



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

JUVENILTO SOARES NASCIMENTO

**A PSEUDORREVOLUÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS
IMPLICAÇÕES NA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

SÃO CARLOS, SP

2025

JUVENILTO SOARES NASCIMENTO

**A PSEUDORREVOLUÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS
IMPLICAÇÕES NA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pela Linha de Pesquisa *História, Filosofia e Sociologia da Educação*, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Dr. Paolo Nosella.

SÃO CARLOS, SP

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Juvenildo Soares Nascimento, realizada em 18/09/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Paolo Nosella (UFSCar)

Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes (UFSCar)

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

Prof. Dr. João Antonio Rocha (IFSP)

Prof. Dr. Gilberto José de Amorim (IFTM)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

HOMENAGEM

*Em memória do Prof. Dr. José Maria Baldino
(PUC-GO); e do Prof. Dr. Amarílio Júnior
(UFSCar).*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Paolo Nosella, meu ilustre orientador, com respeito e admiração. Na minha imaginação, seu *habitus* pessoal, professoral e político parece se confundir com o de Gramsci, muito do qual representado no que este pensador deixou transparecer de si em seus escritos.

Aos docentes do PPGE, em especial à professora Dra. Roseli Esquerdo Lopes e ao Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento. Por suas muitas qualidades só me honram ao comporem a banca examinadora.

Ao Prof. Dr. João Antônio Rocha e ao Prof. Dr. Gilberto José de Amorim, com quem tive a oportunidade de compartilhar a orientação; e poucos, mas bons momentos. É muita satisfação contar com suas contribuições!

Ao Prof. Dr. Vagno e à Profa. Dra. Valéria, que com muita simpatia e liberalidade prontamente atenderam ao convite.

Aos amigos e parceiros do Doutorado na UFSCar, em especial ao Marcelo, pelo apoio e companheirismo incomparáveis.

À Profa. Dra. Maria Esperança, amiga, que muito contribuiu para o meu percurso acadêmico, inclusive quando me sugeriu buscar o doutoramento em outro estado, nascendo daí minha história na UFSCar.

Aos gestores participantes da pesquisa, que me acolheram em suas unidades escolares e disponibilizaram as informações empíricas analisadas nesta pesquisa.

À direção do Centro de Ensino Fundamental 801, onde trabalho, e aos demais colegas e amigos dessa unidade escolar, pelo apoio conferido a mim e pelas boas experiências profissionais que compartilhamos no cotidiano.

À Luciana Nérís, que nos momentos mais delicados me agradeceu com sua sabedoria, sensibilidade e apoio, o que também favoreceu a conclusão desta pesquisa.

À minha família – em especial irmãos e irmãs; cunhados e cunhada; e sobrinhos e sobrinhas. Estou certo de que minha conquista é também uma conquista de todos.

Embora autônomo e exitoso na minha vida escolar-acadêmica, devido ao que passei nos últimos anos, não teria alcançado o doutoramento sem o apoio efetivo de alguns dos supramencionados. A estes, minha imensurável gratidão!

A história pedagógica demonstra que toda classe que empreendeu a conquista do poder tornou-se idônea mediante uma educação autônoma. A primeira emancipação da servidão política e social é aquela do espírito.

Antonio Gramsci (2017, p. 1036)

[...] A prevenção mais eficiente contra a violência de governos autoritários, o negacionismo e as pandemias é a organização e a consolidação em todo o território brasileiro de uma escola humanista, unitária, pública, cientificamente constituída e socialmente planejada.

Gilberto José de Amorim (2023, p. 250-251)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar, na conjuntura da Lei nº 13.415/2017, as implicações da Reforma do Ensino Médio para as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, tendo por base o diagnóstico e as intencionalidades expressas apresentados para justificá-la. Para isso, desenvolve-se uma pesquisa documental; e também empírica, em escolas da rede de ensino do Distrito Federal. Na pesquisa documental analisam-se e confrontam-se a Exposição de Motivos 084/2016 e a Lei nº 13.417/2017. Durante a pesquisa empírica, no segundo semestre de 2023, aplicaram-se 14 questionários – questões abertas e fechadas – aos gestores de escolas públicas de ensino médio, sendo escolhida 1 escola por Coordenação Regional de Ensino (CRE). A pesquisa se orienta a partir do materialismo histórico dialético, fazendo-se avançar as análises pelas contribuições teóricas de Gramsci. Decorrente de um movimento oportunista de grupos hegemônicos para conservar as desigualdades na educação, a Reforma inflige à educação formal dos jovens mais pobres a profissionalização ainda mais precoce e a função retentora desses sujeitos, enquanto promove o avanço privatista, operando uma espécie de hibridização na natureza administrativa do ensino público. Durante a análise documental, evidencia-se que a Reforma do Ensino Médio do Governo Temer apresenta um diagnóstico parcial desse nível de ensino no Brasil, ao passo em que oferece proposições que oscilam entre incongruentes e insuficientes, sem atacar os problemas estruturais concretos, mas reforçando a dualidade e aprofundando as desigualdades. Dentre os resultados da pesquisa empírica na rede de ensino do Distrito Federal, evidenciam-se o impacto devastador sobre a formação geral básica, comprometendo a formação dos jovens mais pobres; a oferta precária e aquém da demanda de itinerário profissionalizante, de cujo fetichismo promove; e a pouca problematização do privatismo dessa Reforma entre os gestores pesquisados. Nenhum dos gestores entendeu que o NEM fosse a melhor versão para a necessidade de seus estudantes, enquanto 3 (21%) achavam que a versão anterior à do NEM fosse a melhor. No entanto, 11 (79%) desses gestores reconhecem a necessidade de um novo modelo, para além desses dois últimos. Enquanto 6 deles sinalizaram a satisfação com um modelo que apenas “reformasse a Reforma”, 5 expressaram o anseio por um modelo marcado por qualidades que acenam para a escola unitária: 1) pautada na decisão política de priorizar de fato a educação; 2) com investimento suficiente; 3) que ofereça igualdade de condições e oportunidades para todos; 4) elaborada pela participação efetiva dos docentes; 5) disposta a sanar as necessidades concretas. Faz-se, portanto, imperativa uma nova política, fundamentada nas necessidades concretas dos jovens, que avance no rumo da educação unitária, de formação humanista e ampla para todos os estudantes, a fim de superar a dualidade histórica e promover, dentre outras coisas, a democratização da formação de futuros dirigentes.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Escolas públicas do Distrito Federal. Dualidade. Juventudes. Escola unitária.

ABSTRACT

The objective of this research is to investigate the implications of the High School Reform (Law nº 13,415/2017) for public schools in the Federal Distrito (Brazil) educational network, based on the expressed diagnosis and intentions presented to justify it. To this end, both a documental and an empirical study were conducted in schools within the DF education system. The documentary research involved the analysis and comparison of the Statement of Justification nº 084/2016 and Law nº 13,417/2017. During the empirical research, in the second half of 2023, 14 questionnaires – comprising open and closed questions – were administered to principals of public high schools, with one school chosen per Regional Education Coordination (CRE). The research is oriented by dialectical historical materialism, with analyses advanced through the theoretical contributions of Gramsci. Stemming from an opportunistic move by hegemonic groups to maintain educational inequalities, the Reform imposes earlier professionalization and a retention function on the formal education of the poorest youth, while promoting the advance of privatization, thus operating a kind of hybridization in the administrative nature of public education. The documentary analysis highlights that the Secondary Education Reform of the Temer administration presents a partial diagnosis of this educational level in Brazil, while offering propositions that oscillate between incongruent and insufficient, failing to address concrete structural problems but reinforcing duality and deepening inequalities. Among the results of the empirical research in the Federal Distrito education network, the devastating impact on general basic education, compromising the education of the poorest youth, is evident. Further findings include the precarious and insufficient offering of professional training pathways, despite the fetishism promoted around them, and the lack of critical discussion about the Reform's privatization among the surveyed principals. None of the principals believed that the New Secondary Education was the best version for their students' needs, while 3 (21%) thought the previous model was better. However, 11 (79%) of these principals recognize the need for a new model, one that goes beyond the last two. While 6 of them signaled satisfaction with a model that would merely "reform the Reform," 5 expressed a longing for a model marked by qualities that point toward the unitary school: 1) guided by the political decision to genuinely prioritize education; 2) with sufficient investment; 3) offering equal conditions and opportunities for all; 4) developed through the effective participation of teachers; and 5) willing to address concrete needs. It is, therefore, imperative that a new policy be implemented, one grounded in the concrete needs of young people, which moves towards unitary education, providing a broad and humanista formation for all students, in order to overcome the historical duality and foster, among others things, the democratization of the training of future leaders.

