004, p. 14).

Para fugir da terminologia "materialismo histórico", utilizada pelo marxismo ortodoxo, Horkheimer preferiu adotar o termo "teoria crítica", que conserva a atualidade da teoria marxiana, mas acrescenta à reflexão economicista os aspectos críticos presentes na abordagem filosófica, social, cultural, estética, psicológica (PUCCI, 2021).

O termo "teoria tradicional" usado por Horkheimer refere-se à dialética de Hegel e suas distorções idealistas que ocultam os antagonismos de classe da sociedade capitalista. A Escola de Frankfurt concebe a teoria tradicional em termos de ideologia capitalista, e o idealismo alemão toma a sociedade burguesa como modelo de universalidade, justificando o lugar da pobreza e do sofrimento pela astúcia da razão (SLATER, 1978).

Theodor W. Adorno (1903-1969), um dos grandes pensadores da Escola de Frankfurt, se aprofundou na reflexão sobre o papel da arte e sua crítica da cultura em um mundo marcado pela barbárie. Em 1933, quando Adolf Hitler tornou-se chanceler do governo alemão, a sede do Instituto foi transferida para Genebra, na Suíça, pois, os intelectuais da Escola de Frankfurt eram judeus.

O teórico crítico Herbert Marcuse (1898-1979) também viveu exilado nos Estados Unidos onde escreveu sua primeira crítica acerca do tema da técnica. Na década de 1940, Marcuse publicou uma série de críticas à tecnologia utilizando-se de material proveniente de fontes americanas, pois, durante este período, ele trabalhava de analista para o governo americano no órgão responsável por propagandas antinazistas. Acredita-se que ele aceitou o emprego devido às condições financeiras não favoráveis do Instituto de Pesquisa.

Diferente dos demais teóricos críticos, que na experiência concreta não aderiram aos movimentos políticos ou sociais, Marcuse se radicalizou no movimento estudantil de 1968, demonstrando seu potencial revolucionário face às ambiguidades prático-teóricas dos seus colegas frankfurtianos (KALLSCHEUER, 1989).

Adorno vai para Nova York em 1938, e sua experiência de exílio e o choque cultural com a sociedade americana irão contribuir com a consolidação das ideias desenvolvidas na obra “Dialética do Esclarecimento”, escrita conjuntamente com Horkheimer e publicada em 1944. O exílio destes intelectuais europeus durou até 1950, quando muitos deles conseguiram voltar para Frankfurt.

Adorno e Horkheimer contestam as bases da razão iluminista, tal como apresentadas no século XVIII, uma razão associada à luz, à clareza, e colocam em xeque o seu legado de esclarecimento para a humanidade e emancipação na modernidade. Em suas análises, os teóricos críticos inserem na mesma lógica de desumanização e de totalitarismo tanto as ditaduras fascistas e stalinistas quanto a democracia ocidental. Isto ocorre porque na plena confiança de si mesma, a razão instaura o seu poder no projeto moderno de controle total da natureza (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

O Iluminismo, então, se solidifica com a ascensão da burguesia mercantil, a qual busca o controle total pelo cálculo e planejamento, a fim de atender seus anseios de capitalizar ao máximo com o menor risco possível. Esse processo leva conseqüentemente ao caminho da barbárie, uma vez que, quanto maior é o desejo pelo lucro, maior é o risco de barbárie.

Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer fornecem elementos para se compreender a estrutura que sustenta a racionalidade do mundo moderno, e desenvolveram pioneiramente o conceito da expressão *Indústria Cultural*. A hierarquia social determina as criações do espírito ao neutralizá-las a título de cultura; os filósofos afirmam que o “denominador comum ‘cultura’ já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 61), e acrescentam: “Só a subsunção industrializada e conseqüente é inteiramente adequada a esse conceito de cultura” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 61).

Contudo, a Teoria Crítica não abandona completamente o projeto emancipatório do Iluminismo, e com Habermas surge uma nova dimensão de conhecimento e concepção epistemológica, assim como uma rejeição a um tipo de racionalidade meramente instrumental.

O filósofo e sociólogo Jürgen Habermas (1929-), pertencente à segunda geração da Escola de Frankfurt, nasceu em Düsseldorf, na Alemanha, e diferente dos intelectuais da primeira geração, ele não passou pelo exílio, mas sua juventude foi marcada pela tomada do poder pelos nazistas e pela Segunda Guerra Mundial. Aos 25 anos de idade publicou *Student und Politik*, como resultado de uma pesquisa sobre a participação dos jovens estudantes na política, inaugurando sua longa carreira editorial e acadêmica. Em 1954, doutorou-se com um trabalho sobre Schelling, e em 1956, tornou-se assistente de Adorno, a quem assistiria até 1959, no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. Em 1968, Habermas mudou-se para Nova Iorque, tornando-se professor da New York School for Social Research.

Habermas enfatizou a potencialidade de uma razão comunicativa guiada pela noção de liberdade e livre discurso. A linguagem é apresentada como alternativa diante do diagnóstico de que a modernidade teria transformado a razão em simples instrumento para a dominação e para a barbárie.

A Teoria Crítica, para Habermas, deve se apresentar como um projeto emancipatório, no qual, a dimensão do entendimento humano esteja associada à esfera comunicativa, situada intersubjetivamente. Habermas acredita que o conhecimento, a aprendizagem, o entendimento humano não estarão apartados de um projeto emancipatório se forem gerados na esfera da ação comunicativa, portanto, o projeto habermasiano busca nas esferas da ação estratégica e da ação comunicativa as bases para um processo emancipatório.

O projeto habermasiano possui um sentido prático-político na reconstrução crítica, principalmente por estar convencido do caráter emancipatório de sua teoria. Habermas (2000) acredita que diversos filósofos modernos e contemporâneos analisaram as aporias conceituais da racionalidade subjetiva, mas não conseguiram resolvê-las. A intenção de Habermas é substituir o paradigma do sujeito defendido pelo projeto iluminista, ou seja, mudar “o paradigma do conhecimento de objetos [...] pelo paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir” (HABERMAS, 2000, p. 413).

A crítica radical e contínua dos filósofos da Teoria Crítica contribui para apontar a dominação, as necessidades falsas, as distorções e a integração do indivíduo ao sistema de produção e consumo, contudo, na avaliação de Habermas (2000), as aporias da razão subjetiva estariam na relação entre sujeito e objeto, portanto, este modelo de racionalidade deve ser substituído por uma atitude performativa dos sujeitos que se entendem entre si sobre algo no mundo.

A Teoria Crítica opôs-se à teoria tradicional da sociedade buscando uma reflexão crítica sobre a vida social, enquanto a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas opõe-se à razão sistêmica, considerando seus próprios modelos teóricos para fundamentar a democracia, a política deliberativa e a busca por consenso. Apesar de suas peculiaridades, Habermas conserva traços fundamentais da Teoria Crítica; sua proposição teórica de materialismo histórico abarca as críticas das relações de exploração e poder.

#### 4.2 Racionalidade técnico-instrumental e estratégica nas políticas públicas

Os fundamentos racionais das políticas públicas do Brasil são provenientes da razão moderna, associada ao Estado e à técnica. As reformas mais recentes: Reforma previdenciária (2019), Reforma trabalhista (2017) e Reforma do Ensino Médio (2017), assim como outros projetos de reestruturação governamental, sustentam-se sobre as bases de uma racionalidade técnico-instrumental. Nas políticas públicas, “o predomínio da racionalidade técnica é absoluto e as prioridades são estabelecidas na base de considerações supostamente racionais” (SARAVIA, 2006, p.35).

Ressalta-se que a crítica à racionalidade moderna não visa a sua eliminação, mas o desmascaramento da razão técnica que se pretende facilitadora da vida, regida por enunciados lógicos e científicos. A técnica visa o método, a exploração do trabalho

dos outros, o capital, a dominação e a repressão do homem (ADORNO; HORKHEIMER, 2002).

O planejamento, as metas quantitativas, as projeções de tendências, dentre outras dinâmicas, são atividades racionais que influem diretamente na produção e no desenvolvimento do Estado. Considerando que “praticamente todas as políticas públicas são executadas por grandes organizações públicas” (ELMORE, 1978, p. 187), torna-se essencial a compreensão das estratégias das instituições estatais e de seus processos decisórios, pois, “somente entendendo como as organizações funcionam é que podemos entender como as políticas são modeladas no processo de implementação” (ELMORE, 1978, p. 187).

Apesar disso, Saravia (2006) também sustenta que as prioridades seguem outros fundamentos, ou seja, as ações políticas são delimitadas por interesses políticos que não se limitam apenas às razões técnicas,

[...] as prioridades outorgadas pelos planejadores não são determinadas – como se pretende – só pela razão técnica: o poder político dos diferentes setores da vida social e sua capacidade de articulação dentro do sistema político são os que realmente determinam as prioridades (SARAVIA, 2006, p.35).

Quando se compreende as bases racionais do mundo moderno verifica-se a configuração de métodos aplicados para gerar disputas entre dominação e saber nas instituições de ensino. No âmbito das políticas públicas educacionais, os fundamentos epistemológicos promovem uma separação entre teoria e práxis reduzindo o conhecimento racional a um conjunto de orientações e procedimentos técnicos. Percebe-se que os fundamentos epistemológicos orientadores da formação do indivíduo são marcados por desigualdades sociais e práticas autoritárias.

O sistema educacional brasileiro em vigor foi estruturado a partir do modelo hegemônico neoliberal adotado em 1990 pelo governo Collor, que orientou a legislação das diretrizes para a educação (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001). Na avaliação de Silva Jr e Sguissardi (2001, p. 18), “O Estado tornou-se o principal esteio do pacto de um fascismo articulado com a louca racionalidade neoliberal”.

As políticas brasileiras de educação mantêm-se no predomínio de uma racionalidade instrumental, a qual, em seus fundamentos, representa reduções cognitivo-instrumentais que se expressam em um agir estratégico, voltado para a relação meios/fins, como a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Conforme avalia Ianni (1998, p.28), “o que está em causa é a busca de maior e

crescente produtividade, competitividade e lucratividade, tendo em conta mercados nacionais, regionais e mundiais”. O discurso é para exigir um aprimoramento na mão de obra, embora o trabalho seja desvalorizado.

Na perspectiva habermasiana, a racionalidade teleológica-instrumental constitui apenas um dos aspectos da racionalidade humana, que essencialmente é mais ampla e multifacetada, ambas (racionalidade instrumental e comunicativa) deveriam ser utilizadas em campos diferentes e com atuações bem definidas.

Influenciado por Weber, sustenta a tese de que as ações sociais podem ser avaliadas em termos de sua racionalidade, mas amplia o entendimento do conceito de racionalidade weberiano, apoiando-se nos conceitos de trabalho e interação.

Enquanto a razão instrumental cuida da ciência e da técnica (âmbito do trabalho), a razão comunicativa cuida das relações humanas (âmbito da interação). O trabalho e a interação, em conjunto com a linguagem, caracterizam a história da espécie humana como um todo (HABERMAS, 1987).

O trabalho caracteriza-se como agir instrumental e teleológico orientado por uma escolha racional e estratégica, que segue regras técnicas e se realiza empiricamente. A interação caracteriza-se enquanto agir comunicativo e se realiza entre sujeitos. Trata-se de uma atividade racional e intersubjetiva que se manifesta pela linguagem simbolicamente construída. Assim, a interação se orienta por normas que definem expectativas recíprocas de comportamento considerando os critérios de validade definidos pelos sujeitos (HABERMAS, 2012).

Em busca de maximizar os resultados, o cálculo racional da ação estratégica ou teleológica inclui as expectativas de êxito próprio e a expectativa das ações dos demais atores envolvidos que também atuam estrategicamente. Na teoria weberiana, a ação estratégica corresponde à ação racional com relação aos fins; na concepção habermasiana, a ação estratégica refere-se à escolha de um ator diante dos meios que lhe permitirão atingir o seu objetivo; a problemática da racionalidade, neste caso, envolve a decisão entre as alternativas de ação. Habermas (1997) esclarece que o agir teleológico ou estratégico pressupõe apenas a existência do mundo objetivo, e se pauta em critérios de verdade e eficiência.

Para manter este alinhamento com a produtividade em todos os possíveis mercados, o agir estratégico determina a coordenação das ações de todos os atores, assim, os projetos emancipatórios do sistema educacional acabam por sofrer deformações em suas políticas públicas a fim de favorecerem as relações com o mercado e com os projetos neoliberais. Para Herbert Marcuse, os interesses

mercadológicos na sociedade industrial estão intrinsecamente associados à linguagem política e às ações dos cidadãos.

Se a linguagem política tende a tornar-se a da propaganda comercial, fechando, assim, a lacuna entre dois campos da sociedade antes muito diferentes, então essa tendência parece expressar até que ponto a dominação e a administração deixaram de ser uma função separada e independente na sociedade tecnológica. Isso não quer dizer que o poder dos políticos profissionais diminuiu. Dá-se justamente o contrário. Quanto mais global for o desafio por eles criado para enfrentá-la, quanto mais normal a vizinhança da destruição total, tanto mais estarão eles livres da soberania popular eficaz. Mas a dominação dos políticos foi incorporada aos desempenhos e repousos diários dos cidadãos, e os “símbolos” da política são também dos negócios, do comércio e da diversão (MARCUSE, 1982, 108).

Na sociedade tecnológica, a linguagem política se converge na linguagem da dominação, com isso, ocorre uma perda do potencial crítico da linguagem. Portanto, a comunicatividade não elimina a instrumentalidade.

Os próprios meios de comunicação de massa contrariam a sua autocompreensão normativa e contribuem com a perda do potencial comunicativo e com a efetivação da dominação do sistema econômico ao “conseguirem seu material dos produtores de informações – poderosos e bem organizados – e enquanto eles preferirem estratégias publicitárias que diminuem o nível discursivo da circulação pública da comunicação” (HABERMAS, 2003b, p. 114).

Também faz parte da construção dos conceitos habermasianos a argumentação marcusiana sobre a ampliação da dominação a partir da técnica. Marcuse afirma que “o poder sobre o homem, adquirido por essa sociedade, é diariamente absolvido por sua eficácia e produtividade. Se ela assimila tudo o que toca, se absorve a oposição, se brinca com a contradição, demonstra sua superioridade cultural” (MARCUSE, 1982, p. 92).

Marcuse compreendeu a relação da não liberdade humana com a ciência e as técnicas contemporâneas. Ele percebeu que a escravidão do indivíduo não é percebida como irracional, isto é, a não liberdade é algo racionalmente justificável, uma vez que é possível comprovar a impossibilidade técnica dos indivíduos determinarem suas próprias vidas. A submissão de tudo e de todos aos avanços tecnológicos amplia a produtividade do trabalho e transforma a vida cotidiana de modo irrestrito, conferindo um caráter de falta de autonomia e ausência de liberdade.

A própria natureza da técnica oferece uma base de legitimação para o poder político, assim, a grande novidade histórica que surge na era da ciência e da técnica consiste na nova relação entre as forças produtivas e suas condições de produção, de modo que “deixam de lado sua função esclarecedora e emancipatória para se transformarem na base de legitimação do poder político” (SIEBENEICHLER, 2018).

Habermas reconhece que a crítica de Marcuse tem seu mérito, mas, diferente do que acredita Marcuse, não é possível conceber uma nova ciência e uma nova técnica, uma vez que a racionalidade da ciência e da técnica não representa o projeto particular de uma determinada época histórica. Marcuse faz uso do conceito de técnica enquanto dominação, essa identificação entre os conceitos caracteriza a técnica ‘por si mesma’ como opressora, assim, “não se poderia pensar uma emancipação sem uma revolução prévia na própria ciência e na técnica” (HABERMAS, 1987, p.49)

O posicionamento de Marcuse (1982) contribui com a teoria comunicativa habermasiana no sentido em que leva Habermas a estabelecer uma diferença essencial entre razão técnica, instrumental e teleológica (finalista) e razão inserida em linguagem e interação (razão comunicativa). Marcuse compreende que a ideia de racionalidade na teoria weberiana não pode ser considerada universal, nem mesmo a racionalização da vida social, pois se trata de uma racionalidade que viabiliza um projeto político de controle e dominação derivado da relação homem-natureza, caracterizado por um tipo particular de racionalidade linear, positiva e unidimensional.