Keywords: Secondary Education Reform. Public Schools in the Federal Distrito. Educational Duality. Youth. Unitary School.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Estudo e qualificação para o trabalho entre jovens de 15 a 29 anos - Brasil, 2019-2024.....	199
Gráfico 02 – Recondução de jovens que estavam na condição de evasão.....	220
Gráfico 03 – Ampliação da Carga Horária (CH) em Português e Matemática.....	222
Gráfico 04 – Melhoria na dedicação aos estudos.....	223
Gráfico 05 – Prioridade antes da Reforma.....	225
Gráfico 06 – Prioridade após a Reforma.....	226
Gráfico 07 – Mudança na preparação para o acesso ao ensino superior.....	227
Gráfico 08 – Disponibilidade do itinerário profissionalizante.....	228
Gráfico 09 – Avaliação do potencial de empregabilidade dos cursos técnicos/profissionalizantes ofertados	229
Gráfico 10 – Efetividade da "orientação pedagógica do NEM".....	233
Gráfico 11 – Escolas com "salas de leitura" ativas.....	235
Gráfico 12 – Escolas com salas de informática disponíveis.....	236
Gráfico 13 – Escolas com salas de laboratório disponíveis.....	237
Gráfico 14 – Escolas que receberam recursos financeiros para o NEM.....	238
Gráfico 15 – Escolas que ofertaram educação em tempo integral - 2023.....	239
Gráfico 16 – Insuficiência de oferta no itinerário profissionalizante.....	241
Gráfico 17 – Categorias administrativas dos itinerários profissionalizantes ofertados	242
Gráfico 18 – Aspectos positivos do NEM.....	246
Gráfico 19 – Aspectos negativos do NEM.....	247
Gráfico 20 – Avaliação pelos gestores da melhor versão do Ensino Médio.....	249

LISTA DE QUADROS

Gráfico 01 – Comparativo do Ideb do DF em relação ao das demais UFs.....	176
Gráfico 02 – Comparativo curricular do Ensino Médio do Distrito Federal: Anterior à Reforma x Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).....	187
Gráfico 03 – Causas da evasão escolar – homens e mulheres, 2024.....	209
Gráfico 04 – Escopo da EM/MEC 0084/2016.....	213

LISTA DE SIGLAS

ABAG	Associação Brasileira do Agronegócio
AI-5	Ato Institucional nº 5
APH	Aparelho Privado de Hegemonia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BTD	Banco de Teses e Dissertações
CEB	Conselho de Educação Básica
CEM	Centro de Ensino Médio
CEP	Centro de Educação Profissional
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Educação
CF	Constituição Federal
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAP	Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
CPC	Centro Popular de Cultura
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CRPER	Centro Regional de Pesquisas do Recife
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DES	Diretoria do Ensino Secundário
DF	Distrito Federal
EaD	Educação a Distância
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EC	Emenda Constitucional
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens e Adultos Integrada
EM	Exposição de Motivos
EMC	Educação Moral e Cívica

EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPB	Estudos dos Problemas Brasileiros
EPEM	Equipe de Planejamento de Ensino Médio
EPT	Educação para Todos; ou Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FGB	Formação Geral Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerário Formativo
IFI	Itinerário Formativo Integrado
IFTP	Itinerário Formativo Técnico Profissionalizante
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissessuais, Transgêneros, Queers, Intersexos, Assexuais e demais orientações
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Plano Distrital de Educação (DF)

PNE	Plano Nacional de Educação
PD	Parte Diversificada (do Currículo)
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
OSP	Organização Social e Política do Brasil
PAS	Programa de Avaliação Seriada (da Universidade de Brasília)
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PRONEM	Programa Novo Ensino Médio
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RA	Região Administrativa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SEV	Serviço de Ensino Vocacional
SNE	Sistema Nacional de Educação
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TCH	Teoria do Capital Humano

TPE	Todos pela Educação
UnB	Universidade de Brasília
UnDF	Universidade do Distrito Federal
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais
UEP	Unidade Escolar-Piloto
UF	Unidade da Federação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICO	28
2.1	Elementos teórico-metodológicos	37
2.2	Do levantamento das teses e dissertações relacionadas	39
3	O CAPITAL E AS POLÍTICAS DE ESTADO NO CONTEXTO NEOLIBERAL	41
3.1	Estado e o processo que envolve a luta de classes na sociedade do capital	43
3.1.1	Hegemonia e disputas no âmbito da sociedade civil	49
3.1.2	Intelectuais orgânicos e hegemonia	57
3.2	Trabalho e educação no processo de disputa hegemônica	61
3.3	Entre a profissionalização precoce e as diretrizes da escola unitária	72
3.4	Capitalismo: constituição e reestruturação produtiva	81
3.4.1	Neoliberalismo: reestruturações produtivas e ingerências sociais	88
3.5	Organismos internacionais: ingerências na educação brasileira	92
3.6	A hegemonia por grupos empresariais e sua construção de consenso	99
4	ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL: REFORMAS E CONTINUÍSMO	111
4.1	Educação no Brasil colônia	111
4.2	Educação no Brasil império	118
4.3	Educação na República	125
4.3.1	Golpe militar de 1964 e o tecnicismo no ensino secundário	141
4.3.2	O ensino secundário no contexto de redemocratização e da nova ordem global	149
4.4	Reforma do Governo Temer: contexto de retrocessos e continuísmos	156
5	DISTRITO FEDERAL: HISTORICIDADE E PARTICULARIDADES	168
5.1	Distrito Federal: contexto político da educação distrital	169
5.2	A Rede de Ensino do Distrito Federal e o ensino médio	177
5.3	Novo Ensino Médio (NEM): a versão apropriada pelo DF	182
5.3.1	Composição do Novo Ensino Médio (NEM) por itinerários	183

6	AS (DES)RAZÕES DA REFORMA.....	190
6.1	Juventude e juventudes	190
6.1.1	Juventude(s) nas políticas públicas	197
6.2	Da natureza da formulação de políticas educacionais	205
6.3	Exposição de Motivos MEC 00084/2016	207
7	MUDAR É PRECISO! O QUÊ? COMO? PARA QUEM?.....	218
7.1	Aspectos diversos da Reforma: elementos expressos ou ignorados	219
7.1.1	Reinserção de jovens “em condição de evasão”	219
7.1.2	Desempenho escolar	221
7.1.3	Acesso às formações técnicas e superiores	224
7.2	Dos eixos da Reforma e o que (não) há de novo: BNCC, EMTI, Flexibilização	231
7.2.1	A BNCC do Governo Temer	232
7.2.2	Educação em Tempo Integral?	238
7.2.3	Flexibilização e Itinerários: sobreposição da FGB e privatismo pelo itinerário profissionalizante	240
7.3	Dos (de)méritos do NEM	246
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	257
	REFERÊNCIAS	264
	APÊNDICE A – Questionário para direção	276

1 INTRODUÇÃO

Apresentação

A presente pesquisa acadêmica se desenvolve no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sob a Linha de Pesquisa de História, Filosofia e Sociologia da Educação. Trata da Reforma do Ensino Médio, sob a Lei nº 13.415/2017, considerando-se intrincados e complexos processos que a precederam e a comportam. Para isso, contempla-se o processo histórico de constituição desse nível de ensino no Brasil, as relações sociais e econômicas do presente contexto de rearranjo do capitalismo e as condições objetivas da oferta do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas públicas do Distrito Federal.

Esta pesquisa investiga a recente reforma do Ensino Médio no Brasil, de 2017, aprovada em caráter de urgência e com pouca discussão. Dentre outros elementos, a “flexibilização” foi apresentada como positiva e preponderante ao desenvolvimento desse nível de ensino e ao crescimento econômico do País.

Busca-se, assim, compreender sobretudo se essa política pública de ensino médio vem cumprindo as intencionalidades e proposições. Nesse processo, a presente investigação busca compreender aspectos inerentes à elaboração dessas intencionalidades e proposições, procurando entender se, no diagnóstico, reconhece as reais condições e necessidades das escolas e se tais intencionalidades e proposições são coerentes com o diagnóstico. Nesse percurso de elaboração e implementação do Novo Ensino Médio (NEM), consideram-se elementos macros que influenciaram a Reelaboração, a exemplo das ingerências dos organismos multilaterais e as especificidades históricas do País e de seus estudantes, em particular os do ensino médio regular da escola pública do Distrito Federal.

Historicamente a educação brasileira se constituiu envolta em desigualdades. Muitas políticas públicas prosseguem em conservar paradigmas que favorecem as classes sociais privilegiadas em detrimento das subalternas. Esses paradigmas são reflexo da dualidade que desde a colonização está presente na educação brasileira, de modo que não apenas se conserva tal dualidade como também a naturaliza. Durante o contexto neoliberal essa lógica permanece, embora se concretize com algumas particularidades, a depender também da política de governo adotada.

A partir do início da década de 1990, nos dois mandatos do Governo de Fernando Henrique Cardoso e até parte do primeiro mandato do Governo de Luís Inácio Lula da Silva, houve expressiva ampliação do acesso ao ensino de nível médio no País. Por sua vez, problemas como a baixa aprendizagem, a precarização do trabalho docente e a insuficiência de investimentos continuaram mesmo nesse período (Vieira; Farias, 2011).

A nova política educacional de ensino médio ocorre em um momento de saturação deste, evidenciada sobretudo na queda contínua do número de matrículas. Desde 2005 o número de matrículas no ensino médio brasileiro cai ano após ano, de modo que os estudantes eliminados do sistema escolar são predominantemente aqueles que estavam na rede pública, pois é essa categoria administrativa que atende as camadas mais pobres da população onde ocorrem as variações significativas, comprovando-se, assim, que esses sujeitos são os que dependem de políticas públicas para gozarem do direito à educação de qualidade.

Embora a queda no número de matrículas se dê em parte pela redução no número de jovens e na redução da distorção idade-série, a austeridade sobre os mais pobres se evidencia no fato de que em 2017 estavam excluídos da escola 1.293.896 de jovens em idade escolar – o equivalente a 12,35% do total (IBGE, 2018), isso sem contar o número de estudantes entre 15 e 17 anos que, devido à defasagem idade-série, ainda cursavam o ensino fundamental.

Esse contexto de exclusão já se caracterizava uma inobservância clara da meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que era “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (Brasil, 2014).

Portanto, apesar da expressiva ampliação no total de matrículas do ensino médio entre os anos de 1991 e 2004, o recuo desde 2005 resulta da falta de efetividade das políticas educacionais de então, que ficaram longe de consolidar esse nível de ensino. Isso porque a consolidação demandaria muito mais do que a mera ampliação do acesso, sendo necessários também a permanência e o êxito dos estudantes.

Os dados anuais do Inep (1992-2023) revelam que os estudantes mais vulneráveis são os das redes públicas estaduais, pois é nessa esfera administrativa onde ocorrem as variações mais expressivas, de aumento e de redução nas três

últimas décadas. Logo, esses sujeitos são os que mais carecem de políticas públicas que lhes sejam efetivas.

Aliás, políticas não apenas de acesso. Libâneo (2012) identifica como perversa a dualidade da educação brasileira, onde não vigora a justiça social. Segundo o professor e pesquisador:

[...] Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar. É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais. (Libâneo, 2012, p. 15).

Desse modo, considerar o Novo Ensino Médio (NEM), frente às oportunidades e condições objetivas dos estudantes oriundos das camadas sociais mais pobres no contexto neoliberal, demanda compreender ao mesmo tempo a dinâmica dos processos social e educacional que incide sobre essa etapa de ensino e seus sujeitos. É, pois, sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, que se analisam elementos expressos na legislação, com destaque para a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017, pois esses elementos legais não estão estanques de seu contexto social, econômico e político.

Nesse caso, um dos intentos desta pesquisa é observar, entre outros elementos, se a Referida reforma fomenta ou não a ampliação das possibilidades de transformação da realidade dos estudantes do ensino médio, por meio de melhores oportunidades educacionais e da superação das desigualdades, próprias da dualidade brasileira. Portanto, na referida política torna-se necessário analisar aspectos relacionados à ampliação do acesso, da permanência, e do êxito dos jovens, fatores explorados pela Exposição de Motivos (EM 0084/2016/MEC).

De igual modo, os estudantes mais pobres chegam a ser explicitados na EM 0084/2016/MEC, apresentada ao Congresso Nacional quando da proposição da Lei nº 13.415/2017. Segundo a EM 0084/2016, uma das justificativas para a criação da referida Lei e, por conseguinte, da Reforma é o fato de que “[...] os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina” (Brasil, 2016a, p. 1).

Entretanto, no âmbito da solução impõe o empobrecimento curricular e a profissionalização precoce exatamente aos jovens das classes desfavorecidas,

reduzindo ainda mais a probabilidade de esses sujeitos acessarem o curso superior. Não sem razão, as classes sociais e segmentos que têm acesso a condições objetivas melhores são protegidos das reformas que atacam a formação propedêutica, voltada à preparação para o vestibular. Desse modo, a seletividade negativa atinge apenas os estudantes das classes e segmentos desfavorecidos, evidenciando-se como um problema de classe social, em que a desvalorização se abate sobre classes e segmentos com as piores condições objetivas. Nesse contexto em que intelectuais orgânicos de, ou a serviço de uma classe social impõem austeridade cultural aos membros de outra classe social, confirma-se que “[...] o problema da educação é o máximo *problema de classe* e só pode ser resolvido sob o ponto de vista da classe, que é o único que permite a valoração proletária das instituições sociais e das leis” (Gramsci, 2017, p. 1036, grifo do autor).

O contexto dessa Reforma é certamente de muitos retrocessos. Com desprezo à construção democrática e participativa, o Governo de Michel Temer possibilitou pouco diálogo com pesquisadores e profissionais da educação, fazendo a ruptura das discussões que avançavam desde 2015 (em anos anteriores houve outras iniciativas, que não prosperaram). De modo geral, demudaram-se fundamentos, diretrizes e outros elementos essenciais advindos dessas discussões, que propunham outro modelo de BNCC e de ampliação das escolas de tempo integral.

Atendendo às proposições da Unesco, a Lei nº 13.415/2017 ampliou a “flexibilização”, por meio de “itinerários formativos”, que favorecem a cooptação do estudante à profissionalização precoce mesmo no ensino regular. Sob o pretexto de melhorar a empregabilidade, evidencia-se a formação aligeirada e precarizada, que contribui para uma mão de obra barata e excedente (exército de reserva) para o mercado de trabalho.

Mais que isso, a política que orienta o “novo” ensino médio não se propõe ao enfrentamento dos problemas estruturais, nem estipula estratégias ou metas para concretizar sequer as intencionalidades expressas na sua Exposição de Motivos (EM 0084/2016/MEC). Agrava essa situação a austeridade aos gastos/investimentos públicos da União, impostos pela Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 (Brasil, 2016c), que tramitou concomitantemente à proposta do novo ensino médio, porquanto tratava-se de uma manobra do Governo Temer para eximir a União da

responsabilidade de incrementar investimentos favoravelmente aos estados¹ e municípios na implantação dessa referida política.

Justificativa

A justificativa social desta pesquisa se deve primeiramente ao impacto sobre a vida de **dezenas de milhões de jovens** que cursam ou cursarão o ensino médio, e de outros tantos que estão ou estarão alijados do sistema escolar e podem ser alcançados pelas políticas públicas na educação secundária. Corroboram, ainda: a centralidade desse nível de ensino para a educação brasileira; a forma como a dualidade impacta de maneira mais intensa nesse nível de ensino; a necessidade de se desvelar desigualdades naturalizadas; bem como a forma antidemocrática como a última Reforma foi encaminhada e aprovada.

A presente pesquisa também encontra justificativa na convergência de uma série de fatores relacionados a este pesquisador, dentre os quais: o meu percurso como estudante da rede pública de ensino do Distrito Federal; minha experiência como professor nesse nível de ensino; e as condições objetivas precárias de muitos de meus alunos e das escolas de ensino médio onde lecionei (também da rede pública de ensino do Distrito Federal).

Esse percurso não é outro senão o de alguém que nasceu com hipóxia, oriundo de uma família em que o pai e a mãe não alcançaram a alfabetização, que dentre outros processos estudou no “turno da fome”, como se denominava popularmente o turno intermediário², estratégia do Regime Militar de ampliar o acesso escolar sem aumentar os investimentos em educação. E no então denominado de 2º grau, teve como única possibilidade o curso Técnico em Secretariado, cujas diretrizes eram muito similares às da Reforma do Temer, embora sem a hodierna retórica, dentre as

¹ O Art. 10 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) incumbe **prioritariamente aos estados** a responsabilidade de ofertar o ensino médio. Contudo, o Art. 9º da mesma Lei, em seu Inciso III, atribui à União a responsabilidade de “**prestar assistência técnica e financeira** aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, **exercendo sua função redistributiva e supletiva**” (Brasil, 1996, grifos meus).

² Esse dispositivo foi empregado durante a ditadura militar de 1964, no contexto de ampliação de vagas sem incremento no orçamento, como descreveram Ferreira Júnior e Bittar (2006). Assim, para atender a demanda sem a necessidade de construção de novas escolas, em vez de essas instituições de periferia funcionarem em turno matutino e vespertino de 4 horas cada um (carga horária regular da época), em algumas unidades federativas – a exemplo do Distrito Federal – o funcionamento passou para 3 turnos de 2h30 cada: matutino (8h-10h30), intermediário (11h-13h30) e vespertino (14-16h30).

quais se propunha a preparar técnicos para o mercado de trabalho. Contudo, essa formação técnica em nada favoreceu para o meu ingresso no “mercado de trabalho”. Ofereceu uma série de disciplinas que se perderam na irrelevância social da referida formação, frustrando minhas expectativas, ao passo em que substituíram no segundo e no terceiro anos do 2ª grau disciplinas essenciais a uma formação geral e propedêutica: História, Geografia, Arte, Física, Química e Biologia.

No entanto, no segundo grau houve professores que exerciam um bom trabalho, apesar das condições precárias da escola. O sempre dedicado professor de datilografia claramente custeava a manutenção das máquinas com seu próprio salário. O de Português (no 2º e no 3º ano), Professor Carlos, para além do comprometimento na disciplina, insistia na conscientização política. Já a Professora Ana, de Artes (cuja disciplina se restringia apenas ao 1º ano) naquele dia marcou ao menos minha vida, pois aproveitando uns 20 minutos finais de sua aula, falou de sua trajetória como aluna da periferia na Graduação em Artes na Universidade de Brasília (UnB), demasiadamente elitista à época. Ela concluiu a conversa orientando que não nos deixássemos levar pela ideia de que aquela Universidade era apenas para ricos e nos dedicássemos a estudar para seu vestibular. Da alfabetização à conclusão do então 2º grau, foi a única vez que ouvi alguma orientação sobre o ingresso em uma Universidade.

Concluído o segundo grau Técnico em Secretariado, cuja formação profissional se revelou muito precária, descobri que na realidade cotidiana o “mercado de trabalho” não a reconhecia para o exercício da função de “secretário”. Tratava-se de uma formação profissional obsoleta, de nenhuma empregabilidade, pois mesmo a pouca habilidade desenvolvida naquele ano não era suficiente sequer para habilitar alguém como instrutor das antigas escolas de datilografia. Essa realidade não dista da maior parte dos itinerários profissionalizantes que a realidade objetiva das escolas públicas pôde oferecer pelo Novo Ensino Médio (NEM).