Para Habermas (2012) é possível distinguir o agir ou a ação em três tipos fundamentais: agir teleológico ou instrumental; agir estratégico e agir comunicativo.

No agir teleológico ou instrumental o agente realiza um fim ou provoca um estado de coisas desejado à proporção que escolhe meios adequados para aplicá-los. Em outros termos, um agente procura concretizar determinado objetivo lançando mão de determinados meios.

No agir estratégico o agente insere na sua ação o cálculo do sucesso referente à expectativa das decisões e atitudes de outro agente. Isto é, o agente insere no cálculo do sucesso de sua ação as possíveis reações de outro agente.

O agir comunicativo constitui-se mediante interação entre sujeitos capazes de fala e ação, assim, os sujeitos assumem uma relação interpessoal com vistas a chegarem a um entendimento sobre determinada situação de sua ação intersubjetiva ou a fim de coordenarem consensualmente seus planos de ação.

Em síntese, o agente procura entender-se com outro agente sobre algo no mundo. Este tipo de agir representa a forma primordial e paradigmática do agir humano (SIEBENEICHLER, 2018).

[...] a sociedade e o indivíduo constituem-se um ao outro reciprocamente. Cada processo de integração de contextos de ação é, simultaneamente, um processo de socialização dos sujeitos capazes de fala e ação, que são formados nesse processo e que, por sua parte e na mesma medida, renovam e estabelecem a sociedade como a totalidade de relações interpessoais ordenadas legitimamente (HABERMAS apud SIEBENEICHLER, 2018).

A sociedade é estabelecida pela ordenação legítima das relações interpessoais que se orientam pelo entendimento, sendo assim, entre indivíduo e sociedade existe uma reciprocidade. A racionalidade discursiva transparece no agir comunicativo, o qual exerce suas práticas discursivas, públicas e democráticas, cujas pretensões de validade devem ser passíveis de questionamento pelos atores. Neste sentido, as bases da educação, como a esfera cultural e a tradição, se reproduzem autonomamente e se orientam por critérios autolegitimadores, se não houver meios de resistência, as próprias bases da educação acabam por legitimar o processo.

Os fundamentos epistemológicos de uma razão instrumental na educação evidenciam a sua incapacidade em coordenar as relações sociais na esfera pública, uma vez que os recursos escolares de aprendizagem e avaliação muitas vezes se apresentam como meios legítimos e institucionalizados para se alcançar uma padronização dos alunos.

A perda do valor epistemológico e do valor social nos processos educativos são percebidos pela sua transformação em mercadoria. Isto é, tem sido identificado nos rumos da educação os recursos de competitividade do processo produtivo capitalista, que são derivados dos critérios de lucratividade e eficiência.

O saber é aplicado à produção e condicionado à reprodução dos interesses do mercado e do Estado, e o talento individual é desenvolvido a partir da incorporação do saber útil e do conhecimento especializado necessários para exercer funções fundamentais da sociedade moderna. A educação tem sido valorizada quase tão somente por seu recurso de ascensão econômica, perdendo assim, seu valor enquanto processo de formação de subjetividades e de formação social e política.

A racionalidade instrumental (econômico-financeira) interpõe-se nas práticas educativas de tal modo que, se por um lado, a formação desenvolve pessoas

competitivas e “sem a consciência devida de sua atuação como ser humano, como pessoa, com responsabilidade efetivamente social, comprometida com o outro e com o Bem Comum” (GOMES, 2020, p.18); por outro lado, o foco apenas na formação profissional também tende a jogar para o mercado jovens sem qualificações competitivas que se estabilizarão em empregos menos qualificados e mal remunerados.

A lógica gerencial guiada pela racionalidade técnica da ação pública atua contra a lógica democrática da cidadania social, pois reforça as desigualdades sociais, desnivela as oportunidades de empregos e reduz os recursos para a empregabilidade, assim como nega os direitos fundamentais à educação, saúde etc., e amplia a exclusão social. Os pensadores franceses Dardot e Laval analisam a atuação do Estado por meio de sua lógica neoliberal que compromete as lutas sociais.

Quanto ao Estado, com o qual alguns ainda contam ingenuamente para “controlar” os mercados, a crise mostrou até que ponto ele se fez o coprodutor voluntário das normas de competitividade, à custa de todas as considerações de salvaguarda das condições mínimas de bem-estar, saúde e educação da população. Mas a crise mostrou também que o Estado, pela defesa incondicional que fazia do sistema financeiro, era parte interessada nas novas formas de sujeição do assalariado ao endividamento de massa que caracteriza o funcionamento do capitalismo contemporâneo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 29).

O Estado moderno predominantemente tecnocrático exige resultados da educação formal que atendam às necessidades do sistema, e o recurso mais eficaz para tal intento é o avanço da racionalidade instrumental e estratégica na educação. Vê-se que a intervenção da racionalidade sistêmica na escola reflete os critérios institucionais de interesses dominantes como a subserviência, o controle, e determinada violência, pois, avaliam a escola como um campo fértil para as ações estratégicas.

Com a Reforma do Ensino Médio (2017), percebe-se uma negligência com os processos educacionais, devido à construção de políticas para educação que não priorizam o processo educativo de qualidade para todos, nem a formação humana autônoma ou a produção científica.

Há elementos que demonstram uma intencionalidade em não permitir a participação da sociedade civil nos processos decisórios político-institucionais. Da

mesma forma, não se verifica nos meios educativos a formação de uma vontade política democrática ou de uma vontade política autônoma.

Neste contexto, o que se apresenta é um modelo de instituição cujas práticas e hábitos são marcados pelo não-diálogo, pela hierarquia e pelos resquícios autoritários da ditadura brasileira, período não-democrático em que se institucionalizou as relações autoritárias entre o Estado e a sociedade civil.

As decisões governamentais surgem desarticuladas das ações comunicativas da sociedade civil construídas na esfera pública, isto é, estabelecem-se “na direção centrífuga, que vai do centro para fora, contrariando a direção espontânea que se origina na periferia social” (HABERMAS, 2003b, p. 114). Isto ocorre quando “a iniciativa e o poder de introduzir temas na ordem do dia e de torná-los maduros para uma decisão, pertence mais ao governo e à administração do que ao complexo parlamentar” (HABERMAS, 2003b, p. 114).

O caminho para restabelecer a relação entre teoria e prática “exige tanto o desenvolvimento da crítica ao reducionismo produzido pela visão positivista de racionalidade, como a reconstrução de uma visão ampliada de racionalidade que a teoria da interação comunicativa pode oferecer” (MÜHL, 2011, p. 1044). Nas palavras de Mühl, a restituição da práxis

implica desvelar os limites impostos pelo desenvolvimento do conhecimento atrelado aos interesses restritos dos grupos políticos e econômicos dominantes e, ao mesmo tempo, explicitar sob que aspectos o conhecimento se vincula a interesses antropológicos e aos desejos da emancipação da humanidade (MÜHL, 2011, p. 1044).

O pensamento crítico avalia os interesses não explícitos em políticas públicas, e uma vontade política, construída nos espaços democráticos, possibilita uma integração social capaz de recuperar a verdadeira autonomia, não submissa ao poder administrativo e econômico.

#### 4.3 Da racionalidade subjetiva à racionalidade intersubjetiva e discursiva

No idealismo alemão, cuja tradição foi inaugurada por Kant, o sentido de "prática" atende ao objeto da "filosofia prática", a qual aborda os fundamentos da moral, da ética e da política. Há uma diferença qualitativa entre “como as coisas são” e “como as coisas deveriam ser” que gera uma contraposição entre teoria e prática.

Kant (2005) apresenta o “deveria ser” não no sentido de uma aplicação da teoria, mas no sentido do pensamento que orienta a ação, ou seja, os princípios ou ideais apontam quais ações devem ser realizadas para conduzir melhor a própria vida e o mundo.

A compreensão correta da tradição do Esclarecimento é extremamente relevante para o reconhecimento do alcance, mas também, dos limites da razão. A tradição discorre, a partir das obras de Kant, sobre uma redução da razão à ciência; há o reconhecimento dos limites da racionalidade científica, como também da superioridade e necessidade de fundamentos éticos em suas bases racionais.

A Teoria Crítica atende ao estímulo moral do criticismo kantiano – no qual o homem deve ser considerado como uma finalidade em si mesma e não como um meio –, e avalia que a razão científica, em sua suposta neutralidade, busca tratar apenas do que é verificável e demonstrável, excluindo a reflexão sobre os valores éticos e morais. Com isso, ocorre uma dissociação entre conhecimento científico e valores humanos, acarretando a perda dos propósitos da ciência, a saber: melhorar a condição de vida dos homens e libertá-los de seus medos e angústias.

Habermas está convencido de que o processo da racionalização da sociedade moderna possui um potencial para a emancipação humana, por isso, mantém sua defesa do projeto da modernidade (HABERMAS, 2000). Ele discorda da filosofia do sujeito e do transcendentalismo kantiano, mas considera importantes os problemas filosóficos colocados por Kant, que na sua compreensão, ainda não foram superados.

A concepção de racionalidade para Habermas difere da concepção clássica da filosofia moderna ou filosofia da consciência pautada na subjetividade. Na visão habermasiana, a racionalidade está atrelada ao uso da linguagem, uma vez que somos seres linguísticos, portanto, sempre nos encontramos dentro da linguagem e da cultura.

Habermas analisa as principais limitações da concepção de racionalidade centrada na subjetividade, como a prevalência do caráter instrumental da razão que permite sua redução a uma dimensão manipuladora e controladora. A razão subjetiva pressupõe que o sujeito tem primazia sobre o objeto, portanto, a ele cabe o domínio da natureza e da realidade circundante.

Neste modelo de racionalidade, a subjetividade determina o conteúdo e a forma do objeto, pois o objeto é mera representação interna da razão. Desta forma, para que o conhecimento tenha validação, deve-se partir do próprio sujeito um critério claro e evidente para se avaliar a representação dos conceitos do sujeito.

Habermas esclarece que o sujeito cognoscente “dobra sobre si mesmo enquanto objeto para se compreender como em uma imagem especular, justamente de modo ‘especulativo’” (HABERMAS, 2000, p. 28). Verifica-se, portanto, que nessa estrutura a consciência do sujeito sobre o mundo nada mais é que autoconsciência (SIEBENEICHLER, 2018). Habermas observa que

Até o final do século XVIII, a ciência, a moral e a arte diferenciaram-se institucionalmente também como áreas de atividade em que questões de verdade, de justiça e de gosto são examinadas de modo autônomo, isto é, sob seus aspectos específicos de validade. Por um lado, essa esfera do saber se isolara totalmente da esfera da fé e, por outro, das relações sociais juridicamente organizadas assim como do convívio cotidiano (HABERMAS, 2000, p. 29).

A razão comunicativa permite que os sujeitos estejam imersos no espaço dialógico de relações e interações intersubjetivas, e ainda, da reflexividade das tradições culturais. É nesta interatividade que a autoconsciência vai se formando, conforme relata Habermas de forma poética.

Jamais consegui aceitar a ideia de que a autoconsciência constitui, por si mesma, um fenômeno originário. Ou não será verdade que nós só nos tornamos conscientes de nós mesmos nos olhares que um outro lança sobre nós? Nos olhares de um *tu*, de uma segunda pessoa que fala comigo na primeira pessoa, eu me torno consciente de mim mesmo, não somente como um sujeito capaz de vivenciar coisas em geral, mas também e, ao mesmo tempo, como um eu individual. Os olhares subjetivadores do outro possuem uma força individuadora (HABERMAS, 2007, p. 21).

O paradigma da constituição intersubjetiva do espírito humano defendido por Habermas foi necessário para a configuração da teoria do agir comunicativo com teor normativo (SIEBENEICHLER, 2018). Trata-se “de uma prática de argumentação ou discurso que se estabelece entre sujeitos interessados em entendimento público sobre algo que se faz presente no seu mundo cotidiano” (SIEBENEICHLER, 2018).

O paradigma discursivo permite uma relação mais orgânica no campo da discussão e da formação de consenso. A linguística pragmática admite um consenso constitutivo e não apenas regulativo ou normativo conforme modelo kantiano. Este modelo visa garantir as condições simétricas da comunicação sobre os seus pilares políticos, portanto, o jogo multilateral e as regras não precisam seguir modelos estratégicos.

Deste modo, ele se ocupa com sua própria legitimidade e com a multiplicidade de orientações valorativas, sem que nenhuma pretenda a validade universal.

No modelo democrático de deliberação política, a participação dos cidadãos centra-se na formação racional da vontade política. Dessa forma, a legitimidade da ação política desloca-se do modelo inscrito na representação de uma “vontade geral” pré-determinada, para o modelo de “deliberação” oriundo do processo racional de formação da vontade dos cidadãos. Assim, as decisões políticas só se tornam legítimas, quando são examinadas e aceitas racionalmente pelos cidadãos, e não porque representariam a “vontade” de uma suposta maioria (GOMES, 2010, p. 239).

Este novo paradigma supera o de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), para o qual é a vontade geral que confere a legitimidade. De acordo com Rousseau, há uma diferença entre a vontade de todos e a vontade geral; enquanto a vontade de todos atende ao interesse privado e não passa de uma soma de vontades particulares; a vontade geral atende ao interesse comum (ROUSSEAU, 1973).

Para Habermas, o pensamento de Rousseau defende uma vontade não-pública; a figura do soberano (unidade mística do povo) expressa legalmente a vontade geral, no entanto, o soberano representa uma democracia sem discussão pública, ou ainda, o “mudo espírito do povo”, como relembra Habermas (1984, p. 126). O princípio da soberania do povo, neste sentido,

significa que todo poder político é deduzido do poder comunicativo dos cidadãos. O exercício do poder político se orienta e se legitima pelas leis que os cidadãos criam para si mesmos numa formação da opinião e da vontade estruturada discursivamente (HABERMAS, 2003a, p. 213).

O *telos* da linguagem, segundo Habermas, restabelece o poder discursivo da razão a fim de alcançar a emancipação, pois ela é capaz de normatizar e dar validade ao agir humano. As próprias características formais do agir comunicativo já se orientam pelo entendimento, pois a razão comunicativa habita no interior do agir comunicativo (HABERMAS, 2012).

Habermas afirma que “todo o agente que atua comunicativamente tem que empenhar, na execução de qualquer ato de fala, pretensões universais de validade e supor que tais pretensões podem desempenhar-se” (HABERMAS, 1997, p. 300).

A racionalidade realizada no agir comunicativo é parte de um processo histórico-mundial, que leva à racionalização de mundos da vida, à reflexividade de estruturas simbólicas, aos processos de individuação, de construção de valores e de normas abstratas e universais (BANNELL, 2006).

O entendimento linguístico é, portanto, fundante de toda a sociedade. A consciência individual não se forma na relação do indivíduo com a natureza, mas através da intersubjetividade, da interação comunicativa com os outros sujeitos conscientes e atuantes na sociedade.

#### 4.4 Teoria Crítica, Razão Comunicativa e Educação

A Escola de Frankfurt teve um papel importante no debate público alemão nas décadas de 1950 e 1960, principalmente com o surgimento do fascismo, do nazismo e do regime ditatorial no qual foi transformado o bloco soviético. As intervenções de Adorno e Horkheimer ampliaram a discussão sobre as causas e os efeitos do nazismo, e fortaleceram as análises sobre a natureza do regime comunista da União Soviética (SIEBENEICHLER, 2018).

O nazismo (1933-1945), o stalinismo (1924-1953) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) são elementos históricos decisivos nas obras dos frankfurtianos. Assim como, a desregulação do sistema internacional instaurado após a Segunda Guerra, e o enfraquecimento do keynesianismo. No fim dos anos 60, o fordismo, que representava um modelo eficiente de crescimento passou a enfrentar limites endógenos, como a diminuição de suas taxas de lucros, relacionada à redução dos ganhos com produtividade e a desaceleração do crescimento, e uma inflação galopante que iniciaram a crise do sistema fordista.

Neste período, a Escola de Frankfurt ainda não era reconhecida como uma unidade teórica de pensamento. Segundo Nobre,

havia que se tentar compreender a forma do capitalismo sob o arranjo social que se convencionou chamar de "Estado de bem-estar social", as novas formas de produção industrial da cultura e da arte, a natureza das novas formas de controle social e dos novos métodos quantitativos de pesquisa social, o papel da ciência e da técnica, além do trabalho em torno de temas clássicos da filosofia e da teoria social (NOBRE, 2004, p. 20).