Mas a fala da Professora de Artes do 1º ano permaneceu viva na memória e, 1 ano após concluir o ensino secundário, decidi cursar a Licenciatura em Letras, na referida Universidade. Descobri na realidade concreta que havia um preço diferente para um jovem de periferia cursar uma graduação pela Universidade de Brasília (UnB). Aos jovens mais carentes, significava acatar resoluto condições por vezes extremas e desumanas. Tenho orgulho de ter cursado o ensino superior, mas nenhum por ter passado pelo que passei para concluí-lo.

No curso superior se evidenciou a perversa dualidade da educação brasileira, com toda a violência simbólica que a ampara, ainda que só tenha me deparado com conceitos como esses depois de mais de 15 anos. Reconheço igualmente que esse percurso desfavorável também influenciou minha prática docente desenvolvida na periferia, onde passei a transmitir aquela mesma conversa da Profa. Ana, mas com maior frequência, e orientações mais específicas.

Posteriormente, ao ingressar no Mestrado em Educação pela PUC/Goiás, meu percurso de pesquisa se voltou às desigualdades no âmbito da educação, sendo razão para desvelá-las e denunciá-las, sobretudo as demasiadamente naturalizadas. Aliás, minha pesquisa de Mestrado – *Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil: das intencionalidades às formas de legitimação pelas escolas no jogo das classificações e desclassificações* (Nascimento, 2017) – trata da realidade adversa e desigual que os jovens mais pobres enfrentam no sistema escolar. Estes estão entre os mais vulneráveis durante o processo de eliminação do sistema escolar e, mesmo quando conseguem concluir o ensino médio e almejar uma graduação, disputam o acesso ao ensino superior em desigualdade com jovens oriundos de famílias com melhores condições objetivas, em geral privilegiadas de capitais econômico, social e cultural.

Questões, objetivos e delimitação temporal do objeto de pesquisa

Todo esse percurso pessoal e acadêmico contribuiu para a delimitação preliminar das questões norteadoras, do problema de pesquisa e dos objetivos da presente pesquisa. Evidentemente que, ao longo dos processos que envolveram todo o curso de doutorado, tais elementos passaram por ajustes.

Dentre as questões norteadoras deste estudo, destacam-se: a) O diagnóstico oficial representa a realidade concreta do ensino médio brasileiro?; b) As proposições da Reforma atendem ao diagnóstico que a justificou?; c) Que interesses e valores de fato orientam a atual Reforma?; d) Qual relação se estabelece entre essa Lei e a dualidade histórica nesse nível de ensino? e) Que medidas a Lei nº 13.415/2017 estabelece visando à melhoria das condições objetivas de ensino, para favorecer o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes mais vulneráveis do sistema escolar?; f) Considerando o diagnóstico que orientou a Reforma, que medidas concretas o Governo Federal e a rede de ensino do Distrito Federal adotaram para a melhoria das condições objetivas das escolas públicas?

De sorte que, considerando essas questões norteadoras, o problema de pesquisa expressa-se objetivamente na questão: No que concerne ao combate ou fomento da dualidade escolar, quais as implicações da Reforma do Ensino Médio para as escolas de ensino médio regular da rede pública de ensino do Distrito Federal?

A fim de responder à questão, o objetivo geral é investigar, na conjuntura da Lei nº 13.415/2017, as implicações da Reforma do Ensino Médio para as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, tendo por base o diagnóstico e as intencionalidades expressas apresentados para justificá-la. Para isso, estabelecem-se como objetivos específicos:

- a) Historicizar os processos de desenvolvimento do ensino médio no Brasil, contemplando a política pública dessa etapa de ensino no contexto das mudanças políticas, sociais e econômicas.
- b) Compreender por meio de fundamentos teóricos a relação dos Aparelhos Privados de Hegemonia, internacionais e nacionais, com a formulação da Reforma de Ensino Médio.
- c) Analisar as dimensões política e técnica da Reforma, tomando por base a relação entre o diagnóstico, as intencionalidades expressas e as medidas aplicadas por meio da Lei nº 13.415/2017.
- d) Identificar, sistematizar e analisar as mudanças advindas da Lei nº 13.415/2017, averiguando os mecanismos e elementos próprios da manutenção, ou da superação, da dualidade em escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal.

A pesquisa investiga apenas as implicações da Lei nº 13.414/2017, razão pela qual o recorte temporal se limita ao ano de 2024. Isso porque nesse ano aprovaram-se as alterações contidas na Lei nº 14.945, da qual esta pesquisa não se ocupa. No entanto, devido à forma como a conjuntura política tem influenciado as decisões no âmbito federal e à falta de uma Reforma progressista para o ensino médio, há alguns apontamentos sobre a política do Governo PT, tendo em vista algumas reflexões voltadas para a necessidade de construir uma escola unitária.

Estrutura da tese

Para cumprir os supracitados objetivos, a presente tese se organiza em 7 (sete) capítulos. A Introdução é o primeiro e apresenta os aspectos formais e estruturais de toda a pesquisa.

O segundo capítulo – *Fundamentos teórico-metodológicos* – apresenta os fundamentos teóricos adotados ao longo da tese, em especial orientadores da pesquisa sob a concepção materialista e histórica. Por oportuno, trata também dos aspectos metodológicos da pesquisa.

O terceiro capítulo – *O capital e as políticas de Estado no contexto neoliberal* – discorre sobre a racionalidade de reprodução do capital e de como este se impõe na sociedade moderna sobre o Estado e as relações que se operam na sociedade. Trata ainda de como as crises do capital geram sucessivas reelaborações do sistema produtivo e, por conseguinte, de sua racionalidade.

O quarto capítulo – *Ensino Secundário no Brasil: reformas e continuísmo* – comporta a historicização dos processos de constituição desse nível de ensino no País, até o atual contexto da Reforma, marcado por políticas neoliberais e ingerências – internacionais e empresariais.

O quinto capítulo – *Distrito Federal: historicidade e particularidades* – contempla elementos históricos e de conformação administrativa do Distrito Federal. Ainda, contextualiza a rede de ensino sob a direção da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O sexto capítulo – *As (des)razões da Reforma* – discute as concepções de juventude(s) e situa esse(s) grupo(s) social no âmbito das políticas públicas. A partir daí, comporta a análise documental onde se confrontam a Exposição de Motivos 00084/2016 e a Lei nº 13.415/2017, desvelando as incongruências entre uma e outra, bem como os equívocos mais expressivos de ambas na constituição da política de educação para os jovens estudantes de ensino médio.

O sétimo capítulo – *Mudar é preciso: O quê? Como? Para quem?* – À luz dos fundamentos teóricos, analisam-se os dados empíricos e se problematizam aspectos relevantes do Novo Ensino Médio, em especial as contradições e limitações impostas pela Reforma.

Por fim, nas *Considerações Finais*, recuperam-se alguns dos aspectos mais relevantes da investigação, além de apresentar as ponderações sobre os resultados

encontrados, elencando elementos relacionados à questão de pesquisa, à atual conjuntura política, e à necessidade de se avançar para um modelo de educação unitária, como alternativa para a superação da dualidade educacional, que historicamente vem reproduzindo as injustiças sociais e educacionais no Brasil.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICO

“Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. [...]. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas e consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. [...]. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.”

Marx e Engels (2007, p. 94)

Foi partindo dos homens concretos, em sua vida real, que Marx e Engels (2007) analisaram como ocorre na sociedade capitalista o processo de dominação e exploração, mediado por ideologias. É nesse contexto que se insere a educação das classes, bem como a Reforma do Ensino Médio formalizada pela Lei nº 13.415/2017, demandando que sua análise ocorra sob os termos expressos na epígrafe acima.

Marx e Engels (2007) revolucionaram com sua economia política, especialmente pelo que à época se apresentava como novos fundamentos, pautados na realidade concreta, além de apresentarem a dialética da intrínseca relação entre o aspecto político e o econômico. Para esses autores alemães, separar a dimensão política da econômica é incorrer na abstração, por ignorar as relações concretas e intrínsecas no âmago da sociedade. Ao discutir política e economia de maneira relacional, esses autores evidenciam igualmente a questão do poder e da dominação, para além do que o economicismo tradicional e idealista alcança. Essa concatenação de elementos não ocorre senão a partir da base concreta da sociedade e do Estado capitalista.

Para apresentar o Estado como construção histórica, humana, Engels (2017) esclarece que:

O Estado, portanto, não existiu eternamente. Houve sociedades que passaram sem ele, que não tinham a menor ideia do Estado ou de seu poder.

Num determinado estágio de desenvolvimento econômico que estava necessariamente ligado à divisão da sociedade em classes, o Estado, em virtude dessa divisão, tornou-se uma necessidade. (Engels, 2017, p. 215).

Não que o fato de o Estado ser criação humana o torne, por isso, menos poderoso do que é, ou o eleve acima de qualquer interesse. Aliás, Marx e Engels (2007) desvelam o que representa o Estado moderno, a égide do capitalismo:

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política. Daí a ilusão, como se a lei se baseasse na vontade e, mais ainda, na vontade separada de sua base real [*realen*], na vontade *livre*. Do mesmo modo, o direito é reduzido novamente à lei. (Marx; Engels, 2007, p. 76, grifo dos autores).

Como esclarece Marx (2013), a forma como o Estado privilegia os interesses dos indivíduos da classe dominante não se dá de maneira evidente, desvelada. O Estado, generalizando todos como cidadãos e iguais, vale-se da aparência de individualidade e igualdade, pois o contrato entre capitalistas e trabalhadores os coloca em uma relação comercial, de negócios.