O interesse emancipatório foi a base de formação da Teoria Crítica (HORKHEIMER, 2002), mas a crítica social do início do século XX também contribuiu para abalar as esperanças desta emancipação. A dimensão social do trabalho foi estendida para todas as dimensões de ação de modo que a dominação humana da natureza alcançou todas as dimensões humana.

Os pensadores da Escola de Frankfurt analisaram temas relativos à cultura, formação e educação, contudo, não elaboraram uma teoria crítica da educação. Ainda assim, é possível estabelecer relações entre teoria crítica e educação, pois suas análises críticas sobre o processo educacional foram fundamentais para compreendermos a (re)produção da cultura e da ordem social vigente.

Na obra *Educação após Auschwitz*, Adorno adverte: “[...]devem os homens ser dissuadidos de, carentes de reflexão sobre si mesmos, atacarem os outros. A educação só teria pleno sentido como educação para a auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1986). A educação deve ser geradora de autorreflexão, uma vez que as manifestações de barbárie são contínuas na nossa sociedade.

Adorno considera duas abordagens, a da educação na infância e o esclarecimento geral; o fio condutor deve ser a consciência dos motivos que levam ao horror e que precisam ser evitados, e a criação de um clima espiritual, cultural e social que não enalteça a dor e a insensibilidade. Ele considera que “aquele que é duro contra si mesmo adquire o direito de sê-lo contra os demais e se vinga da dor que não teve a liberdade de demonstrar, que precisou reprimir” (ADORNO, 1986, p. 39).

Os filósofos críticos, como Adorno, direcionaram a emancipação para uma sociedade politicamente crítica, que necessitaria de espaço democrático e liberdade para uma formação cultural ampla. Mas, o que tem predominado na sociedade moderna são os métodos de ensino que tendem a seguir a lógica instrumental da pseudocultura, proporcionando uma abordagem unificada para ensinar tudo a todos; o conhecimento encerra em si mesmo o domínio técnico, gerando uma pseudoformação.

Adorno escreveu em 1959 o ensaio “Teoria da Semicultura”, no qual desenvolveu o conceito de formação cultural (*Bildung*) como a autonomia do espírito e conformação com a vida. A formação cultural é uma relação entre o homem e a sociedade, entre espírito e natureza.

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma

delas, isolada, coloca-se em contradição com o seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 1996, p. 390).

De acordo com Adorno, quando a categoria cultura reduz-se apenas a um aspecto de sua constituição, temos a semiformação (*halbbildung*). Desta forma, a educação seria a responsável por demonstrar aos sujeitos as distorções existentes na formação através da crítica rigorosa à semiformação, visando a emancipação do indivíduo, a liberdade, a democracia, e por fim, a própria transformação da sociedade.

Do termo alemão “Halbbildung” traduziram “semiformação”/“semicultura” ou “pseudoformação”/“pseudocultura”, a preferência por pseudoformação justifica-se por enfatizar a noção de uma falsa formação, e não uma formação pela metade. Mas o termo semiformação tem sido adequado para o conceito de coisificação presente nas análises de Adorno sobre a indústria cultural, na qual temos uma sociedade composta por sujeitos sem a capacidade de pensamento livre.

Sin duda, tanta la tesis de la necrosis de la formación cultural como la de la socialización de la pseudocultura o pseudoformación -de su invasión de las masas- habrían de confrontarse con hallazgos empíricos pertinentes; el modelo de la pseudoformación lo constituye todavía hoy la capa de los empleados medios, siendo patente que tan imposible sería especificar unívocamente sus mecanismos en las capas propiamente bajas como la conciencia nivelada tomada globalmente; y, medida con la situación aquí y ahora, la aserción de la universalidad de la pseudocultura es indiferenciada e hiperbólica (ADORNO, 2004, p. 45).

A semiformação atinge as relações sociais em todas as suas dimensões. Em sua característica de destruir a formação, não apenas as classes subalternas são afetadas, as cultas também são. Como observa Pucci: “Não se restringem meramente à razão, ao espírito; adulteram também a vida sensorial, a corporeidade. Reproduzem-se de maneira ampliada; desenvolvem-se impetuosamente” (PUCCI, 2021, p. 71). E a constatação mais desoladora: “A escola, particularmente, se faz um campo fecundo do desenvolvimento do processo semiformal” (PUCCI, 2021, p. 71).

O processo capitalista de produção nega aos trabalhadores os pressupostos da formação e, sobretudo, do lazer. A indústria cultural estimula, por meio da publicidade, o consumo de bens culturais que promovem uma satisfação pessoal, porém, muito distante da formação verdadeira do indivíduo. A humanização dos

indivíduos é substituída pelo mundo da técnica e do conhecimento científico (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Adorno (2004) define a formação pela interiorização da cultura, no entanto, a tendência atual da cultura tem sido expressa como mercadoria, então, a formação e a cultura perderam a sua relativa autonomia. Nessa perspectiva, as escolas sofrem controle social e político, assim como no mercado, onde também não se vislumbra um lugar de autonomia.

O monopólio da formação cultural ocorre mesmo em uma sociedade formalmente igualitária (ADORNO, 2004). A formação cultural do indivíduo ao ser reduzida à mera mercadoria, não favorece o desenvolvimento de uma interioridade, mas, à exteriorização identificada com as imagens publicitárias. Diante disto, o indivíduo não se identifica com os valores tradicionais, que perdem a sua importância. As ações são racionais e utilitárias e visam apenas a um objetivo final específico, a saber, aquele que atenda às forças dominantes da sociedade vigente.

A sociedade moderna reduziu os sujeitos à lógica racional, a qual se caracteriza pela ausência de costumes e tradições herdadas ou aprendidas por grupos culturais. Adorno e Horkheimer (1985) discorrem sobre a forma como a dominação se manifesta.

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.40).

A exclusão do proletariado da formação não foi possível de ser revogada, conforme explicita Adorno (2004), o que ocorre é uma exclusão socialmente ditada pela mera formação que a classe dominante detém. A verdadeira formação (*Bildung*), em seu sentido mais amplo, enquanto formação cultural, envolvendo ensino, educação, cultura, tem encontrado obstáculos diante do predomínio da ideologia da classe dominante. Diante disto, Adorno

instiga o sujeito pensante a intervir no processo histórico da realização das configurações educacionais, a examinar por dentro seus fracassos, suas causas, as possibilidades presentes e estabelecer eixos que norteiem a construção de ensaios pedagógicos e formativos, bem como instrumentos críticos para acompanhar essas tentativas (PUCCI, 2021, p. 72).

A Teoria Crítica foi o berço da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, que com ela guarda uma relação dialética (SIEBENEICHLER, 2018). A intenção de Habermas era redirecionar a teoria crítica da sociedade em suas análises sobre as patologias sociais, de modo a não abandonar o projeto iluminista, uma vez que no lugar da falsa consciência, ocorre uma consciência fragmentada que bloqueia o iluminismo pelo mecanismo da reificação, e devido a isso, as condições para a colonização do mundo da vida são dadas (HABERMAS, 2012).

Na perspectiva de Jürgen Habermas (2012), as convicções sobre a unilateralidade da razão são resultantes das crises experienciadas nas modernas sociedades capitalistas, e, portanto, o caminho seria encontrar outro modelo de racionalidade diverso daquele da razão cognitiva-instrumental que prevalece sobre o *mundo da vida*.

A racionalidade comunicativa instaura o mundo da vida, pois, Habermas avalia que somos seres linguísticos e sempre nos encontramos dentro da linguagem e da cultura. As pessoas (re)produzem a cultura e na percepção de Habermas, “cada tradição cultural é um processo educativo (*Bildung*) para os sujeitos capazes de fala e ação que são formadas dentro dela, da mesma maneira que as pessoas, por sua vez, mantêm a cultura viva” (BANNELL, 2006, p. 116).

A teoria do discurso de Habermas aponta para uma racionalidade que é gerada e expressa pela intersubjetividade, ou seja, a racionalidade é consequência do aprendizado entre sujeitos dotados da faculdade de falar e agir. A racionalidade comunicativa possui conotações mais avançadas que “remontam à experiência central da capacidade de concordar sem coações e de gerar consenso com base numa fala argumentativa” (HABERMAS, 1999a, p. 27).

Nesta concepção de racionalidade, Habermas entende que os participantes superam

a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista e, graças a um conjunto de convicções racionalmente motivado, asseguram-se, por sua vez, de uma unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que desenvolvem sua vida (HABERMAS, 1999a, p. 27).

Habermas evidencia que “[...] aprendemos uns dos outros. E isso somente é possível no interior de um espaço público capaz de fornecer estímulos culturais” (HABERMAS, 2007). A formação da consciência não se realiza na subjetividade e

nem no privado, mas nos fluxos comunicativos, conforme avalia (SIEBENEICHLER, 2018),

na linha desta interpretação intersubjetivista, a consciência particular de um sujeito jamais pode ser considerada, a rigor, privada, já que ela, de fato e até mesmo nos movimentos mais recônditos, alimenta-se de fluxos de uma rede cultural de informações, valores e pensamentos públicos expressos simbolicamente por linguagem e compartilhados intersubjetivamente (SIEBENEICHLER, 2018).

Habermas (2012) desenvolve sua teoria da modernidade a partir da oposição entre duas esferas: sistema e mundo da vida. Ele apresenta o confronto entre a razão que predomina no sistema e a razão que orienta a ação no mundo da vida, entretanto, as duas esferas sustentam uma relação de interdependência na sociedade moderna. Este movimento de interdependência gera ao sistema mais recursos para se impor sobre o mundo vital, que será identificado e denominado por Habermas como a colonização do mundo da vida.

A razão sistêmica é decorrente da racionalização do mundo da vida, e à medida que essa racionalização sistêmica se torna mais complexa ela diminui sua relação com o mundo da vida, reforçando vínculos com os mecanismos de controle social, sobretudo, os mecanismos que envolvem dinheiro e poder. A esfera da reprodução material desvincula-se do domínio da intersubjetividade e passa a expressar-se em códigos, fórmulas, dados e processamentos de caráter puramente formal e técnico na execução das funções de reprodução material da sociedade.

A colonização resulta da instrumentalização e domínio técnico, inclusive sobre a linguagem; desta forma, os processos educativos, atrelados ao mundo da vida, são afetados diretamente. É neste sentido que Habermas entende a relevância da participação democrática diante dos ataques colonizadores do sistema. Não basta resistir à razão sistêmica, o caminho é reduzi-la à sua finalidade instrumental de reprodução material da sociedade, pois ela possui a conotação de uma autoafirmação com êxito no mundo objetivo. Enquanto a educação ocupa outra instância simbólica da sociedade, e por isto, necessita da argumentação e da validação de seus conteúdos para criticar os padrões técnico-científicos que subjazem às orientações curriculares, às orientações legais e burocráticas e às atividades pedagógicas.

Pelo agir comunicativo recupera-se a reflexão, e cria-se a possibilidade de transformar a escola em um espaço público adequado para o exercício do pensamento como condição necessária para a formação da vontade política. Os

sujeitos vivem e atuam em um espaço público, assim, conseguem desenvolver competências que os transformam “graças à sua inserção originária em uma rede pública de relações sociais” (HABERMAS, 2007).

Para a formação da vontade política faz-se necessário obter um papel na elaboração e aplicação das normas que regem os grandes problemas educacionais; assim, tradicionalmente as pessoas envolvidas com a educação formal tentam participar do processo, como os especialistas em educação, os professores, os diretores, e todos aqueles que possuem interesses em contribuir com o debate democraticamente. Isto porque “a autonomia somente pode ser construída pela participação ativa na elaboração de normas e pautas de conduta da gestão” (FONSECA JUNIOR., 1998, p. 368).

Na mesma direção, a abordagem kantiana oferece uma importante contribuição para a teoria educacional devido a sua defesa da autonomia e emancipação dos cidadãos e da interrelação entre educação e instituição pública, conforme apresentada por Honneth,

o ser humano pequeno e impelido pela natureza precisa percorrer primeiro um processo de educação voltada para a liberdade para poder se tornar membro do povo de um estado que governa a si mesmo, assim como, inversamente, só cidadãos e cidadãs autônomos podem institucionalizar uma educação pública que possibilite a seus filhos o caminho para a maioria política. Por isso, uma boa educação e uma ordem estatal republicana dependem complementarmente uma da outra, porque a boa educação produz concretamente, por meio de uma instrução geral e pública, as capacitações culturais e morais com cuja ajuda a ordem estatal republicana pode existir e prosperar de tal maneira que a cidadania ainda participe da emancipação política também dos integrantes das classes baixas (HONNETH, 2013, p. 546).

O Estado democrático de direito não está livre de conflitos em seu sistema escolar, sobretudo, quanto à forma, currículo, métodos de ensino, que são travados por pais, autoridades ou representantes de classes sociais. Entretanto, o processo educativo pode se configurar na formação política devido ao seu potencial comunicativo que por meio de ação orientada ao entendimento seja capaz de lidar com os conflitos.

Portanto, é fundamental para uma democracia deliberativa a formação da vontade dos indivíduos pela educação, para que estes sejam capazes de fazer uso

de seu próprio entendimento, a fim de tomar decisões conscientes e autônomas, sobretudo na educação formal.

O planejamento das políticas públicas afeta o sistema cultural, de modo que a escola pode apresentar um vínculo maior com o sistema em detrimento do mundo da vida, tal desordem ameaçaria a construção de conhecimentos e valores próprios da vivência dos alunos e professores pela via comunicativa própria do espaço público. A relação do educador com o estudante exige um compromisso ético, uma vontade política real, uma postura de incentivo ao protagonismo juvenil “para a construção de uma sociedade que respeite os direitos de cidadania e aumente progressivamente os níveis de participação democrática de sua população” (COSTA, 2001, p.116).

O espaço escolar deveria ser o *lócus* do desenvolvimento da racionalidade comunicativa, considerando os processos que o indivíduo já domina, como o sistema de atos de fala e das competências – comunicativa e interativa – já construídas e necessárias para uma convivência participativa e democrática. Deste modo, torna-se possível ainda, a autonomia individual e os laços de solidariedade humana como recursos para se romper com o sistema que visa, predominantemente, a formação técnica do indivíduo e sua inserção no sistema que favorece a coisificação dos sujeitos.

A eficácia peculiar desta ideologia reside em dissociar a autocompreensão da sociedade do sistema de referência da ação comunicativa e dos conceitos de interação simbolicamente mediada, e em substituí-lo por um modelo científico. Em igual medida, a autocompreensão culturalmente determinada de um mundo social de vida é substituída pela autocoisificação dos homens, sob as categorias da ação racional dirigida a fins e do comportamento adaptativo (HABERMAS, 1987, p. 74).

O modelo educacional passa por um momento de crise, por estar atrelado, em grande parte, ao sistema econômico, e este demonstra grande incapacidade de atender às expectativas e necessidades criadas por ele mesmo. Ainda assim, o sistema econômico mantém-se fortemente, por estar ciente do seu papel manipulador, que também é exercido pelo sistema político, o qual colabora com a dissimulação das causas dos conflitos.

## 5. A FORMAÇÃO DA VONTADE POLÍTICA

Neste último capítulo, analisamos a construção da vontade política no âmbito da educação, que já vem entremeada em toda a nossa argumentação, a qual foi construída a partir do paradigma discursivo do pensamento de Jürgen Habermas. Para o filósofo, a vontade política é a base da democracia, e sem uma vontade política forte, ela torna-se fraca e ineficaz. A democracia exige que os cidadãos participem ativamente da tomada de decisões políticas, enquanto os líderes políticos sejam responsáveis perante o povo.

A vontade política envolve a criação e o respeito às regras e normas que permitem o funcionamento da sociedade de forma justa e equilibrada. Tendo importância ainda para o desenvolvimento social e econômico da sociedade, pois, somente com o envolvimento ativo das pessoas na tomada de decisões políticas, elas poderão criar um ambiente mais propício ao progresso e bem-estar de todos.

A formação da vontade democrática ocorre na esfera pública, particularmente na esfera pública política, na qual se formula um modelo de comunicação livre, no qual os assuntos de interesse geral são expostos e debatidos. Tomando o debate parlamentar como modelo, as opiniões individuais são estabelecidas por meio de argumentos, informações, e assuntos controvertidos, para, então, dar lugar à ideia comum, uma opinião pública, um consenso.

De acordo com Habermas (2007), é na constituição dos espaços públicos que se revelam as características de desintegração de uma socialização repressiva. Da mesma forma, uma comunidade democrática ganha significado para a integração da sociedade apenas nos espaços interativos de comunicação e interação, sob as condições da sociedade moderna.

Habermas busca as bases para a formação pública da opinião e da vontade nas estruturas da esfera pública “não desvirtuada pelo poder” (HABERMAS, 2003a, p. 33), e na qual os direitos dos cidadãos sejam igualitários e obtenham eficácia social. Ele acredita que a integração das sociedades modernas e complexas depende do exercício democrático de autogoverno de cidadãos livres e iguais, para tanto, a vida em sociedade deve ser uma associação voluntária de sujeitos (parceiros) do direito.

Desta forma, as pretensões de validade dos processos comunicativos justificam a institucionalização do princípio do discurso com vistas à formalização do poder constituinte. Para Habermas, a prática constituinte supõe a institucionalização de

formas de comunicação capazes de proporcionar a formação discursiva de uma vontade política racional.

Somente pelo poder comunicativo proveniente da sociedade civil, submetido a fluxos comunicativos contínuos de uma esfera pública fortalecida, seria possível a formação pública da vontade. A formação desta vontade, mediante procedimentos democráticos, é necessária frente à ameaça de colonização sistêmica do mercado e da burocracia sobre os domínios de interação do mundo da vida.

A formação política da opinião e da vontade que ocorre na esfera pública e no parlamento não obedece às estruturas dos processos de mercado, mas às persistentes estruturas de uma comunicação pública orientada para um entendimento mútuo. Para a política, no sentido de uma práxis de autolegislação cívica, o paradigma não é o mercado, mas o diálogo (HABERMAS, 1995. p.111).

A opinião pública, em sua devida influência, contribui para a formação do Estado Democrático de Direito. A emancipação ocorre na medida em que as instituições detentoras do poder coercitivo sejam susceptíveis à interação social e capazes de construir uma comunicação livre, ou seja, sem imposições não discutidas, mas avaliadas consensualmente.

O princípio educativo para a formação democrática que possui força emancipatória está na formação da vontade política fomentada pela institucionalização dos direitos, os quais foram elaborados pela vontade e opinião dos cidadãos organizados em um espaço público, no qual ocorre “a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e *opiniões*” (HABERMAS, 1997, p. 92).

A partir desse princípio, seria possível considerar que os sujeitos que fazem parte da implementação da Reforma do Ensino Médio no Brasil, estabelecida sobre forma de lei, possam participar do seu debate público e do processo de tomada de decisão. De acordo com Habermas, é na esfera pública que “os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões *públicas* enfeixadas em temas específicos” (HABERMAS, 1997, p. 92).

A publicização das ações políticas institucionais permite ao público – racionalmente constituído – supervisionar e criticar tais ações garantindo maior transparência e contentamento. A formação da vontade política teria uma função importante de controlar o exercício do poder político.

Decerto, uma “soberania popular” assim processada não poderá operar também sem a retaguarda de uma cultura política que lhe venha em apoio, sem as maneiras de pensar (*Gesinnungen*) de uma população *habituada* à liberdade política: não há formação racional de vontade política sem o auxílio de um mundo da vida racionalizado (HABERMAS, 1990, p. 111).

A formação da vontade política, iniciada no espaço escolar, poderia despertar o interesse dos jovens de fazer parte de uma construção dialógica, politizada, e atuante nos meios de comunicação, cujos mecanismos técnicos têm gerado despolitização e controvérsias. Assim, “põe-se a questão da possibilidade de uma democratização dos próprios processos de formação de opinião e vontade” (HABERMAS, 1990, p, 109), que não seja determinada pelo sistema político. As possibilidades reais de emancipação e da vontade política somente podem ocorrer na esfera da ação comunicativa, tendo a liberdade e a cultura política como fatores condicionantes (HABERMAS, 1990).

Se a presença do Estado é indispensável, que seja uma das funções da formação política da vontade a capacidade de exigir do Estado uma ação mais compatível com os interesses e necessidades dos cidadãos, de forma que haja o respeito pela diversidade e pela individualidade. Para que esta condição seja atendida é imprescindível a efetividade das formas democráticas de participação e decisão. Somente assim será possível “estabelecer um acordo sobre uma base comum suficientemente generosa, atrativa e plausível que possa unificar os cidadãos no apoio à escola pública [...] uma necessidade crucial do nosso tempo” (TYACK; CUBAN, 1995, p. 142).

### 5.1 O processo de formação da vontade política em Jürgen Habermas

No fim dos anos 1950, conforme relato de Habermas em Kioto, a cultura política [democrática] não tinha se estabelecido entre os alemães, e não havia garantias de que os princípios de uma ordem democrática seriam implantados, nem mesmo poderiam ser impostos administrativamente [pelo Estado], na mentalidade dos cidadãos. Neste contexto, somente a formação de uma opinião pública vigorosa e, na medida do possível, discursiva, poderia alavancar um tal processo. E Habermas conclui: “Por isso, minha atenção teórica dirigiu-se para a esfera pública política” (HABERMAS, 2007, p. 28).

A opinião pública tem uma relação estreita com a formação da esfera pública, que por sua vez é indissociável da formação da vontade política. Diante de tal ideia, Habermas busca as bases teóricas para fundamentar o processo de formação da vontade política na esfera pública. Ele afirma que a análise de espaços públicos “permite decifrar estruturas de integração social” (HABERMAS, 2007, p. 28).

O fenômeno geral do espaço público emerge até mesmo de interações simples porque nele têm-se a força da intersubjetividade capaz de unir coisas diversas, mantendo a sua identidade, ou seja, sem torná-las iguais uma à outra (HABERMAS, 2007).

A categoria específica de uma esfera pública política se institucionaliza no Estado de Direito burguês. Ela surge no espaço de tensão entre o Estado e a sociedade civil despertando interesses políticos por meio de discussões que acabam por formar uma opinião pública. Além da opinião pública, a esfera pública burguesa forma uma vontade política.

A opinião pública tem a função de legitimar o domínio político por meio de um processo crítico de comunicação, que seja sustentado por princípios de um consenso racionalmente motivado. O conceito de opinião pública, nesse sentido, é primordial para se compreender a legitimação do Estado de direito.

Porquanto as sociedades complexas só podem ser mantidas coesas normativamente por meio de uma solidariedade entre cidadãos, extremamente abstrata e mediada pelo direito. Entre cidadãos da sociedade que não podem mais conhecer-se pessoalmente, é possível criar e reproduzir uma comunhão fragmentária, através do processo de formação pública da opinião e da vontade. Já que é possível auscultar o estado de uma democracia sentindo as pulsações de sua esfera pública política (HABERMAS, 2007, p. 28-29).

A formação discursiva da opinião e da vontade confere legitimidade ao direito, por ser decorrente do uso das liberdades comunicativas, e o direito legítimo é o meio pelo qual o próprio poder comunicativo é institucionalizado e filtrado antes de se transformar em poder administrativo (HABERMAS, 1997).

Habermas fala sobre o contexto de abertura do Estado Social, oficialmente em 1989, para defender a autonomia da sociedade civil imbricada na linguagem e na comunicação, esclarecendo que suas bases não se assentam sobre o mercado e sobre a administração do Estado, que podem ter suas eficiências abaladas ou

desintegradas. Isto é, o Estado e a economia perdem sua capacidade funcional se dependerem totalmente de determinações políticas internas.

A falência do socialismo de Estado [...] voltou a confirmar que, com um sistema econômico moderno controlado pelo mercado, não podemos, sem ameaçar sua eficiência, substituir a nosso bel prazer o dinheiro pelo poder administrativo e pela formação democrática da vontade. Além disso, as experiências com um Estado de bem estar social que chegou a seu limite nos sensibilizaram para os fenômenos da burocratização e da juridificação. Esses efeitos patológicos aparecem como consequências das intervenções do Estado em domínios de ação estruturados de tal maneira que se opõem ao modo de regulação jurídico administrativo (HABERMAS, 1984, p.57).

A sociedade civil está ligada à esfera pública, e não precisa ser de caráter estatal ou econômico para ter seus direitos estatalmente assegurados. As forças democratizantes precisam ser separadas das determinações sistêmicas, como Estado e economia, separar não significa abolir, portanto, a partir da sociedade civil é possível construir relações democráticas e levar demandas ao Estado.

A formação política da vontade culmina em decisões sobre política e leis, que precisam ser formuladas na linguagem do direito. Isto resulta no controle das normas, quando se examina a possibilidade de os novos programas se encaixarem no sistema jurídico vigente (HABERMAS, 1997, p.48).

Habermas (1997) discorre sobre os elementos principais das duas grandes teorias normativas: Liberalismo e Republicanismo. Os conceitos de vontade e razão na autonomia moral e na soberania popular foram desenvolvidos tanto por Kant quanto por Rousseau, que buscaram esclarecer as determinações da vontade política dominante. Mas, na concepção de Habermas, ambos falharam por não encontrarem base sólida no paradigma da linguagem.

Segundo Habermas, Kant teria maior aproximação com o liberalismo, no sentido em que no liberalismo de Kant, a vontade racional só pode se formar no sujeito singular, então a autonomia moral dos sujeitos singulares não se expressa apenas pelo princípio democrático da vontade unida de todos, a fim de garantir antecipadamente, por meio do direito natural, a autonomia privada de cada um (HABERMAS, 1997, p. 138).

No liberalismo, o indivíduo possui direitos subjetivos – inalienáveis e absolutos que são anteriores à relação com o Estado e outros cidadãos.

Esse sistema de direitos, que advém “de modo imperecível” a cada homem e “aos quais ele não poderia renunciar, mesmo que quisesse”, se legitima, antes de se diferenciar na figura de leis públicas, a partir de princípios morais, portanto, não depende da autonomia política dos cidadãos (...). Por conseguinte, os princípios do direito privado já valem como direitos morais no estado natural; e, nesta medida, os direitos naturais que protegem a autonomia privada dos homens precedem a vontade do legislador soberano (HABERMAS, 1997, p. 135).

Por isso, é possível afirmar que, em Kant, a soberania popular é restringida pelos direitos subjetivos entendidos como direitos naturais. Já o republicanismo de Rousseau, de acordo com Habermas (1997), defende que a vontade racional só pode formar-se no sujeito superdimensionado de um povo ou de uma nação, então, a autonomia política deve ser entendida como a realização autoconsciente da essência ética de uma comunidade concreta. Assim, a autonomia privada só é protegida contra o poder subjugador da autonomia política através da forma não discriminadora de leis gerais (HABERMAS, 1997).

Habermas (1995) avalia que a luta pelo poder é inerente ao processo político do liberalismo, no qual os atores políticos agem estrategicamente, orientados pelo êxito. Na visão liberal, o processo de formação da vontade e da opinião na esfera pública e no parlamento “é determinado pela competição entre as coletividades, que agem estrategicamente tentando manter ou adquirir posições de poder.” (HABERMAS, 1995, p. 110)

No modelo republicano (*res publica*), o indivíduo se sente membro de uma comunidade. Os direitos não são subjetivos, são objetivos e comunitários. Todos participam da coisa pública, pois há um processo comunicativo. Nesta concepção, é o Estado que garante os direitos da comunidade, e seu poder é comunicativo, isto é, explicita uma razão comunicativa. O modelo republicano, segundo Habermas, possui elementos comunicativos e preserva o sentido da participação democrática, contudo, seus fundamentos são orientados pelo bem comum, o que limita a ética do discurso, pois desconsidera interesses particulares e minoritários.

Nas sociedades complexas, a orientação pelo bem comum dos cidadãos, assim como os interesses sociais diferenciados das pessoas privadas devem ser igualmente considerados, pondera Habermas. Diante disto, os conceitos de autonomia e soberania popular de Rousseau tornam-se limitados, pois, seus fundamentos teóricos justificam-se em uma comunidade ética e culturalmente homogênea, e não

conseguem estabelecer a relação necessária entre a vontade comum construída normativamente e o arbítrio dos sujeitos singulares (HABERMAS, 1997).

A tensão entre as orientações coletivas e as liberdades individuais em sociedades não homogêneas deve ser resolvida sem repressão, e para isso, Rousseau não apresentou respostas, uma vez que seu modelo teórico é assegurado pelas leis gerais e não por uma formação discursiva da opinião e da vontade que se sustenta no exercício de autonomia política. Segundo Habermas (1995), o que confere legitimidade e validade às normas jurídicas é o consentimento de todos os possíveis envolvidos, que apoiados por boas razões e no melhor argumento obtém um acordo a partir de interesses assimétricos e procedimentos igualitários.

Pelo exposto, percebe-se a relevância de se compreender a distinção entre a deliberação e a tomada de decisão, apenas o processo comunicativo não é suficiente para a legitimação da autonomia e liberdade. Habermas discorda da relação sujeito-objeto que ocorre nas duas vertentes, e propõe um modelo sobre a relação sujeito-sujeito, ou seja, da relação subjetiva para a relação intersubjetiva. Com isso, ele apresenta como o modelo normativo de democracia adequado, a teoria Deliberativa. Neste modelo, o poder do Estado é administrativo, e ele tem a função de assegurar os direitos dos indivíduos.

Se por um lado, os republicanos defendem os direitos enquanto determinações da vontade política dominante, os liberais acreditam nos direitos como fundados em uma lei superior (HABERMAS, 1995). O conceito de política deliberativa, desenvolvido por Habermas, leva em consideração a pluralidade de formas de comunicação, a partir das quais se forma uma vontade comum.

Na perspectiva deliberativa de Habermas, o consenso formal é orientado por condições de reconhecimento recíproco sob as quais cada um espera ser respeitado por todos como igual e livre (HABERMAS, 2003a, p. 283-284). Assim, a democracia nos moldes habermasianos, oriunda da discussão livre dos cidadãos, considera possível a estruturação de uma práxis pública argumentativa, por meio da vinculação entre a validade das normas de ação e a justificativa racional.

## 5.2 Poder e influência na formação da vontade política

A sociedade burguesa, conforme apresentado no Capítulo I, estabeleceu-se enquanto uma esfera pública no século XVIII; as pesadas críticas que ela submetia ao Estado Absolutista não tinham necessariamente um teor político, pois ainda não

estava plenamente constituída enquanto uma nova classe, e os encontros que promovia eram privados. Para Habermas, “o processo crítico, que as pessoas privadas que raciocinam publicamente avançam contra a dominação absolutista, entende a si mesmo como apolítico: a opinião pública quer racionalizar a política em nome da moral” (HABERMAS, 1984, p. 126).

A distinção entre os âmbitos de domínio moral e de domínio político condiciona a crítica ao Estado e valida uma intervenção indireta do poder, pois mesmo que a esfera moral não possuísse legitimidade política, ela tinha poderes de legislação moral. Devido a isso, a esfera moral tinha consciência de sua influência e de seu poder, mesmo que indireto. Conforme argumenta Koselleck (1999, p. 55): “A moral civil torna-se um poder público, que só age espiritualmente, mas cujo efeito é político, pois obriga o cidadão a adequar suas ações não só às leis do Estado mas, sobretudo, à lei da opinião pública.”

No mesmo sentido, Brunkhorstr (2007), inspirado em Parsons, apresenta uma análise sobre público forte e público fraco, em que o primeiro tem poder político e, o segundo, tem influência moral. Em termos habermasianos, o público forte refere-se ao poder administrativo. A esse respeito, Brunkhorstr acrescenta:

Em um público forte, discussões abrangentes e decisões obrigatórias igualitárias são estruturalmente unidas através de procedimentos legais. A união estrutural entre a discussão abrangente e a decisão igualitária pressupõe, primeiro, um sistema produtivo dos direitos básicos (direitos civis e humanos); segundo, um sistema produtivo das normas que regem a organização político-democrática da legislação, do governo, da administração, da jurisdição, das competências políticas e legais, da divisão de poderes e assim por diante (Brunkhorstr, 2007, p.142).