Sob o pretexto de reconhecer a individualidade e a igualdade (o que ocorre apenas de maneira formal, portanto, aparente), o Estado moderno nega a relação de classes, de modo a velar e legitimar as consequências que daí advêm, como dominação e exploração. Assim, não obstante se apresentar como defensor dos interesses (abstratos) universais, toma parte pela(s) classe(s) dominante(s) ao favorecer a livre manifestação de interesse classista, naturalizando-a (Marx, 2013).

Nas relações materiais do mercado de trabalho – fora, portanto, das aparências da igualdade meramente formal –, os detentores do capital (capitalistas) e os detentores da mão de obra (trabalhadores) se revelam em suas desigualdades. Nessa relação desigual, a propriedade do capital e dos meios de produção conferem ao capitalista o poder de dominação. Por sua vez, por não possuir os meios para a produção, o trabalhador precisa vender sua força de trabalho, ainda que muitas vezes perceba que o pagamento e as condições de trabalho sejam injustos. Assim, ao passo em que o trabalhador se aliena do produto de seu próprio trabalho por valor bastante inferior ao que de fato produziu, o capitalista se apropria da mais-valia, que volta a ser empregada, em um processo contínuo de reprodução das relações capitalistas de dominação e exploração (Marx, 2013).

É bem verdade que a dominação pode ocorrer por meio de violência. Contudo, a dominação duradoura não se consolida apenas pela repressão física. Essa é uma das razões pelas quais o Estado, que tem legitimidade para empregar a força física, opera a legitimação por meios ideológicos, que se valem de representações, ilusões e fábulas. Althusser³ (1980) representa esse duplo aparelhamento do Estado respectivamente como Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) e Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE).

Como lembra Althusser (1980), embora a ideologia seja representação e/ou ilusão, não possuindo história própria, só ganha existência por meio de aparelhos ideológicos e de suas respectivas práticas. Assim, embora sejam de teor imaginário, ao se manifestarem por meio de práticas, advindas de um (ou mais) aparelho ideológico, as ideologias ganham existência material. Os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) – por meio dos quais as ideologias interpelam constantemente os sujeitos concretos – são diversos, como aponta o autor argelino: o religioso, o escolar, o familiar, o jurídico, o político, o sindical, o cultural, o da informação.

Marx e Engels (2007) esclarecem que não apenas a religião, mas toda e qualquer ideologia corresponde a uma “ilusão”, que possibilita a dominação e a legitimação, pois se trata de um discurso social que nega o social como uma construção humana, histórica e cultural. Em vez disso, evocam-se significações dissociadas das construções históricas e das ações humanas. É, portanto, no âmbito desse tipo de representação da realidade social que a dominação e a legitimação podem ser operadas.

Assim, a legitimação se processa por meio de elementos diversos. Nenhuma forma de dominação/exploração do homem pelo homem – governos, golpes, guerras, relações abusivas de toda ordem – se legitima em si mesma. Por isso guerras se legitimam em nome de Deus, da paz, do progresso... Ditaduras, em nome da liberdade, da Pátria, da democracia... Não apenas. É em nome da igualdade, do amor, da honra, da família, dos bons costumes, da justiça e de outros tantos elementos social e moralmente aprovados que se costumam praticar as maiores perversidades.

As bases sociais e hierárquicas de comando, poder e privilégios, assim como toda e qualquer estrutura ideológica, são próprias de sociedades divididas em classes

³ Embora a teoria gramsciana sobre os Aparelhos Privados de Hegemonia e a teoria sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado por Althusser apresentem semelhanças entre si, não são equivalentes, mas complementares. Enquanto Gramsci trata de Aparelhos predominantemente do âmbito da sociedade civil, Althusser trata de Aparelhos sob o controle do Estado, em seu sentido estrito.

sociais. Contudo, para Engels (2017) em dado momento histórico os elementos de reprodução capitalista serão igualmente eliminados em decorrência do inevitável desaparecimento das classes sociais. Conseqüentemente, sem classes e, portanto, sem interesses a serem defendidos, tornar-se-á igualmente inevitável a dissolução do Estado, condição tão intrínseca ao comunismo quanto o controle coletivo dos meios de produção.

Os AIE se revelam como inerentes à atuação do Estado, porém a forma como cada aparelho é explorado decorre de cada realidade histórica. É o que ilustra Althusser (1980), salientando que no sistema feudal o aparelho ideológico prevalente era a religião, sob o domínio hegemônico da Igreja Católica, que concentrava atribuições diversas, dentre as quais: a religiosa, a educacional e a política. Porém, por convergência de alguns fatores históricos – a exemplo da expansão marítima, da Reforma Protestante, do Iluminismo, da Revolução Industrial e da Revolução Francesa – se instaurou e se consolidou o capitalismo.

Apesar da mudança do modo de produção e das respectivas reconfigurações societárias, processos como o de dominação e o de legitimação das desigualdades permaneceram, demudando apenas a forma. Isso porque todos os aparelhos continuaram a exercer sua função, ao passo em que a escola ocupou a posição de destaque como AIE. Evidentemente que a religião não deixou de ser explorada para fins de legitimação, dada sua condição privilegiada na sociedade.

A mudança de posição entre os AIE, de uma formação social para outra, permite inferir que em sociedades onde a religião predomina sobre os campos sociais, o AIE religioso tende a ser prevalente, a exemplo da nova relação que se concretizará quando o elemento prevalente for outro.

Uma vez que a ideologia se manifesta pela imposição de significações de modo a velar as relações sociais, as representações exploradas são aquelas carregadas de aprovação social/moral, distintas da realidade. Um bom exemplo de ressignificação na modernidade é a forma como a relação entre o capitalista e o trabalhador se apresenta: apesar de o primeiro explorar o segundo, apropriando-se do trabalho não pago, costuma-se atribuir ao capitalista a nobreza de “**dar emprego** ao trabalhador”. Trata-se, portanto, de uma ilusão, uma representação para velar o processo exploratório da relação concreta e desigual entre esses sujeitos.

Marx exemplifica o movimento de ressignificação das práticas concretas no âmbito ideológico, ao tratar do processo de dominação da Índia pela Inglaterra:

[...] Enquanto eles combatem a revolução francesa sob o pretexto de defender "nossa santa religião", não proibem ao mesmo tempo a propagação do cristianismo na Índia para extorquir os peregrinos que afluem aos templos de Orissa e do Bengala, e não tiram proveito do tráfico da morte e da prostituição perpetrada no templo de Jagannatha? **Tais são os homens de "Propriedade, Ordem, Família e Religião"**. (Marx, 1961, p. 296, grifo nosso).

Aliás, no Brasil termos empregados por tais homens no século XIX continuam a legitimar a dominação do homem pelo homem no século XX, sob o lema *Deus, Pátria e Família*, pelo movimento Ação Integralista Brasileira na década de 1930, notadamente inspirado no Fascismo italiano; e no século XXI, em que se defenderam continuamente os valores denunciados por Marx, tendo por jargão “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”.

Especificamente quanto à religião, duas obras de Marx são mais contundentes: *A questão judaica* e *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Algumas análises desses textos têm provocado polêmicas com certa frequência, pela incompreensão para além ou para aquém da crítica de Marx.

Em *A questão judaica*, Marx apresenta sua crítica à obra de seu amigo Bruno Bauer. Essa obra bem pode ser considerada um tratado sobre a emancipação, pois, para esclarecer o equívoco da obra homônima, Marx discorre sobre a emancipação em seus 2 (dois) níveis: a humana (plena) e a política, social (apenas parcial, pois se refere a aspecto[s] específico[s]). Para o autor, essa emancipação política – da questão religiosa, no caso – se concretizaria na medida em que o Estado se tornasse ateu, ou seja, não conferindo privilégio a esta ou àquela religião.

Para além da questão meramente religiosa, Marx (2010b, p. 30) salienta que “toda emancipação é uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem”. Naturalmente que a emancipação humana (plena) se distingue da emancipação política, civil (parcial, de aspecto específico), sendo que a emancipação política pode ocorrer gradualmente e nas mais diversas esferas e dimensões, mas cooperam para o processo que pode levar à emancipação humana. Nesses termos, a emancipação humana pode servir na dialética materialista de utopia, ou seja, como condição final que deve guiar cada etapa de emancipação política.

Outro fato marcado por polêmicas diz respeito à crítica de Marx à base material sobre a qual estão assentados o judaísmo e, por assimilação desse, o cristianismo.

Um dos excertos mais incisivos da obra diz respeito à essência egoísta do judaísmo (absorvida pelo cristianismo):

Logo que a sociedade conseguir abolir a essência empírica do judaísmo – a traficância e os seus pressupostos – o judeu tornar-se-á impossível, porque a sua consciência deixa de ter objeto, porque a base subjetiva do judaísmo – a necessidade prática – toma uma forma humana e o conflito entre a existência individual, sensível, do homem e a sua existência genérica é abolido. (Marx, 2010b, p. 41).

Essa crítica à essência do judaísmo é tão dura quanto a classificação de toda e qualquer religião como ilusão. Marx, logo em seguida à citação anterior, conclui que “a emancipação social do judeu é a emancipação da sociedade em relação ao judaísmo” (MARX, 2010b, p. 41). O contexto dessa conclusão sugere que se trata não da eliminação dos judeus ou da religião judaica, propriamente dito, mas de uma emancipação em relação aos valores egoístas e mercadológicos. O certo é que Marx (2010b) fala em se abolir a “essência empírica” do judaísmo; não o judaísmo ou os judeus.