O poder fundamenta-se na discussão e na decisão; considerando que a discussão se refere às esferas que estão surgindo espontaneamente a partir da ação comunicativa, já a decisão está relacionada aos corpos administrativos e econômicos da organização. Para Brunkhorstr (2007, p. 142), “essa constituição democrática produtiva não é apenas um livro-texto legal, mas uma *norma de ação legal* [...], não apenas lei nos livros, mas sim lei na prática.”

Para Nancy Fraser, o conceito de público forte e público fraco está relacionado ao seu poder de decisão na esfera pública. O público forte está no centro do sistema político e seu “discurso engloba tanto a formação de opinião quanto a tomada de decisão” (FRASER, 1990, p. 75). O público fraco refere-se a “públicos cuja prática

deliberativa consiste exclusivamente na formação de opinião e não engloba a tomada de decisões” (FRASER, 1990, p. 75).

Para Fraser (1990), o público forte enquanto Parlamento, representa o interesse das elites, enquanto o público fraco está sujeito à opinião pública, o que acaba por demonstrar a assimetria do poder, devido, principalmente, às desigualdades políticas e discursivas. Neste sentido, o público fraco não dispõe de poder, pois não consegue transpor as barreiras que o impedem de tomar decisões.

Habermas compreende tais distorções e mantém a defesa de que as formas de comunicação devem ser institucionalizadas, como o congresso, senado, partidos políticos, para que haja as condições e procedimentos da comunicação que garantem o Estado de direito.

O Estado seria a consecução do poder comunicativo que “deriva das interações entre a formação da vontade institucionalizada juridicamente e os públicos mobilizados culturalmente” (HABERMAS, 1995, p.113). Segundo Habermas, a formação racional da opinião e da vontade nas democracias modernas está relacionada a um processo de legitimação dirigido a nível administrativo, que são os procedimentos dominantes de legitimação.

O sistema político assegura o consentimento da população tanto por via positiva, quanto por via seletiva; positivamente capitalizando as expectativas de cumprimento dos programas próprios do Estado Social; seletivamente excluindo determinados assuntos da discussão pública (HABERMAS, 1997, p. 489).

O Estado busca cumprir os seus programas a partir do consentimento da sociedade, entretanto, ele utiliza-se de temas de seu próprio interesse recorrendo a “filtros estruturais no acesso à esfera da opinião pública-política, por meio de deformações burocráticas das estruturas da comunicação pública, ou por meio de um controle manipulativo dos fluxos de informação” (HABERMAS, 1997, p. 489).

A sociedade civil encontra seus fundamentos em associações, distintas do Estado e do mercado. No entanto, estamos de acordo com Brunkhorstr (2007) que, para além da institucionalização dos procedimentos comunicativos, o processo de formação da vontade política também deve obter força em outros discursos.

Os casos de paradigma de um público forte não são apenas – discordo de Fraser e Habermas – o Parlamento democrático, ou outros discursos altamente formalizados, como as decisões judiciais, mas sim toda a rede de debates públicos, publicações, propaganda, programas de entrevistas na televisão, debates reivindicatórios e conclusivos entre educadores e estudantes, demonstrações políticas, movimentos de protestos, associações, partidos políticos, parlamentos, sindicatos, administração pública cooperativa e assim por diante (BRUNKHORSTR, 2007, p. 142).

A ampla rede de debates pode ser considerada um público forte porque as suas deliberações estão amparadas legalmente pelos direitos e normas organizacionais que direcionam procedimentos de tomada de decisão. O poder administrativo do público forte é organizado pelo ordenamento jurídico, que também é constituído pela influência moral do público fraco, que não tem acesso direto ao poder político ou administrativo.

O poder comunicativo de um público fraco pode ser compreendido por sua força revolucionária, que levando o poder público a atuar em conjunto pode transformar o material. Essas possibilidades permitem a realização de um público democrático capaz de concretizar reformas políticas ou até levar a revoluções.

As reformas políticas, entretanto, têm sido deformadas pelas relações de poder geradas pelos processos de globalização, e principalmente, pelas redes digitais mundiais. Há a disputa pela centralização do poder, por interesses de mercado, em que provedores e empresas de grande porte e larga escala atuam com eficácia, e acabam por fortalecer, inclusive, as elites transnacionais. O Estado nacional passa a ter poucas garantias de soberania territorial, isso “significa que o Estado não tem mais o poder ou o desejo de manter uma união sólida e inabalável com a nação” (BAUMAN, 2005, p.34).

Zygmunt Bauman esclarece que isto decorre do atual posicionamento do Estado que, “Tendo transferido a maior parte de suas tarefas intensivas em mão-de-obra e capital aos mercados globais, os Estados têm muito menos necessidade de suprimentos de fervor patriótico (BAUMAN, 2005, p. 34).

Na esteira dessa abertura planetária aos mercados, ocorre uma disputa ideológica, de comportamento agressivo e orientação antidemocrática proveniente, sobretudo, de *fake news* – notícias falsas. As falsas informações ganham radicalidade à medida que circulam em grupos alinhados ideologicamente, não obstante, os indivíduos atualmente envolvidos pela informação e comunicação em rede tornam-se dependentes de opiniões publicadas em suas redes de comunicação. O conteúdo

seletivo das publicações revela os vínculos entre tais redes com as instituições de poder político ou econômico, o que acaba por comprometer as decisões políticas de interesses coletivos.

A esfera pública virtual tem sido desvirtuada pela criação de conteúdos distorcidos e pela intensidade de *fake news* que geram debates inautênticos e formam falsas opiniões. Ainda existe certa dificuldade em medir o alcance da reprodução de uma informação distorcida ou totalmente falsa diante da dimensão das interações das redes sociais. Deste fenômeno complexo, decorrem questões éticas, políticas, jurídicas e técnicas que devem gerar debates sobre a responsabilidade civil dos usuários, das plataformas e dos provedores de *internet* resultando no advento de ações regulatórias como o Marco Civil da Internet. Este processo de regulação das redes virtuais e *internet* estende-se para o âmbito do processo legislativo no Congresso Nacional a fim de obedecer aos critérios legais dos poderes públicos.

Tudo isto ocorre devido às novas bases de poder que se sustentam em um agir instrumental e estratégico, cuja instrumentalização de vontades para benefícios privados é antagônica ao poder de uma comunicação voltada ao entendimento. As ações públicas democráticas devem ser construídas de comum acordo pelo agir comunicativo, gerando um valor cognitivo próprio, e como definido por Arendt, na interpretação de Habermas, “o potencial de uma vontade comum formada numa comunicação não coagida” (HABERMAS, 1997, p. 187).

### 5.3 Desafios para uma educação democrática

A linha para demarcar até que ponto a escola, enquanto espaço público, poderia oferecer alguma resistência diante de políticas públicas, que não são adequadas à formação emancipatória, não pode ser facilmente identificada. Os limites não são rígidos, são fluidos, pois uma das características do processo de formação democrática e emancipatória é a interação com a tradição cultural e científica, fundamentada nos processos argumentativos-comunicativos e situada no mundo da vida.

Consideramos que o processo de formação da vontade política no âmbito da educação formal é indissociável da análise das políticas públicas de educação, devido à vinculação da educação formal (escolar) com as orientações e determinações das políticas públicas. Em nossa análise, percebemos que há contradições entre os princípios educacionais e as políticas públicas em Educação, entre elas, destacamos

as vinculadas às perspectivas emancipatórias e aos processos racionais técnico-instrumentais.

Se a educação escolar tem como objetivo diminuir as injustiças, os processos formativos implantados na escola têm permitido a continuação da injustiça, pois o poder coercitivo, que dispõe da força e do dinheiro, quase sempre tem legitimado as injustiças ao interferir nos processos educativos para atender aos interesses do mercado e do capital; ainda que as forças democráticas possam atuar de forma contrária, há um desnivelamento de forças que não as favorecem.

Os impactos causados pelo sistema capitalista, como as injustiças sociais, precisam ser minimizados pelo Estado por meio das políticas sociais. Entretanto, como já foi debatido nesta tese, os interesses da sociedade de mercado prevalecem nas políticas públicas, o que geralmente resulta no enfraquecimento da democracia. Esta configuração social afeta tanto a forma de constituição dos processos de sociabilização quanto de individualização, inculcando uma visão de mundo nos moldes do neoliberalismo em detrimento dos progressos normativos e democráticos.

Na percepção de Pucci (2021), a ameaça aos princípios democráticos ocorre tanto nas ações presidenciais quanto na desarticulação das forças sociais democráticas.

A democracia brasileira está sendo roída e vai se deteriorando aos poucos. E os motivos de sua erosão não se encontram apenas – já vimos – nas atitudes antidemocráticas do presidente e de seu séquito político e religioso. Está, sobretudo, na desarticulação política das forças democráticas, que se fecham em suas bolhas partidárias, que manifestam individualmente seu posicionamento crítico através das redes sociais e dos meios de comunicação, mas não se unem na busca de um agir comum, intenso e solidário (PUCCI, 2021, p. 42).<sup>29</sup>

A luta desarticulada dos agentes comprometidos com a educação tem sido enfraquecida ainda mais pela atuação dos conservadores da sociedade, que se manifestam de forma intensa e militante, a fim de impor propostas de flexibilização de currículos e provocar a despolitização das práticas educativas.

As ameaças democráticas surgem das forças hegemônicas que atuam de forma ininterrupta para se adaptarem às crises do capital. A crise do modelo rígido de capital no início da década de 1970, ocasionada pelo esgotamento do modelo taylorista-fordista, provocou uma reação da burguesia que se reorganizou

---

<sup>29</sup> O autor refere-se às ações antidemocráticas do presidente Jair Bolsonaro (2019 a 2022).

imediatamente para desenvolver uma política econômica neoconservadora. Dentre outros resultados, conseguiram a desconstrução do social, a desregulamentação e desmontagem de estruturas solidárias e cooperativas, as adaptações dos processos produtivos, a atuação nas reformas do Estado. Todas essas iniciativas visam melhorar as condições de acumulação do capital em detrimento dos interesses do trabalho assalariado.

Verifica-se que, a partir da década de 1970, ocorreu um aumento da desigualdade social produzida pela crescente acumulação de riquezas e uma transformação da educação com vistas a formar sujeitos para o mercado de trabalho. Este fenômeno mundial se fortaleceu pela prática dos seus ideários neoconservadores e neoliberais<sup>30</sup>, às custas da limitação da atuação do Estado na regulamentação do mercado e nas esferas sociais.

Durante os anos de 1980, estabeleceu-se um déficit social e produtivo, ainda assim, as políticas públicas eram originadas nas demandas sociais (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001). A participação da sociedade civil neste modelo de políticas públicas caracteriza-se como “um regime político democrático cuja esfera pública é ampla e cujo Poder Legislativo – poder de maior capacidade de mediação entre Estado e sociedade – não se configura de forma diminuída ou subalterna diante do Poder Executivo” (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p. 276).

Após as alterações no modelo estatal, o Estado assume a estrutura e a forma organizativa da empresa capitalista, cuja racionalidade fundamenta-se nas relações de mercado. Assim, suas ações e políticas públicas passam a orientar-se segundo um novo paradigma. Este processo ocorre devido ao surgimento de um novo *modus operandi* de ação político-ideológica cujo objetivo é a reorganização das classes dominantes (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001).

A partir dos anos 1990, surge a mudança de paradigmas das políticas públicas brasileiras, cujo paradigma da demanda social cede lugar para o paradigma de oferta econômica, “em meio a um movimento, a um só tempo, de expansão da esfera privada em detrimento da esfera pública e de hipertrofia do Poder Executivo em detrimento do Poder Legislativo” (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p. 276-277).

---

<sup>30</sup> A fim de manter-se como a racionalidade dominante, a racionalidade neoliberal articula-se a ideologias que não se restringem apenas à pura lógica mercantil. O neoconservadorismo se impõe como a ideologia de referência da nova direita, com teor moralizante. Assim, neoliberalismo e neoconservadorismo defendem a subjetivação do indivíduo, exaltando suas qualidades de indivíduo trabalhador, responsável e autônomo. Portanto, há uma intersecção entre normatividade neoliberal e moralismo neoconservador.

Segundo Perlatto (2015), as elites brasileiras têm capacidade de mudar para conservar, isto é, surgem acordos e decisões significativas que excluem de todas as formas a participação popular, de modo a manter a estrutura social de dominação. Harvey (2008) esclarece que o neoliberalismo é um projeto que conseguiu reestabelecer as condições para o acúmulo do capital.

Como parte do discurso referente a estas novas configurações do Estado, destaca-se a projeção para a ampliação do fluxo de entrada do capital financeiro internacional, o aumento da produtividade da estrutura produtiva e a promoção da equidade social (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001). O discurso, entretanto, já traz em si os elementos que justamente impedirão que isto se realize.

O público atuante na esfera pública deve ser distinto daquele que representa os interesses do capitalismo. A racionalização formal do capitalismo é orientada apenas por interesses, de modo que seus representantes investem no desenvolvimento da ciência e da tecnologia somente para obter processos economicamente produtivos.

Mais uma vez, as classes hegemônicas demonstram seus esforços para provocar as mudanças que consideravam necessárias. A partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), o Estado passou a ser organizado pela lógica da esfera privada. As políticas públicas educacionais também passaram a ser moldadas apenas pelo que o Estado poderia oferecer; as políticas públicas deixaram de atender às demandas sociais para priorizar as políticas econômicas.

Este novo paradigma continuou sendo adotado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o qual atendeu às orientações sugeridas por organismos multilaterais (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001). Diante disto, percebe-se que os interesses privados eficazmente redirecionam os interesses públicos.

Neste paradigma, de âmbito nacional e internacional, as políticas públicas atuam na mercadorização do espaço estatal e público, cujas vertentes são impactadas pelas teorias gerenciais próprias de empresas capitalistas, que almejam a desregulamentação do Estado.

Diante disto, é possível considerar que as políticas governamentais para a implantação de uma reforma no ensino médio não são apenas políticas educacionais, são políticas econômicas. A educação formal encontra obstáculos para a formação do indivíduo, de sua consciência política e democrática devido à predominante visão neoliberal das políticas em educação que afetam diretamente a formação integral na

escola e impedem os indivíduos de formarem uma vontade política capaz de enfrentar as forças sociais existentes.

A ideologia política hegemônica, cujos valores de âmbito moral são provenientes de sua visão de mundo, “tolera uma taxa de desemprego alta e, segundo a intenção, apenas transitória [...] enquanto apenas os grandes proprietários de capital conseguem nítidas melhorias de renda” (HABERMAS, 1987, p.110).

A ampliação da participação dos cidadãos nos processos de formação da vontade seria necessária para averiguar os processos contraditórios das decisões institucionais. Como destaca Habermas, há uma contradição entre a socialização dos processos administrativos e a privatização dos valores produzidos, e com aparente legitimidade, pois tem-se o apoio das massas, mas sem a sua participação nas decisões.

O recorte das instituições e dos procedimentos da democracia formal cuida para que as decisões administrativas possam ser tomadas de maneira relativamente independente dos fins e motivos concretos dos cidadãos. Uma ampla participação dos cidadãos nos processos de formação política da vontade – portanto, democracia material – iria lançar luz sobre a contradição entre a produção socializada de maneira administrativa e uma forma tanto agora quanto antes privada de apropriação dos valores produzidos. Para se livrar desta contradição da tematização, o sistema administrativo tem de ser suficientemente autônomo em relação à formação legitimadora da vontade. Isso ocorre mediante um processo de legitimação que conquista a lealdade das massas, mas evita a participação. Em meio a uma sociedade em si política, os cidadãos desfrutam do status de cidadãos passivos com direito à conservação da aclamação (HABERMAS, 2016, p. 432).

Os cidadãos não percebem a manipulação, trata-se de um desafio para a formação da vontade na medida em que se tem uma despolitização, mas mantém-se o fundamento legitimador do capitalismo tardio. A educação formal poderia contribuir com o desenvolvimento da sociedade ao formar politicamente os jovens, seja pela sua fundamentação racional, seja por oferecer recursos mais adequados para o envolvimento de um maior número de atores nos espaços de decisão para atuar no próprio sistema de regulação do processo educativo e alcançar as estruturas de poder.

No entanto, as estratégias da racionalidade sistêmica têm sido predominantes, gerando obstáculos para a formação democrática. Conforme apresentado por Ianni, as notáveis conquistas científicas e tecnológicas não foram suficientes para combater

as desigualdades, valorizar o indivíduo ou a coletividade, melhorar as condições de vida.

Note-se, no entanto, que as maravilhas da ciência e da técnica não se traduzem necessariamente na redução ou eliminação das desigualdades sociais entre grupos, classes, coletividades ou povos. Ao contrário, em geral preservam, recriam ou aprofundam as desigualdades. Tanto é assim que, nas últimas décadas do século XX, as ciências sociais estão elaborando conceitos como os de "desemprego estrutural", "subclasse", e "Quarto Mundo", ou recuperando noções como as de "marginalidade", "periferia", "pobreza", "miséria" e "exclusão", para caracterizar as condições sociais de vida não só de grupos e classes, mas de amplas coletividades e, às vezes, povos inteiros (IANNI, 2001, pp. 195-196).

Até mesmo os cientistas sociais precisaram criar linguagem específica para denominar as consequências geradas por todo esse processo. Portanto, o modo de pensar sistêmico obstaculiza o processo de formação da vontade, pois autonomiza-se em relação às competências dos sujeitos de vivenciar as relações e interações sociais, de compreender, de debater e de decidir pelo entrelaçamento de normas e valores construídos e aceitos intersubjetivamente.

A avaliação crítica, por meio da livre discussão que respeite as diversas instâncias, será necessária para se compreender o estabelecimento da visão utilitarista e mercadológica nos atuais processos educacionais. As reformas neoliberais da educação da última década do século XX, assim como a atual Reforma do Ensino Médio, foram vinculadas ao cenário internacional pela hegemonia neoliberal dos países capitalistas. No âmbito interno, as reformas expressas em políticas públicas e programas sociais e educacionais são respaldadas por Emendas Constitucionais, Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, dentre outros, que conferem um arcabouço legal bastante volumoso para garantir os interesses hegemônicos.

Para que o poder de decisão não se encerre apenas no poder estatal, é importante que os atores estejam bem-preparados para deliberarem nos espaços concretos de interação entre Estado e sociedade. Neste sentido, a *accountability* política permite a qualidade das decisões, isto é, os argumentos de ambas as partes possuem razões morais, podendo ser testados e revistos (GUTMANN; THOMPSON, 2000; FRASER, 2003). Uma vez que o modo gerencial tem determinado as ações na administração pública, todos devem submeter-se ao princípio de *accountability*, e à necessidade de prestar contas e ser avaliado em função dos resultados.

Os desafios aumentam com os novos problemas e novos processos de aprendizagem, gerados nos meios virtuais que causam uma turbulência na linguagem pública ou política. A participação na esfera pública virtual mantém a necessidade da inserção da razão comunicativa nas atividades discursivas, de modo a cumprir certas idealizações do espaço e da situação de fala, no intuito de se chegar às pretensões de validade, cuja “coordenação da ação passa pelos jogos de linguagem comuns, por meio de reivindicações de validade pelo menos implicitamente reconhecidas *no espaço público de razões mais ou menos boas*” (HABERMAS, 2004, p. 48, grifos do autor).

No entanto, as relações e interações sociais dos cidadãos atualmente ocorridas nas redes digitais têm sido submetidas à produção e disseminação de *fake news*, conforme já citado, cuja distorção dos dados e das informações geram efeitos negativos e dolorosos, sendo que “os conflitos surgem da *distorção na comunicação*, do mal-entendido e da incompreensão, da insinceridade e da impostura” (HABERMAS, 2004, p. 48, grifos do autor).

É imprescindível o combate às desinformações e manipulações, pois, as discussões na esfera pública, além de produzir posições e influenciar no sistema administrativo, conforme defende Habermas (2003a), também produz decisões vinculantes (AVRITZER, 2011; FRASER, 2003). Assim, a força da resistência da razão comunicativa deverá operar contra as deformações cognitivo-instrumentais destas novas formas de organização social geradas pelas interações virtuais.

A percepção dos espaços públicos, no cenário atual, como possíveis “bolhas”, grupos fechados em seu próprio mundo, parece comprometer a possibilidade de transitoriedade e de integração desses espaços, inviabilizando o estabelecimento de acordos e normas consensuais. Esta dificuldade não decorre da ausência de perspectivas, como já discutimos, e sim da ausência de interesses comuns. Dentre as características de tais grupos, encontram-se as hostilidades e a violência. A reflexão de Habermas esclarece bem esse contexto.

Nós, no ocidente, vivemos em sociedades pacíficas e prósperas; e, no entanto, elas comportam uma violência *estrutural* à qual, até certo ponto, nós nos acostumamos, isto é, a desigualdade social desproporcionada, a discriminação degradante, o empobrecimento e a marginalização. Precisamente porque nossas relações sociais são permeadas de violência, ação estratégica e manipulação [...] (HABERMAS, 2004, p. 47, grifos do autor.).

Diante dos numerosos desafios para a construção de uma educação democrática, parece-nos que a escola, enquanto espaço público, amplia ainda mais a sua necessidade de oferecer alguma resistência às políticas públicas que não revelem interesse na formação emancipatória dos sujeitos, desenvolvendo assim o seu potencial crítico, indispensável para o processo formativo.

Por fim, as dificuldades são muitas devido às inúmeras patologias da educação atual, entre elas: a apatia, a falta de sentido, a desmotivação, a ausência de liberdade, o desemprego, a desinformação. Insere-se nesse contexto, o predomínio da racionalidade sistêmica sobre o mundo da vida, constatada pela progressiva ingerência do dinheiro e do poder na educação. Pelo viés da abordagem habermasiana torna-se “possível demonstrar que a sobreposição do poder administrativo sobre o poder comunicativo acaba gerando um profundo estado de debilidade social” (GOMES, 2010, p. 254). Daí decorre o florescimento de relações ambíguas, contraditórias e de dominação entre a escola e os sistemas de poder.

#### 5.4 A formação da vontade democrática na educação: possibilidades e limites

A sociedade contemporânea constitui-se de modo complexo e apresenta diversos desafios, como a globalização da economia e das comunicações, a ampla e qualificada produção de informação, o uso de tecnologias digitais, a emergência de grupos diversificados, e outros elementos que reverberam, inevitavelmente, na educação escolar.

Uma crise de paradigma acontece quando o modelo racional da modernidade não consegue mais unir a multiplicidade de vozes e de discursos dentro de um contexto globalizado. Essa crise paradigmática leva as escolas a questionarem sobre si mesmas e “sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial” (GADOTTI, 2000, p. 35).

No nosso entendimento, a escola tem um papel fundamental no espaço público por ter condições de formar cidadãos capazes de protagonizar o debate público. O espaço escolar deveria constituir-se como espaço público de debate e troca de ideias, composto por elementos que chamam a atenção para a importância de se ouvir o outro, de compreender seus motivos e os aprendizados daí decorrentes. Neste sentido, pode ser considerado um lugar apropriado para o processo de uma formação democrática.

Consideramos a possibilidade de formação da vontade política na esfera escolar, ainda que haja diferentes orientações para a educação escolar, como as decisões políticas, as oriundas da legislação, as implementações administrativas, ou outros reguladores que demonstram que a educação escolar não é regida por normas de auto-organização democrática.

A escola não é um espaço de condições totalmente igualitárias, e sim, predominantemente, hierárquicas. Apesar das estruturas hierárquicas, a educação continua sendo um instrumento poderoso de mudanças sociais, de tal forma que não há o exercício da liberdade e da democracia sem os princípios educativos, e sua realização ocorre por meio da ação pública e da comunicação. Diante disso, a escola deve reivindicar e promover a sua condição de esfera pública adequada para o debate público.

Reconhecemos que há limites nesse processo, um deles é a própria cultura da educação básica, que diferentemente da educação superior, não pressupõe a necessidade de o indivíduo posicionar-se, e assim, não o estimula. As escolhas dos jovens estudantes, de modo geral, estão alinhadas às vontades dos seus responsáveis (pais, avós ou outros) que provêm do ambiente familiar. Na escola institucionalizada de educação básica são os pais (ou responsáveis) e o Estado que decidem sobre o estudante.

O protagonismo juvenil e a autonomia fazem parte dos objetivos da reforma, com a justificativa de que os jovens precisam estar bem preparados para fazer suas próprias escolhas e para a realização de um trabalho que implica na sobrevivência pessoal, no progresso e no bem-estar da sociedade. Entretanto, o *Novo Ensino Médio* não consegue oferecer elementos e condições que proporcione o desenvolvimento integral do estudante, e sim, tem condicionado uma maior dependência e menores chances de emancipação, uma vez que a educação tem sido controlada com os recursos sistêmicos e adquirido, sob certas circunstâncias, o caráter de mercadoria.

A defesa da autonomia tem sido uma das principais abordagens dos ideários do neoliberalismo, entretanto, este compromisso de salvaguardar a autonomia dos indivíduos não corresponde à verdadeira condição dos sujeitos. A autonomia precisa ser compreendida a partir de um conjunto adquirido de capacidades para conduzir a própria vida, que está associado ao desenvolvimento e à manutenção de sua autonomia. A autonomia proposta neste *Novo Ensino Médio* não passa de uma ilusão se ela for entendida de maneira essencialmente individualista.

Na concepção do filósofo Axel Honneth (1995), a autonomia somente existe no

contexto das relações sociais que a asseguram em suas diversas dimensões: relacional, social, intersubjetiva. Neste sentido, é possível que ocorra danos ao invés de vantagens para o jovem, pois, as relações sociais ficariam comprometidas por este absoluto individualismo, em que são levados a acreditar que sua autonomia pessoal será obtida se conseguir uma independência dos demais indivíduos. Para Honneth (1995), os agentes somente estariam aptos a conduzir a própria vida se estiverem amparados pelo reconhecimento social, somente assim, pode-se enfrentar o aspecto da vulnerabilidade, que tem sido desprezado nos discursos hegemônicos.

Honneth entende que a autonomia pessoal requer recursos necessários para que o sujeito seja realmente capaz de conduzir a sua vida, e, portanto, a autonomia está interligada ao reconhecimento recíproco que está condicionado às relações sociais ou relacionais que envolvem respeito, cuidado e estima.

Diante disto, a capacidade real e efetiva de se desenvolver uma autonomia pessoal só será possível se esta for alcançada sob condições socialmente favoráveis. Sendo assim, a autonomia entra na reforma de forma perversa, uma vez que ela exige aquilo que ela retira. É preciso ofertar uma multiplicidade de experiências na formação, inclusive o conhecimento das ciências humanas para preparar os alunos para uma autocompreensão de si mesmo e da complexidade das ações humanas. Sem esse preparo, a escolha de um itinerário formativo, muito provavelmente se embasará em motivações externas ou alheias à própria formação do sujeito.

A Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/17 promete uma autonomia pela escolha dos itinerários ao mesmo tempo que sequestra as humanidades, as artes, qualquer diálogo com as linguagens, os embates teóricos e práticos para o desenvolvimento da personalidade autônoma. Ao mesmo tempo que ela desqualifica a autonomia, que se torna um simulacro, ela propõe uma suposta autonomia na escolha dos itinerários formativos, ou seja, ela solapa qualquer esforço de formação de uma vontade política. Desta forma, apresenta-se uma educação distante da prática para a formação de uma vontade política, aumentando a fragilidade dos laços entre formação da vontade política, democracia e processo formativo.

A escolha dos itinerários formativos, conforme determina a Reforma do Ensino Médio, passa pela oferta da escola, e por possíveis influências externas. Neste sentido, o protagonismo juvenil pode não alcançar os resultados almejados, e a escolha “consciente” destes jovens, pode não ser tão autônoma. O que torna ainda mais importante o estímulo dos estudantes para que possam se fortalecer como sujeitos e desenvolver uma vontade política.

Observamos que a ausência de interesse político é também uma condição limitante para o processo da formação da vontade, e em alguns casos revela a total apatia dos indivíduos para o debate público. A formação discursiva da vontade deve estar entrelaçada a uma cultura política favorável ao desenvolvimento do potencial discursivo, o que nem sempre acontece.

A fala é um requisito básico para o funcionamento da democracia, que se constitui por meio da discussão e da racionalidade. Se não houver o interesse para o diálogo, ainda que haja a liberdade de expressão, a igualdade legal dos cidadãos e o ambiente aberto, não haverá condições para a democracia. Parece-nos que o amplo acesso às novas tecnologias de comunicação e a ampliação das interações virtuais não são condições suficientes para despertar o interesse político, que não se confunde com ativismo político.

Portanto, a realização de um projeto emancipatório para a consolidação da democracia pela via da educação está associada ao processo de ensino-aprendizagem que tenha a prática da conversação como experiência democrática. A partir do diálogo com a tradição, vai se construindo uma formação cultural mais sólida, que proporciona o aprendizado para o pensar e para o falar. Avaliamos que a Reforma do Ensino Médio deixou de lado a formação humanista e, sem a competência argumentativa, não é possível formar a vontade política.

Parece não haver dúvidas de que a educação é um processo de humanização, que ocorre por meio das interações sociais, sustentadas pela razão, pela linguagem e pela liberdade, e nestas condições ideais a vontade pode ser construída. E, se as condições não forem favoráveis? Talvez a vontade política não seja suficientemente forte para demolir as imposições do sistema e das instituições autoritárias, ou ainda, não consiga enfrentar as crises do capital, do conhecimento científico, e até mesmo se posicionar diante do desenvolvimento de recursos altamente tecnológicos, como a inteligência artificial, a ponto de não colocar em risco sua própria identidade. Enfim, tudo isso poderia nos levar aos impasses em que a educação se encontra, diante de todo o poder coercitivo do sistema e das suas limitações para a formação da vontade.

Contudo, são justamente esses aspectos que tornam a construção da vontade mais fecunda, ou seja, diante de toda a colonização da educação pelo sistema, procurar formar sujeitos dotados de razão e transformá-los em sujeitos autônomos e emancipados seria a maior ação de resistência. Tornar fecundo o espaço da educação, por meio da racionalidade comunicativa, e oferecer recursos para que os

educandos tomem consciência de suas próprias potencialidades, poderá fazer com que se mobilizem para construir uma educação com outros significados.

A escolha racional entre possíveis alternativas de ação leva-nos a tentar compreender a construção da vontade, sobretudo da vontade política, a qual se interessa pelos assuntos da *pólis* e pelo *télos* do bem viver. Os mandamentos morais devem estar alicerçados na vontade livre que, no sentido kantiano, refere-se a seguir as próprias leis, no verdadeiro sentido de vontade autônoma. A vontade autônoma está interiorizada na razão, e apenas consegue se impor no mundo social pelos fundamentos racionais que a determina. A razão e a vontade, no entanto, não se resolvem apenas pelo discurso ou pela reflexão prática.

Para Habermas, a ação política baseia-se na legitimação política fundamentada num modelo de discurso ético, o que seria uma condição importante para resolver problemas concretos e objetivos que surgem nas sociedades pluralistas e multiculturais. Neste sentido, as decisões políticas tornam-se legítimas quando são examinadas e aceitas pelos cidadãos, e não por representarem a vontade da maioria. Isto se deve ao fato de que o processo democrático em uma cultura política comum é dotado de sentido de inclusão, ou seja, a prática de autolegislação de um Estado multicultural engloba todos os cidadãos por igual.

O discurso ético de Habermas constitui-se por uma *situação ideal de fala* que pressupõe situações muito bem reguladas, compostas por sujeitos interessados, homogêneos e com direitos adquiridos; entretanto, estas condições distanciam-se da realidade empírica formada por uma arena de antagonismos.

As regulamentações propostas nas sociedades modernas e complexas são necessárias para convivência comum, elas não alcançam um interesse universal, mas procuram atender o que é possível dentro dos interesses múltiplos. Os indivíduos gozam de proteção do Estado para a realização de seus interesses privados que se circunscrevem aos limites dos ordenamentos jurídicos.

Eles dão aos cidadãos a oportunidade para afirmar seus interesses privados de tal maneira que, por meio de eleições, da composição de corpos parlamentares e da formação de um governo, esses interesses são finalmente agregados numa vontade política que provoca impacto sobre a administração (HABERMAS, 1995, p.109).