Já em *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, Marx (2010a) desvela em especial a relação de causa e efeito entre a miséria e a religião, não como tradicionalmente se imagina:

A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a expressão da miséria real e o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o íntimo de um mundo sem coração e a alma de situações sem alma. É o ópio do povo. (MARX, 2010a, p. 145).

Certamente, a expressão “miséria religiosa” ganharia contornos mais polêmicos se Marx também não discutisse em outro momento a “miséria da filosofia” (da filosofia idealista, evidentemente), por exemplo. No entanto, Marx (2010a) mostra que toda explicação da realidade que ignora a base concreta desta e busca explicá-la por meio de outros fundamentos é uma ideologia e não colabora com a solução dos problemas concretos, sendo essa a miséria de qualquer ideologia, seja religiosa, filosófica e de qualquer outra natureza.

Daí, Segundo Marx (2010a, p. 146), “[...] a crítica do céu transforma-se, assim, na crítica da terra, a crítica da religião, na crítica do direito, a crítica da teologia, na crítica da política”. Em outras palavras, deve-se analisar a formação social capitalista e suas relações no contexto onde elas se desenvolvem, que é no âmbito da

sociedade, a base concreta da realidade social. Logo, a crítica irreligiosa (não confundir com antirreligiosa) tem por fundamento essa compreensão.

Entretanto, no Estado capitalista, para que a dominação se efetive para além da dominação física (por violência), é que são exploradas as ideologias, materializadas sobretudo nos aparelhos ideológicos do Estado, que não se restringem à natureza religiosa (ALTHUSSER, 1980). Contudo, não restam dúvidas da eficácia relativa ao emprego da religião – bem como da educação e de outros aparelhos ideológicos – para legitimar a dominação social e as desigualdades decorrentes desta.

O contexto Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, por exemplo, não se restringe ao período que durou, pois carrega em si múltiplas determinações que se encontram no processo histórico, dentre as quais as contradições próprias do modo de produção capitalista, que passa por sucessivas reelaborações, ao mesmo tempo em que afeta as mais diversas relações na sociedade. Reconhece-se, pois, que “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 1997, p. 21).

A realidade concreta se sujeita, portanto, às múltiplas determinações sociais e à construção histórica, na qual se manifesta o movimento da transição de uma geração para outra(s), como defende Mannheim (1982). Assim, ainda que, nos seus 5 (cinco) séculos, a educação brasileira tenha cumprido a função reprodutora das desigualdades por meio da dualidade, os valores de cada geração se distinguem entre si.

Nesse contexto, o ensino escolar é o ponto estratégico para atendimento das demandas de classes e que, no caso do Ensino Médio, tal demanda se consubstancia na preparação elementar dos indivíduos para o trabalho alienado, resultando no esvaziamento teórico do ensino, na fragmentação e desqualificação do conhecimento historicamente sistematizado e na individualização da aprendizagem. Reconhece-se, portanto, que:

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. (Triviños, 1987, p. 51).

O materialismo histórico-dialético busca conhecer a realidade de forma objetiva e, ao mesmo tempo, usar esse conhecimento para transformar as relações sociais, visando superar a sociedade de classes. Por isso Marx enfatiza que a filosofia deve orientar para a mudança do mundo, não apenas para interpretá-lo, principalmente porque a exploração da maioria pela minoria se mantém por mecanismos ideológicos da classe dominante, que impedem os trabalhadores de compreenderem sua subjugação e, assim, dificultam a transformação social.

Como esclarece Gramsci (2007), ocorrem processos sucessivos e necessários para que uma sociedade seja transformada em outra. Conforme o referido autor, a sucessão de uma sociedade por outra nova exige necessariamente dois pressupostos:

1) o de que nenhuma sociedade se põe tarefas para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes, ou que pelo menos não esteja em vias de aparecer e se desenvolver; 2) e o de que nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes que se tenham desenvolvido todas as formas de vida implícitas em suas relações. (Gramsci, 2007, p. 36).

O processo de exercício da hegemonia política pela classe capitalista combina momentos de consenso e coerção (Gramsci, 2007). Esses mecanismos de criação da hegemonia e ideologia são importantes para desvelar os processos que envolvem a implantação do Novo Ensino Médio, razão pela qual constam dos fundamentos teóricos desta pesquisa.

No entanto, da mesma forma que a hegemonia foi criada para a manutenção das relações sociais existentes, tornou-se possível a constituição de um movimento de luta pela hegemonia, que por meio da conscientização das massas coloque em xeque a dominação burguesa. Assim, o desvelamento dos mecanismos adotados pela classe hegemônica resulta de uma ação revolucionária dos grupos subalternos.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, o pesquisador objetiva, por intermédio da ciência, apreender a realidade de maneira objetiva. Entretanto, sua atuação não se restringe à simples revelação do real; faz uso dos instrumentos e do conhecimento obtidos pela investigação para intervir nas relações sociais vigentes, visando à superação da sociedade de classes e à efetivação da emancipação humana universal. Conforme assinala Marx (1845, p. 1), na 11ª tese sobre Feuerbach, “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”.

A persistência da exploração de uma maioria por uma minoria, nas relações sociais de produção estruturadas sobre a base material da sociedade e reproduzidas em sua superestrutura, é viabilizada pelos mecanismos ideológicos instituídos pela classe dominante. Tais mecanismos, ao obstruírem a apropriação, pelos trabalhadores, da consciência dos fatores que determinam sua condição concreta, impedem que as classes subjugadas compreendam os processos de dominação na ordem burguesa e, conseqüentemente, se mobilizem em prol da transformação social:

Na trajetória do abstrato ao concreto, o pensamento parte de um dado fático, e o abstrai, a fim de identificar os processos que o referido dado sinaliza, podendo vinculá-lo a outros processos, sempre considerando a realidade empírica. O campo empírico permanecerá inalterado porque a teoria elaborada nesse processo de elevação do abstrato ao concreto não produz uma nova realidade, ela se limita a reproduzir nas funções superiores o movimento e a abstração do objeto real.

Por isso as categorias não correspondem a criações da mente humana. Antes, são representações de elementos que constituem a realidade. As categorias ontológicas do materialismo histórico dialético, a exemplo da totalidade, da contradição e da mediação foram fundamentais para a compreensão da complexidade do real analisado neste estudo, que investiga as implicações da Reforma do Ensino Médio, nos termos da Lei nº 13.415/2017, nas escolas de ensino médio da rede pública do Distrito Federal.

Em Marx (2009; 2010a), a elaboração teórica tem na categoria um instrumento imprescindível para o desvelamento da realidade concreta, para além da aparência e das ideologias. Por sua vez as categorias empíricas são captadas e extraídas do objeto de investigação pelo sujeito do conhecimento. Portanto, ela é parte constitutiva do real e o pesquisador deve se municiar de um vasto arcabouço cultural para identificá-la. Assim, deve haver uma íntima relação entre a elaboração teórica e o objeto investigado.

Como a escola é uma arena de confronto entre projetos societários distintos que se refletem no processo educativo, busca-se captar a percepção dos gestores, quanto às implicações da Reforma, reconhecendo suas diversas concepções de mundo e de educação para as respectivas juventudes a que atendem no cotidiano escolar. Essa empreitada em extrair da realidade concreta as implicações da Reforma respeita as categorias ontológicas, mas se entretendo nas categorias que se

destacam nos documentos oficiais que orientaram a Reforma, bem como na realidade exposta pelos gestores na pesquisa empírica.

Além das bases das categorias ontológicas aqui respeitadas, conceitos como o de hegemonia e trabalho são de igual modo transversalmente contemplados. Por sua vez, o conceito de categoria prevalente se traduz na relação dialética do homem com a natureza, em que ambos se transformam simultaneamente, sendo por meio do trabalho que os homens produzem sua existência e se reproduzem. Por isso, nesta pesquisa se compreende que estudar também é trabalho, de modo que se faz distinção entre o trabalho produtivo (intelectual e braçal) e o trabalho dos estudos, inclusive considerando que o trabalho precípua e privilegiado dos jovens deve ser os estudos.

De perspectiva histórica, esta pesquisa compreende que:

Compreender a Reforma do Ensino Médio, portanto, exige que se elucidem as concepções, preenchendo o discurso lacunar, para que as intencionalidades decorrentes de interesses e visões particulares de mundo, próprias das diferentes posições de classe, venham à tona, e assim se possa exercer o direito de escolha por possíveis históricos que são necessariamente contraditórios, dentro dos limites da democracia possível. (Kuenzer, 2000, p. 17).

Isso porque todo o processo de socialização tem na escola capitalista uma instituição fundamental. Esta, como um dos espaços de disputa hegemônica entre as classes fundamentais, pode tanto formar os sujeitos para a manutenção das relações sociais existentes quanto para transformá-las.

Ao promover a educação numa perspectiva integral, a escola pode subverter as formas de formação utilitária que reproduzem as desigualdades, mesmo no seio de uma sociedade de classes. Portanto, ao conceito de trabalho, agrega-se também a compreensão do estudo como uma forma de trabalho, embora o trabalho produtivo seja representado em alguns momentos desta pesquisa como 'emprego', para diferenciar daquele, informal e de perspectiva privilegiadamente formativa.

2.1 Elementos teórico-metodológicos

Em consonância com Gil (1999), reconhece-se que o método científico das pesquisas é marcado por um processo formal e sistemático, onde se empregam procedimentos científicos em busca de respostas para problemas concretos. Para tal,

estabeleceram-se alguns procedimentos e critérios metodológicos no decorrer da pesquisa.