Somente por meio do processo de formação da vontade e da opinião é que grupos sociais excluídos conseguem proeminência nos debates públicos. De acordo

com Habermas (2003a), à medida que concorrem para a formação da vontade política e da opinião pública qualificada, as várias esferas públicas fazem ecoar nas instâncias deliberativas a sua voz, os seus anseios e os seus interesses.

A escola, enquanto uma dimensão do espaço público, possui uma aparente uniformidade e, às vezes, pouca sensibilidade a problemas relativos às diferenças culturais. A formação educacional carece de valores éticos, de liberdade, de princípios de igualdade e de autonomia, pois as ações que se dão no âmbito da ética não atendem à racionalidade instrumental e estratégica.

Pela formação de uma vontade política seria possível viabilizar o debate público de discussão e de deliberação dos interesses dos cidadãos, assegurando o exercício democrático de uma sociedade de direitos efetivamente respeitados. A partir da educação básica, a vontade de entender politicamente o que ocorre, a fim de impedir ímpetos fascistas, dominações, explorações, e a vontade de agir democraticamente seriam as bases de uma educação revolucionária.

## CONCLUSÃO

A desejada transformação de uma mentalidade acontece sobretudo pela melhoria das condições de vida, por um alívio sensível da opressão e do medo. A confiança também deve ser capaz de se desenvolver nas práticas comunicativas do cotidiano. Só então um esclarecimento efetivo poderá se estender à mídia, às escolas e aos lares. E deve fazê-lo afetando as premissas de sua própria cultura política (HABERMAS, Jürgen. *Filosofia em tempo de terror*, 2004).

A educação é sempre um projeto inacabado. O processo contínuo de criar e remodelar um projeto educacional precisa estar sempre atento para preservar o que de melhor já foi construído, e ainda estar aberto para aceitar o novo que possa surgir, reconhecendo sempre o seu lugar privilegiado na formação dos sujeitos. O novo, contudo, precisa atender às necessidades e expectativas da sociedade, revitalizando a aprendizagem, favorecendo a convivência com o outro, restabelecendo laços humanos, reconstruindo criticamente o saber pedagógico.

O filósofo Jürgen Habermas defende que a vontade política é o desejo coletivo de atuar em conjunto para se alcançar objetivos políticos. Sendo assim, a vontade política emerge da comunicação intersubjetiva entre os indivíduos e da participação cidadã no processo político. Não seria possível a formação de uma vontade política sem o diálogo democrático que permite aos indivíduos expressarem suas opiniões e interesses e alcançarem acordos e consensos.

A vontade política é fundamental para a democracia, pois permite ao povo tomar decisões politicamente conscientes e coletivas. É neste sentido que a democracia funciona de maneira mais efetiva quando as pessoas têm oportunidades para se expressar e participar no processo político.

Diante disso, esta tese buscou analisar a formação política da vontade, iluminada pela perspectiva comunicativa, considerando os interesses públicos e privados da Reforma do Ensino Médio. Não se espera que a implantação de uma reforma educacional ocorra sem conflitos, no entanto, a pressa imposta a uma reforma de tamanha envergadura, e realizada a partir de uma medida provisória, aponta para a falta de coerência nesta política educacional, e revela que os interesses, gestados no espaço público, não são legítimos, pois, representam os interesses de grupos particulares, que visam manter suas relações com o mercado mundial.

Certamente, uma reforma educacional não deve ser apressada e muito menos imposta, uma vez que não se deve implantar reformas com força e rapidez, ignorando

a continuidade de um processo que precisa da construção de consensos. Neste sentido, consideramos que a Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/17, não estabelece os princípios e fundamentos adequados para proporcionar as mudanças necessárias para a resolução dos atuais problemas no sistema de ensino médio brasileiro. Inclusive, pelo equívoco de se propor uma reforma que determina o aumento de carga horária, a educação de tempo integral e outras alterações sem vir acompanhada de investimentos em infraestrutura, formação docente ou quaisquer outros recursos necessários aos processos educativos.

Consideramos que, não foram contemplados os fundamentos necessários para uma formação, na qual, os sujeitos possam se posicionar criticamente em relação aos padrões científicos, aos excessos burocráticos, às orientações legais e pedagógicas de cunho autoritário, uma vez que não coincidem necessariamente com a educação desejada pela lógica do mercado. Esta, preocupa-se em obter o consentimento entre os consumidores da cultura de massa e evitar o debate racional-crítico, com vistas a manipular os mais vulneráveis. Assim como Habermas, acreditamos que o caminho para o esclarecimento depende da melhoria das condições de vida, pois não há forças de resistência possíveis, enquanto houver medo, opressão, desigualdade social desproporcional, exclusão, discriminação e violência.

Trazendo essa confiança e esclarecimento para o espaço escolar, um lugar privilegiado para a formação de uma nova consciência social, conseguiremos construir instrumentos de transformação capazes de despertar a sensibilidade política dos cidadãos e a legitimidade de representar os reais interesses da sociedade civil. Por isso, é indispensável utilizar este espaço para articular a comunidade escolar (professores, diretores, alunos, pais, etc.) e o Estado (sociedade política que define o sistema através de políticas públicas), com o objetivo de se posicionem discursivamente sobre os problemas a serem enfrentados.

Isto só será viável pelo desenvolvimento das competências comunicativas dos sujeitos, orientadas pelo entendimento, para que possam gerar as condições para o enfrentamento dos problemas políticos, sociais, econômicos e científicos, e conseqüentemente despertar o potencial para a solidariedade, para a práxis e para a construção de conhecimento.

Por isso, ressaltamos que a esfera pública tem sido uma condição indispensável para as democracias nas sociedades capitalistas, que por meio da linguagem, derivada de livre processo comunicativo, assume como finalidade principal buscar promover acordos consensuais em decisões coletivas.

Nossos anseios em relação à formação política da vontade no espaço escolar não são utópicos; ressignificar os espaços e apontar caminhos que levem os sujeitos a tornarem-se mais esclarecidos e conscientes de suas potencialidades são condições reais e necessárias. A formação dos sujeitos deve passar por uma escola que permita e estimule o discurso livre, dotado de autonomia e capacidade argumentativa entre os sujeitos, para que sejam capazes de atuarem no horizonte das expectativas emancipatórias, podendo assim ultrapassar os interesses sistêmicos para se projetar nos espaços de participação efetiva da sociedade civil, a fim de manifestar seus reais interesses e desejos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Teoría de la pseudocultura*. In: ADORNO, Theodor W. **Escritos sociológicos I**. Madrid: Akal, 2004, p. 37-78.

ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semicultura**. Trad. Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In: *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, ano XVII, n. 56, Campinas: Editora Papyrus, dezembro/1996, p. 388-411.

ADORNO, T.W. **Educação após Auschwitz**. In COHN, Gabriel. Theodor W. Adorno. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1985.

ANTUNES, Ricardo. **O Continente do Labor**. São Paulo: Boitempo, 2011

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2016. Movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: <[https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/38\\_Anuario2016.pdf](https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/38_Anuario2016.pdf)>. Acesso em 01 dez. 2021.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2016. Movimento Todos Pela Educação. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: <[content/uploads/2019/12/38\\_Anuario2016.pdf](https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/38_Anuario2016.pdf)>. Acesso em 01 dez. 2021.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDDT, Hannah. **Sobre a Violência**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

AVRITZER, Leonardo. *A qualidade da democracia e a questão da efetividade da participação: mapeando o debate*. In.: **Efetividade das Instituições participativas no Brasil: Estratégias de avaliação**. Org. Roberto Rocha C. Pires. Brasília: Ipea, 2011.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BANCO MUNDIAL (World Bank). *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos / Sumário Executivo*. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman;view=download;alias=7289-banco-mundial-pdf;Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman;view=download;alias=7289-banco-mundial-pdf;Itemid=30192)>. Acesso em: 12 out. 2021.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARATA, Alexandre Mansur. **Maçonaria, sociabilidade ilustrada e independência do Brasil (1790-1822)**. Juiz de Fora/São Paulo: Editora UFJF/Annablume/Fapesp, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2005.

BORGES, Bento Itamar. **Crítica e teorias da crise**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BOSCHETTI, I. *Dívida pública e expropriação social*. In: **Revista Advir - Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, n. 36, p. 37-49, jul. 2017. Disponível em: [http://www.asduerj.org.br/images/advir/pdf\\_revista/ADVIR36comp2.pdf](http://www.asduerj.org.br/images/advir/pdf_revista/ADVIR36comp2.pdf). Acesso em: 28 fev. 2019.

BRAGA, Henrique; NAKATANI, Paulo. *A PEC 55: inconsistência e alternativa*. **Debates em rede**, 21 dez. 2016. Disponível em:

<<http://www.debatesemrede.com.br/materia/2796/a-pec-55-inconsistencia-e-alternativa>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, [2016]. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf) Acesso em: 13 maio 2021.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_const .pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const .pdf)>

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm) Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, set. 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman;view=download;alias=48601 -mp-746-ensino-medio-link-pdf;category\\_slug=setembro-2016-pdf;Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman;view=download;alias=48601 -mp-746-ensino-medio-link-pdf;category_slug=setembro-2016-pdf;Itemid=30192)>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021, 70 p.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman;view=download;alias=11663-rceb006-12-pdf;category\\_slug=setembro-2012-pdf;Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman;view=download;alias=11663-rceb006-12-pdf;category_slug=setembro-2012-pdf;Itemid=30192)>. Acesso em 19 janeiro 2022.

BRESSER PEREIRA, L. C. A. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil – para uma nova interpretação da América Latina.** São Paulo: Editora 34, 1996.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Empresários, o Governo do PT e o desenvolvimentismo.** Curitiba: Revista de Sociologia e Política, v. 21, nº 47, set. 2013, p. 21-29.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia – De Gutenberg à internet.** São Paulo: Zahar, 2006.

BRUNKHORSTR, Hauke. *A globalização da democracia sem Estado: público fraco, público forte, constitucionalismo global.* In **Teoria crítica no século XXI.** Org. Jessé Souza e Patrícia Mattos. São Paulo: Annablume, 2007, p. 141-161.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. *Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades.* **Revista Crítica e Sociedade: revista de cultura política.** Edição Especial - Dossiê: A crise atual do capitalismo, vol. 1, n. 3, dez. 2011, p. 73-84.

CASAGRANDE, Cledes Antônio; BOUFLEUER, José Pedro. *A educação e a tarefa de formação da cultura, da solidariedade e da personalidade.* **Revista Educação.** Porto Alegre, v. 41, n.1, jan.- abr., 2018, p. 135-144.

CASIMIRO, F. H. C. As classes dominantes e a nova direita no Brasil contemporâneo. In: GALLEGU, Esther Solano (org). **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2018, p. 41-45.

CASTELO, Rodrigo. **Supremacia rentista no Brasil neoliberal e a violência como potência econômica**. Revista Universidade e sociedade, Brasília, v. XXVII, 2017, p. 58-71.

CGI.br/CETIC.br. Comitê Gestor da *Internet* no Brasil/Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa Sobre O Uso Das Tecnologias de Informação e Comunicação Nos Domicílios Brasileiros – TIC DOMICÍLIOS 2021**. São Paulo: CGI.br, 2021. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2021\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2021_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 15 dezembro 2022.

CHIZZOTTI, Antônio. **Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular**. Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 26, n.52, p. 429-448, jul/dez, 2012.

CORSI, F. L. Notas sobre a Política Econômica do Governo Dilma. In: CORSI, F. L.; CAMARGO, J. M.; SANTOS, A. dos. (org.) **Os Dilemas atuais do Brasil e da América Latina**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 45-68. Ebook. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/os-dilemas-atuais-dobrasil\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/os-dilemas-atuais-dobrasil_ebook.pdf)>. Acesso em: 10 agosto 2021.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **O protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, F. L. O. *A mercantilização da educação no Brasil sob a lógica da especulação financeira*. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**. Porto Alegre, v. 1, n. 7, p. 1-17, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/23683>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

DANELON, Márcio. *O professor de Filosofia: entre o técnico do saber especializado e o intelectual*. In.: **O transversal e o conceitual no ensino de Filosofia**. Uberlândia, EDUFU, 2014, p. 47-91.

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

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS [1948]. Unicef. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 17/10/2021.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DERRIDA, Jacques. **Filosofia em tempo de terror**: diálogos com Jürgen Habermas e Jacques Derrida. Org. Giovanna Borradori. Trad. Roberto Muggiati. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2004.

ELMORE Richard Frazier. **Organizational models of social program implementation**. *Public Policy*, New York, NY: Wiley, v. 26, nº 2, 1978, p. 185-228.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaios de interpretação sociológica. 5.ed. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

FIORI, José Luis. **Estado do bem estar social: padrões e crises**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, s/d. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/fioribemestarsocial.pdf>> Acesso em: 10 de out. 2021.

FONSECA JUNIOR, Gélson. **A legitimidade e outras questões internacionais: poder e ética entre as nações**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1998.

FONSECA JUNIOR, Gélson. **O interesse e a regra: ensaios sobre o multilateralismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Documento Referência da CONAE Brasília*, 2016.

FRASER, Nancy. **Justiça interrompida**: reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”. São Paulo: Boitempo, 2022.

FRASER, N. *Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy*. In: ELLIOTT, C. M. (Ed.). **Civil society and democracy: a reader**. Oxford, New York: Oxford University, 2003. p. 83-105.

FRASER, Nancy. *Rethinking the Public Sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy*. In C. Calhoun, ed. **Habermas and the Public Sphere** London: MIT Press, 1992.

FRASER, Nancy. *Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy*. *Social Text*, Duke University, nº 25/26, 1990, pp. 56-80.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalism and Freedom**. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restritiva*. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FROMM, Eric. *Prefácio*. In. NEILL, A.S. **Liberdade sem medo (Summerhill)**. Trad. Nair Lacerda. São Paulo: IBRASA-Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1971, p. xvii-xxiv.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOERGEN, Pedro. **Ação Comunicativa, Democracia e Educação**. In: SGRÓ, Margarita R. *Teoría Crítica de La Sociedad, Educación, Democracia y Ciudadanía*. Tandil: Editora da Univ. Nacional Del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

GOMES, Luiz Roberto. *Teoria Crítica da Sociedade e o sentido político da educação*. In. **Revista Linhas Críticas**, Brasília-DF, v. 16, n. 31, p. 239-258, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/3019/2618>> Acesso em: 11 maio 2018.

GOMES, L. R. *Autoritarismo de múltiplas faces no Brasil: antissemitismo, bolsonarismo e educação*. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. In: **Revista Eletrônica de Educação – REVEDUC**. Universidade Federal de São Carlos, v. 14, jan-dez. 2020.

GONÇALVES, T. *O ensino de Filosofia na rede pública: a proposta curricular do Estado de São Paulo*. In.: GOTO, Roberto; GALLO, Sílvio (Org.). **Da Filosofia como disciplina**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GRUSCHKA, Andreas. *Adeus pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia*. In: **Teoria Crítica: escritos sobre educação: contribuições do Brasil e Alemanha**. Org. LASTÓRIA, Luiz; ZUIN, Antônio; GOMES. L.R. *et al.* São Paulo: Nankin, 2015.

GUTMANN, A.; THOMPSON, D. **Democracy and disagreement**. Cambridge: Harvard University, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **A Crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas**. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 18, 1987a, p. 103-114.

HABERMAS, Jürgen. **Comentários à ética do discurso**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999a.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade. Vol. I. Trad. Flávio Bino Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997; 2003a.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade. Vol. II. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2003b.

HABERMAS, Jürgen. **Filosofia em tempo de terror**: diálogos com Jürgen Habermas e Jacques Derrida. Org. Giovanna Borradori. Trad. Roberto Muggiati. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade**. Trad. Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. Vol. II. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Trad. Flavio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HABERMAS, Jürgen. **O espaço público**: 30 anos depois. Trad. V.L.C. Westin; L. Lamoniér. Caderno de Filosofia das ciências humanas. Belo Horizonte: v. VII, n. 12, abril, 1999. p. 25.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência como “Ideologia”**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987.

HABERMAS, Jürgen. *O espaço público e a esfera pública política*. In: HABERMAS, Jürgen. **Entre Naturalismo e Religião: estudos filosóficos**. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007, p. 17-30.

HABERMAS, Jürgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. Trad. Rúrión Melo. São Paulo: Unesp, 2016.