A metodologia adotada nesta investigação é predominantemente qualitativa, tendo em vista que se busca compreender não apenas os fenômenos, mas também os valores que concorreram para o desenvolvimento da educação secundária no Brasil, especialmente para a Reforma do Ensino Médio, além de contemplar como os sujeitos investigados, gestores escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, compreendem e encaminham as medidas que emanam dessa política.

Desde o início se procedeu a uma revisão da literatura, pela qual vêm sendo consultados sites oficiais, livros e periódicos que tratam do problema de estudo ora apresentado, em especial aqueles que dão ênfase aos aspectos relacionados à Lei 13.415/2017 e às medidas decorrentes. Do mesmo modo, durante a execução desta pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico contínuo.

Assim, realizou-se no segundo semestre de 2023 uma pesquisa empírica em 14 escolas públicas do Distrito Federal, distribuídas pelas 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), portanto 1 escola para cada CRE. Esse critério buscou assegurar um recorte diversificado que melhor representasse como essa política se efetiva no território do Distrito Federal, contemplando-se unidades escolares de condições objetivas relativamente diversas. Para a coleta de dados foram empregados questionários, com questões abertas e fechadas. Os questionários foram aplicados a 1 membro da direção [diretor(a), vice ou supervisor(a) pedagógico(a), de cada unidade escolar].

Com vistas a uma análise mais objetiva da realidade concreta, confrontaram-se categorias da análise documental com outras da análise de dados, convergindo para a definição das categorias utilizadas, que dizem respeito à aplicação das principais diretrizes da Reforma. O referencial teórico apresentado ao longo da tese serve de fundamento (teórico) para a análise dos dados empíricos.

Respeitando tanto as dinâmicas socioeconômicas quanto educacionais que envolvem o presente objeto de pesquisa, elegeu-se o materialismo histórico como fundamento teórico-metodológico, segundo o qual se pautam as análises. Oferecem contribuições para as discussões diversos autores, dentre os quais: Marx (1845; 1961; 1986; 2008; 2009; 2010a; 2010b; 2013); Engels (2017); Marx e Engels (2007; 2014); Gramsci (1916; 1999; 2001; 2002; 2005; 2007; 2017); Bourdieu (2002; 2003; 2014); Bourdieu e Passeron (2012; 2015); Dayrell (2003; 2007); Libâneo (2012; 2018);

Nosella (2010; 2016a; 2016b); Peroni (2013; 2016); Kuenzer (2000; 2011; 2017); Ferreti (2016); Krawczyk (2014); e Frigotto (2006; 2011; 2016), dentre outros. Busca-se, assim, que o referencial teórico contemple desde aspectos relacionados à demanda formativa para além da lógica de mercado de trabalho até aqueles que dizem respeito à orientação política da Lei nº 13.415/2017 e concretização das respectivas medidas nas políticas educativas das escolas pesquisadas.

A pesquisa empírica contou com a participação de 14 gestores de escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal. Conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respeitou-se a voluntariedade dos participantes em responder o questionário, resguardando-se o anonimato e a confidencialidade. A tabulação e a sistematização dos dados favoreceram a geração de gráficos e quadros, com vistas a uma melhor apresentação dos dados coletados.

2.2 Do levantamento das teses e dissertações relacionadas

Ao longo do processo de definição do presente objeto de pesquisa, realizou-se um levantamento das teses e dissertações, identificando as pesquisas já realizadas sobre a política educacional de ensino médio a partir da última Reforma. Recorreu-se ao banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), porquanto a página digital dessa base oferece a possibilidade de pesquisa com o emprego concomitante de dois ou mais descritores.

Na busca, combinaram-se os descritores: ‘Novo Ensino Médio’/‘Reforma do Ensino Médio’; ‘Dualidade’/‘Desigualdades’; ‘Política Educacional’/‘Políticas Educacionais’. Sob o recorte temporal dos anos de 2017 (ano da Lei que ampara a Reforma) a 2024, resultaram dessas combinações 126 estudos. Após a leitura minuciosa dos respectivos resumos e introduções, identificou-se que dialogam mais estreitamente com o presente objeto de pesquisa 43 trabalhos, dos quais 15 são teses e 28 dissertações.

De modo geral, o levantamento bibliográfico revelou a singularidade do objeto desta pesquisa, particularmente quanto à Reforma no Distrito Federal. Apenas uma tese tratou do Novo Ensino Médio nessa Unidade Federativa, mas seu recorte foi sobre as influências sobre a gestão democrática.

De modo geral, essas teses e dissertações compreendem a Reforma do Ensino Médio como retrocesso. Embora algumas dessas investigações apresentem análise documental, não se identifica nenhuma que busca apresentar a correlação entre o diagnóstico e as intencionalidades expressas; nem a correlação entre intencionalidades expressas com as medidas propostas. Frequentemente as proposições adotadas na Lei nº 13.415/2017 são objetos de análise, no entanto, igualmente não são analisadas em face dos elementos citados anteriormente.

Na análise documental, que está no Capítulo 6, a finalidade de correlacionar diagnóstico, intencionalidades expressas e proposições foi verificar a (in)congruência da referida Política educacional. De igual modo, a pesquisa empírica, no Capítulo 7, buscou identificar a correlação entre as intencionalidades expressas e a política que se materializou. Essa estratégia metodológica buscou comparar, portanto, se a Reforma se impõe por sua natureza técnica ou política, bem como as implicações da Reforma na realidade concreta.

3 O CAPITAL E AS POLÍTICAS DE ESTADO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

Emir Sader

A sociedade moderna se estabeleceu dadas as circunstâncias e as necessidades que se impuseram no momento histórico de seu surgimento, provocadas em parte pela colonização da América e o aquecimento nos mercados das Índias Orientais e da China, que promoveram o fortalecimento da burguesia e a decadência da sociedade feudal. Para esse processo também contribuíram as demandas crescentes do mercado que se seguiram e a divisão social do trabalho, que se impunha no novo modo de produção em escala cada vez mais intensa (Marx; Engels, 2014).

Uma vez instaurado o capitalismo, as diversas crises pelas quais esse sistema econômico passa têm operado ajustes e configurações diversos ao longo de sua trajetória. O formato mais recente é o que estudiosos denominam de neoliberalismo, cuja compreensão acerca do papel do Estado se relaciona a uma versão mais austera do que a de “Estado mínimo” do liberalismo tradicional. Sob o entendimento de que o Estado deve prover apenas os serviços mínimos, essenciais, as diversas políticas sob tal racionalidade têm objetivado a desoneração e a desresponsabilização social do Estado, levando à desregulamentação e à precarização desses serviços públicos “mínimos”, o que legitima e promove ainda mais as desigualdades.

Neste capítulo, abordam-se determinantes macros, como a reestruturação produtiva e o neoliberalismo, que compõem o complexo desenvolvimento operado

pelo capital para superar suas sucessivas crises, como a de superacumulação de riquezas promovida pelo fordismo. A flexibilização do trabalho e dos direitos do trabalhador é, portanto, compreendida como uma estratégia da nova ordem de acumulação, inclusive como dispositivo explicitado para na legitimação do projeto restaurador/conservador da classe dominante. Esse contexto, que considera elementos contidos na base concreta da sociedade moderna, contribui para a compreensão das implicações do capitalismo contemporâneo (sob a reestruturação produtiva das últimas décadas) para a educação escolar, em especial dos grupos subalternos.

Soma-se a esse macrocontexto a atuação dos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, Unesco...), que – sob o pretexto de contribuir para o desenvolvimento dos Estados emergentes – vêm desde a década de 1990 estendendo suas ingerências também no campo das políticas educacionais dessas nações, a exemplo do Brasil. A racionalidade das políticas que emanam desses organismos se traduz pelas orientações mercadológicas e de acomodação das estruturas político-sociais e educacionais vigentes nos países emergentes signatários.

No Brasil, alinhados a esses processos, encontram-se segmentos e representações sociais que, sob a bandeira de um conservadorismo econômico e/ou moral, de fato concorrem para a conservação das estruturas sociais e hierárquicas que sustentam as desigualdades. Na educação, as medidas que emanam desses grupos não buscam oferecer subsídio para a superação das desigualdades. Antes, pouco ou nada versam sobre os problemas estruturais da educação brasileira.

Este capítulo aprecia como o macrocontexto neoliberal ganha capilaridade nas políticas educacionais brasileiras, partir dos novos desdobramentos econômicos, políticos, sociais e culturais. Reconhece-se que o neoliberalismo é uma reelaboração do capitalismo, cuja forma ainda não pode ser totalmente desvelada. Da mesma forma, trata-se de uma força hegemônica, mas não absoluta, razão pela qual se entende que esse confronto deve se dar no âmbito da sociedade civil.

O macrocontexto neoliberal é aqui tratado não como elemento determinista, mas como um dos fatores de grande impacto sobre a educação. Reconhece-se, assim, que as políticas educacionais só podem ser compreendidas se entendida a relação entre educação e economia porquanto as reestruturações do modelo capitalista transformaram tanto o modo de acumulação de capital quanto a organização social do trabalho, o que alterou significativamente como o Estado

conduz as políticas educacionais.

Assim, ao reconhecer o impacto e a forma como acontecem os desdobramentos desse contexto macro não se busca legitimar tal força, mas, necessariamente, identificar e desvelar suas propostas, seus interesses e suas estratégias no âmbito da disputa de forças no País.

De igual modo, o presente capítulo busca compreender o processo de ingerência dos organismos multilaterais internacionais e de grupos empresariais na educação brasileira, convergindo para a atuação desses na Reforma do Ensino Médio.