HABERMAS, Jürgen. *Soberania popular como procedimento*. Trad. Márcio Suzuki. In. **Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, Ed. 26, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **A nova intransparência**: A crise do estado de Bem estar social e o esgotamento das energias utópicas. Trad. Carlos Alberto Marques Novaes. *Novos Estudos*, CEBRAP, n° 18, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Três modelos normativos de democracia**. São Paulo: Lua Nova, 1995.

HARVEY, David. **O neoliberalismo, história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HAYEK, Friedrich, A. **Camino de servidumbre**. San José: Universidad Autonoma de Centroamerica, 1986.

HEEREN, Marcelo Velloso. **A Construção Político e Normativa do IFSP**: A Garantia do Direito Constitucional à Educação Básica e o Conflito com a Reforma do Ensino Médio de 2017. Araraquara: Universidade Estadual Paulista (Tese de doutorado), 2019.

HONNETH, Axel. **Educação e esfera pública democrática**: Um capítulo negligenciado da filosofia política. *Civitas*. Porto Alegre, v. 13, n.3, p. 544-562, set.-dez, 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16529> Acesso em: 14 out. 2021.

Honneth, Axel. **The Struggle for Recognition**: The Moral Grammar of Social Conflict. Trad. Joel Anderson. Cambridge: Polity Press, 1995.

HORKHEIMER, Max. **Crítica de la razón instrumental**. Trad. Jacobo Muñoz. Madrid: Trotta, 2002.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

HORKHEIMER, Max. *Filosofia e Teoria Crítica*. In: **Textos Escolhidos**. São Paulo: Editora abril, 1968. Coleção os Pensadores.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KALLSCHEUER, Otto. *Marxismo e teorias do conhecimento*. In: Eric J. HOBBSBAWM (org.) **História do marxismo. O marxismo hoje**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?* (*Aufklärung*). In: KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. 3.ed. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2.ed. Trad. Francisco Cock Fontanella: (Über Pädagogik). UNIMEP: Piracicaba, 1999.

KOHAN, W. O.; WAKSMAN, V. *Filosofia para crianças na prática escolar*. Petrópolis: Vozes, 2001.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e Crise**: uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Trad. Luciana Villas-Boas. Rio de Janeiro: EDUERJ Contraponto, 1999.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e Escola**: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.38, nº 139, p. 331- 354, 2017.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luíza M. de Carvalho. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, Roberto. *Estado, Reforma Administrativa e Mercantilização da Educação e das Políticas Sociais*. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.9-29, abr. 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de. *Prefácio*. **Colóquio Habermas e VI Colóquio Filosofia da Informação**. Anais do 15º Colóquio Habermas e 6º Colóquio de Filosofia da Informação. Rio de Janeiro: Salute, 2019. 340 p.

LIMA, Marcelo ; MACIEL, Samanta Lopes. *Secondary Education reform in the Temer administration: corrosion of the right to education in the contexto of a financial crisis in Brazil*. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 23; 2018 Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?lang=en>>. Acesso em: 23 set. 2021.

MAIA, Rousiley. *Mídia e vida pública. Modos de abordagem*. In. MAIA, Rousiley ; CASTRO, Maria C.P.S. (Orgs.). **Mídias, esfera pública e identidades coletivas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MILNER, Eileen. *Electronic government: more than just a 'good thing'? A question of 'ACCES'*. IN: In: HAGUE, B e LOADER, B. **Digital democracy: Discourse and Decision Making in the Information Age**. London: Routledge, 1999. pp. 63-72.

MOREIRA, A. F.B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MÜHL, ELDON HENRIQUE. *Habermas e a Educação: Racionalidade Comunicativa, Diagnóstico Crítico e Emancipação*. In: **Educação ; Sociedade**. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, vol. 32, núm. 117, 2011, pp. 1035-1050. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/873/87321425007.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

NEGT, Oskar. **Dialética e História: Crise e renovação do marxismo**. Trad. Ernildo Stein. Porto Alegre: Editora Movimento, 1984.

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

PERLATTO, Fernando. *Seletividade da esfera pública e esferas públicas subalternas: disputas e possibilidades na modernização brasileira*. IN: **Revista de Sociologia e Política**, v. 23, n. 53. Jan.- Mar., 2015, p.121-145.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional - uma política sociológica - Poder e conhecimento em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. **Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PUCCI, Bruno. **Ensaio Filosófico-Educacionais: Teoria Crítica e Educação**. E-book, Vol 1. São Carlos: Pedro ; João Editores, 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Contrato Social**. Livro II. São Paulo: Editora abril, 1973. Coleção Os Pensadores.

SANTOS, Joaquim Felício dos. **Memórias do Distrito Diamantino**. 4. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1976.

SARAVIA, Enrique. *Introdução à teoria da política pública*. In. **Política Públicas: Coletânea**. Org.: Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi. Brasília: ENAP, 2006, p. 21-42.

SAVIANI, Demerval. **Políticas Educacionais em Tempos de Golpe: Entrevista com Dermeval Saviani**. Org. HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA. Jailton de Souza. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 144, p.779-794, jul.-set., 2018.

SCHIMIDTKE, Oliver. *Berlin in the net: prospect for cyberdemocracy from above and below*. In: TSAGAROUSIANOU, D; TAMBINI, D. e BRYAN, C. **Cyberdemocracy – Technology, cities and civic networks**. London Routledge, 1989. pp. 60-83.

SIEBENEICHLER, Flávio B. *Razão comunicativa e técnicas de comunicação e informação em rede*. In: **Revista Logeion: Filosofia da Informação**. [S.l.], v. 5 nº 0 (número especial), p. 49-66, 2018. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4500/3832>> Acesso em: 12 out. 2021.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. São Paulo, Editora Cortez, 2001.

SLATER, Phil. **Origem e significado da Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

TAGLIAVINI, João Virgílio; TAGLIAVINI, Maria C. B. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: Constituição, Leis e Diretrizes**. 2ª ed. São Carlos, SP: Edição do Autor/Educar Direito, 2020.

TYACK, D.; CUBAN, L. **Tinkering toward utopia: a century of public school reform**. Cambridge, Mass.: Harvard University, 1995.

WILHEM, Anthony G. *Virtual sounding Boards: how deliberative is online political discussion*. In: HAGUE, B e LOADER, B. **Digital democracy: Discourse and Decision Making in the Information Age**. London: Routledge, 1999. pp. 154-178.

ZUIN, Antônio Alvaro Soares; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

## APÊNDICE

### DISCURSO DO PRESIDENTE MICHEL TEMER – REFORMA DO ENSINO MÉDIO

16-02-2017-Discurso do presidente da República, Michel Temer, durante cerimônia de Sanção da Lei do Novo Ensino Médio – Palácio do Planalto

#### **Palácio do Planalto, 16 de fevereiro de 2017**

Olha, eu quero começar dizendo, pedindo licença aos governadores, ao vice-governador, aos senadores, aos deputados, aos ministros, aos estudantes e a todos senhores e senhoras e não repetir o nome de todos.

Quero homenageá-los a todos precisamente para ressaltar aquilo que individualmente foi ressaltado pelos oradores anteriores. Mas desde já agradecer naturalmente a gentilíssima presença dos governadores, do vice-governador, senadores, ministros dos estados, deputados, não é? Estudantes, que vieram a este ato solene de sanção da nova lei do ensino médio.

Eu confesso até que ontem eu estava um pouco preocupado, viu, Mendonça? Porque eu disse: interessante há quatro, cinco meses atrás, mais ou menos, seis meses, nós fizemos aqui um lançamento, assinatura, da medida provisória, que formatava a reforma do ensino médio. Ministro, mas será outra vez, vamos sancionar, será que vamos ter público, e mais do que público, será que nós teremos entusiasmo? E eu verifiquei que, não só temos público quantitativamente, mas especialmente qualitativamente. E sobre ter público qualitativo, nós temos entusiasmo.

Eu verifiquei pelas palavras de cada um dos oradores, especialmente da Lucielle. Lucielle com o entusiasmo com que se manifestou e em relação à sua formação.

E é interessante salientar, quero registrar isso enfaticamente, que nos dias atuais, mais do que coragem para governar, é preciso ousadia. E por isso que cumprimento a ousadia que teve o ministro da Educação ao dizer: “olha aqui, Temer, presidente, vamos fazer – senador, Eunício – por meio de uma medida provisória”. Porque esta matéria está sendo debatida há mais de 20 anos no Congresso Nacional, foi debatido em vários fóruns, talvez não com a insistência que devesse ser debatida ao longo do tempo.

E se nós editarmos um a medida provisória, seguramente ela ganhará um espaço nacional extraordinário no debate.

E vocês sabem, eu logo concordei, por isso falo em ousadia, eu logo concordei, e realmente quando editamos a medida provisória, vocês todos puderam verificar a grande movimentação que se verificou no País.

Com argumentos intelectuais, movimentações até físicas, houve um debate extraordinário nestes meses.

Interessante, Mendonça me dizia, no primeiro momento do lançamento da reforma do ensino médio, a aprovação era, digamos, lá 56, 57%, ao depois, dois, três meses depois, a aprovação, com força desse debate, já era de 84%.

E hoje, eu vejo pela presença das autoridades que estão aqui, que a aprovação é de 100%. Portanto, não tenho dúvida de que foi, Mendonça, uma coisa extraordinária que fizemos. E, por isso, que eu digo que é com especialíssima satisfação que eu sanciono, esta nova lei do ensino médio. Aqui foi dito, redito, afirmado e reafirmado, que é preciso modernizar a educação no País. Aliás, eu conto sempre que a primeira vez em que presidi a Câmara dos Deputados já se falava da reforma do ensino médio. Passou-se um período de 20 anos, e nada da reforma do ensino médio. O que houve foi na verdade críticas ao ensino fundamental, ao argumento de que as pessoas saíam da escola sem saber multiplicar, dividir, e, às vezes, com dificuldades para falar o português.

Então, este momento, é um momento, digamos, Mendonça, muito revelador do nosso governo, que é um governo de reforma e um governo, volto a dizer, de ousadias. Mas ousadias responsáveis. Ousadias necessárias para que o País possa crescer, para que o País possa prosperar.

Há tempos atrás, eu estive na Coreia, na República da Coreia do Sul, portanto, e lá eu verifiquei que o ensino, o aluno vai às 7h30, 8 horas, sai às 6 horas da tarde. É por isso que a Coreia do Sul teve desenvolvimento extraordinário, a confirmar aquilo que o Mendonça disse e todos disseram: educação é fundamental para o País, se é fundamental, nós não nos esquecemos dela. No próximo orçamento, o aumento foi de R\$ 10 bilhões para a educação.

Eu quero dizer que essa ousadia das reformas é fundamental. Nós temos mandado propostas que têm tido muita polêmica, e uma saudável polêmica, porque nós vivemos em um Estado democrático. E no Estado democrático, o que mais deve se fazer é polemizar. Porque a polêmica, crítica, portanto, gera aperfeiçoamento. Certa e seguramente, até me falava Otavio Leite agora pouco, certa e seguramente algumas modificações que foram feitas pelo Congresso Nacional também nasceram da própria sociedade. A sociedade que tem presença expressiva, significativa no Congresso Nacional, senhores governadores, foi lá e disse: “olhe aqui, deve-se se fazer isso, fazer aquilo”. E acabou saindo uma coisa consensuada que recebe o aplauso de todos.

Mas não é só, convenhamos, que nesse brevíssimo de período de seis, sete, oito meses que estamos à frente do governo, nós estamos ousando, não é? Quem ousaria fazer um teto para os gastos públicos? Ou quem teria disposição para isso? Convenhamos, que seria muito mais útil, mais tranquilo, mais pacificante se o presidente chegasse e dissesse: “olhe, vamos gastar a vontade primeiro, gastar a vontade, tenho pouco tempo de governo. Não vamos nos preocupar com as reformas fundamentais”. Ou seja, não vamos nos preocupar com o País do futuro, vamos preocupar com o mandato presidencial do presente e nada mais do que isso. E nós não estamos fazendo isso.

Vocês sabem que propor a reforma do teto dos gastos públicos foi uma ousadia bem-sucedida. Porque também há uma interlocução muito sólida com o Congresso Nacional. Hoje, essa foi a primeira aprovada, agora com o apoio de todos aprovada a reforma do ensino médio.

Mais duas ou três reformas que nós já mandamos para lá e estão sendo examinadas. Examinadas, discutidas, ampliadas ou restringidas, não importa, mas com grande sucesso.

Este é, portanto, meu amigos, um governo de reformas. E, interessante, quando se fala em reforma, reformar é formar de novo, formar outra vez. Mas quando se fala em reforma, não percebe bem qual é o conceito material, como é que isto mexe com o bolso das pessoas. Ou como é que isto pode facilitar a vida, não só dos que têm recursos como a vida daqueles que não têm recursos. Eu dou alguns exemplos aqui, por exemplo. No caso do Banco do Brasil, ainda hoje, eu recebia do Caffarelli, uma notícia que no ano passado, o Banco do Brasil, sem embargo das chamadas dificuldades econômicas, teve um lucro de R\$ 8 bilhões, sem embargo de ter fechado as agências e dispensado 9.500 servidores, na aposentadoria ou na demissão consentida, admitida. E daria muito mais do que isso, porque esses 9.500 saíntes, dispensados, geraram pagamento de R\$ 1,4 bilhão, portanto, o lucro seria de R\$ 9,4 bilhões.

Ora, o Banco do Brasil é um banco vocacionado para o crédito, para o empréstimo. Portanto, na medida que ele tem essa possibilidade, evidentemente que há, e nós vamos cobrar o aumento do crédito no País.

Nós tínhamos, meus senhores, várias obras inacabadas. Quando cheguei aqui me surpreendi porque eram obras que muitas vezes demandavam aplicações de recursos de R\$ 1 milhão a R\$ 10 milhões. E são creches, são UPAs, UBS etc., obras de pequena repercussão. Mas que nos municípios pequenos têm uma repercussão extraordinária.

Ainda agora de manhã, o Dyogo Oliveira me trazia o seguinte dado: das obras inacabadas 436 já foram retomadas, e delas, já concluídas 79 obras. E isto nós estamos com seis, sete, oito meses.

Convenhamos a inflação... A inflação nós pegamos com 10.70, quando chegou no fim do ano, estava em 6.29, mas hoje está em 5.35. Isto vai repercutir, vai repercutir para os mais pobres. Significa talvez a impossibilidade do eventual aumento de preços, em supermercados ou, que seja, a pretexto da inflação. Porque está revelado, escancaradamente que a inflação está diminuindo. Estamos no primeiro, segundo mês do ano ainda.

Além do que, me foi fornecido um dado, só a redução do custeio em 2016, depois que nós assumimos, foi de 2.6% a redução do custeio, o que significou uma redução das despesas. As pessoas não falavam sempre "olha aqui, precisa é corar na carne, não é? Antes até de fazer reformas". Isso significou quase R\$ 1 bilhão nessa hipótese que eu estou rapidamente mencionando.

Então, eu estou dando esses dados para dizer que nós vamos prosseguir com essa ousadia. Uma ousadia como disse responsável, uma ousadia planejada, algo que possa ser compreendido pelo Congresso e pela sociedade, como tem sido compreendido.

Porque colocar, por exemplo, ordem nas contas públicas, vocês sabem que na verdade é criar condições para a retomada do crescimento e geração de empregos. Especialmente assegurar recursos para a educação. Quem vive na sua casa sabe que não consegue desempenhar-se bem se a cada momento a família tiver um ganho menor do que aquele que pode gastar. O Estado também tem de comportar-se da mesma maneira.

Portanto, nós sabemos que esse é o rumo que o Brasil precisa, é o rumo que tem sido apoiado pelo Congresso Nacional, é o rumo que pouco a pouco vai sendo compreendido pela sociedade. Especialmente quando se faz um ato como o ato de hoje, que é enaltecer a educação brasileira como força motriz para o crescimento e para desenvolvimento do País.

Portanto, eu peço, eu peço a todos um aplauso entusiasmado para toda equipe de educação, para o Izalci e o Pedro Chaves, que trabalharam nessa matéria; para a equipe de educação; para os senadores, deputados, governadores, que apoiaram essa matéria.

Muito obrigado.

DISCURSO DO PRESIDENTE TEMER. Disponível em:  
<<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-sancao-da-lei-do-novo-ensino-medio-palacio-do-planalto>>.