3.1 Estado e o processo que envolve a luta de classes na sociedade do capital

O materialismo histórico dialético foi desenvolvido por Marx e Engels no século XIX. Seus fundamentos teóricos apontam que as relações jurídicas de uma sociedade estão intimamente atreladas às condições materiais nela presentes, que são construção não apenas dos homens em dado momento histórico, mas também de seus antepassados. Uma vez que o homem é que constrói sua história, ainda que em um processo histórico, nem o Estado e nem a base da sociedade são compreendidos como elementos absolutos (Marx, 2010a; Engels, 2017; Marx; Engels, 2007).

Marx (2010a) rechaça a compreensão de Estado racional, em tese imparcial de espírito objetivo. O pensador defende a análise da categoria Estado a partir da materialidade, do real, ou seja, das relações sociais entre os homens, na forma de produzir e reproduzir a vida. Ele sintetiza essa concepção no prefácio da obra *“Contribuição à crítica da economia política”*:

[...] As relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades. (Marx, 2008, p. 47).

Marx (2008) rejeita também a concepção de Estado contratualista, pois esse deve ser visto a partir das condições reais de existência como um produto do antagonismo das classes sociais, e não como uma instituição isenta na qual, buscando o bem comum, se estabelece a estrutura da sociedade. Tal estrutura, na sociedade moderna, lugar da luta de classes, é determinada, dialeticamente, pelas relações de classes.

A interpretação materialista permite compreender que o Estado não representa os interesses gerais e coletivos da sociedade, como teorizaram os contratualistas e Hegel, com o Estado racional e universal. De outra forma, o Estado não reflete a totalidade da sociedade, mas somente uma parcela, sendo ela a detentora do poder econômico. Isso mostra um limite das políticas públicas em geral – inclusive as políticas educacionais, pois, estando presas no solo material do Estado burguês, não vão superar ou resolver os conflitos sociais advindos das desigualdades sociais, não vão atender a totalidade das demandas das classes sociais populares, e, quando muito, cederão, em alguns aspectos, para manter o equilíbrio dos conflitos dentro de uma margem na qual não se prejudique ou ameace a dominação da classe burguesa.

A concepção de Estado materialista, portanto, é o entendimento segundo o qual a base material e as relações sociais movimentam, dialeticamente, as relações entre os sujeitos e são esses os que movimentam a história. Isso refuta a existência de um estado natural da humanidade e identifica que a sociabilidade dos homens não se esgota na política (Lamosa, 2016). É a partir dessa perspectiva que Antônio Gramsci amplia as análises referentes à categoria Estado no início do século XX.

Gramsci (2007) explora a categoria Estado com as relações de produção mais avançadas, ou seja: sob um capitalismo mais desenvolvido, com a maquinaria altamente disseminada nos processos de industrialização; com a crescente urbanização de grandes centros industrializados; no contexto da luta popular da Revolução Russa, que deu origem a União Soviética – Estado socialista – e nos pós 1ª Guerra Mundial (1914-1918). Nesse contexto, o pensador sardo percebeu que a ossatura do Estado é uma estrutura avançada, na qual existe uma constituição agrupada de classes sociais que assegura e direciona a política do Estado: a sociedade civil.

Apesar de muitos de seus pensamentos estarem já iniciados em vários artigos de revistas e jornais de anteriores ao cárcere (1910-1926), é na prisão que o pensador disserta com propriedade a maioria de seus conceitos. O teórico discorre sobre a concepção de Estado em vários momentos, incorporando, além da função governativa-organizativa da classe burguesa, as relações da dimensão privada, denominada sociedade civil, que, por meio de seus Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs)⁴, governam sem ser governo.

⁴ Os Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), empregados por Gramsci em alguns de seus 33 Cadernos do Cárcere, dizem respeito às mais diversas organizações institucionais que promovem

Gramsci (2007, p. 244), no caderno nº 6, utiliza o termo “Estado em sentido orgânico e mais amplo (Estado propriamente dito e sociedade civil)”, como forma de dominação da vida popular. Na continuidade, o pensador destaca que para entendimento da “noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, que Estado = sociedade política+sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)”.

Essa fórmula matemática é expressa também como Estado integral, no qual Gramsci (2007) especifica-o como: ditadura+hegemonia. Em outras palavras, o autor pugna pela necessidade de entender que Estado é, “além do aparelho de governo, também o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil.” (Gramsci, 2007, p. 254). Em outra passagem, no Caderno nº 12, que trata dos intelectuais, Gramsci preceitua:

Podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. (Gramsci, 2001, p. 20-21).

O Estado, em sentido estrito, corresponde à sociedade política; e o Estado, em momento analítico, como o “Estado orgânico” ou o “Estado Integral”. No sentido estrito, é formado pelo governo, e adota o aparelho repressivo e coercitivo, exercido, principalmente, por meio das normas jurídicas, que formalmente se aplicam a todos os sujeitos, portanto, de igualdade formal. Já, no segundo, estão contidas tanto a sociedade política quanto a sociedade civil.

Destaca-se que a sociedade civil está ligada à articulação estatal por um conjunto de “organizações” formalmente “privadas”. Em Gramsci os “aparelhos hegemônicos” se tornam equivalentes ao Estado e essa expansão, bem como a complexidade própria do Estado, em um estágio avançado do capitalismo, foi nomeada por Gramsci de “Estado Integral”.

Essas categorias perpassam toda a obra gramsciana do cárcere e vai delineando a amplitude das relações que envolvem a luta revolucionária. Quando

certas ideologias em sua disputa pela hegemonia (conquista ou conservação). São, portanto, entes que buscam legitimar sua posição político-ideológica como consenso da sociedade. Qualificam-se como APHs os partidos políticos, as Organizações não Governamentais (ONG), as entidades de classe diversas e as escolas, dentre outras.

buscava desenvolver sua teoria do Estado e as categorias intimamente relacionadas a ela, Gramsci (2001) formula sua compreensão de Estado, contrastando com o entendimento cristalizado por outros de sua época:

Este estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que é entendido habitualmente como sociedade política (ou até como aparato coercitivo para enquadrar a massa popular, segundo o tipo de produção e a economia de um momento dado) e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercida através das organizações chamadas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.) e precisamente na sociedade civil. (Gramsci, 2001, p. 264).

Gramsci (2007) tem, portanto, o mérito de identificar a influência do Estado no âmbito das instituições ideológicas, assim como se faz presente no terreno das relações de produção. Contudo, embora atue marcadamente na organização da sociedade moderna, o Estado não alcança a posição de sujeito da história, mas também não se restringe a mero instrumento à serviço das classes dominantes.

Isso não representa dizer que Gramsci (2007) despreza o caráter classista do Estado denunciado por Marx e Engels, porém, tal categoria ganha amplitude em suas análises, principalmente nas produções temáticas, nas quais as notas iniciais são desenvolvidas ou reescritas. O pensador italiano formula a categoria “Estado integral”, na qual está inserida a soma da sociedade civil e da sociedade política, em uma trama complexa, conforme observa-se no Caderno temático/especial nº 25, em que se analisa a História dos grupos sociais subalternos:

A unidade histórica das classes dirigentes acontece no Estado e a história delas é, essencialmente, a história dos Estados e dos grupos de Estados. Mas não se deve acreditar que tal unidade seja puramente jurídica e política, ainda que também esta forma de unidade tenha sua importância, e não somente formal: a unidade histórica fundamental, por seu caráter concreto, é o resultado das relações orgânicas entre Estado ou sociedade política e "sociedade civil". As classes subalternas, por definição, não são unificadas e não podem se unificar enquanto não puderem se tornar "Estado": sua história, portanto, está entrelaçada à da sociedade civil, é uma função "desagregada" e descontínua da história da sociedade civil e, por este caminho, da história dos Estados ou grupos de Estados. (Gramsci, 2002, p. 139-140).

Essa compreensão de Estado integral é uma das contribuições de Gramsci para a transformação da sociedade. Embora reconhecendo que a atuação do Estado favorece majoritariamente a classe hegemônica, Gramsci (2001; 2002) aponta que essa apropriação do Estado não é absoluta, tal qual apresenta em seu conceito de Estado, em que se manifestam duas esferas distintas de poder: a) a sociedade política

(Estado-sanção), que diz respeito ao Estado em sentido estrito, onde se situam seus aparelhos repressivos; b) a sociedade civil, que diz respeito a uma espécie de Estado informal, onde atuam os organismos privados diversos, criadores e difusores de ideologias, com vistas à formação de consensos na luta pela hegemonia.

Para Lamosa (2016), Gramsci põe a ênfase nas relações e tensões que se operam no interior do “Estado Integral”, rompendo com qualquer compreensão mecanicista que reduza o Estado a um mero instrumento a serviço das classes dominantes. Suplanta, assim, qualquer compreensão imediata de propriedade do Estado pelas classes dominantes, pois entender essa relação entre as classes dominantes e o Estado como de propriedade seria desconsiderar a complexidade social e histórica dessa relação (Lamosa, 2016).

Tal complexidade pode ser lida por meio do conceito de bloco histórico, definido por Gramsci (2007, p. 26) como uma “unidade entre a natureza e espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos”. Essa unidade do diverso é alcançada no Estado integral. O bloco histórico e sua articulação interna abarcam tanto as relações materiais de produção como as relações ideológicas e culturais, em uma relação orgânica e dialética que sustentam determinada concepção de mundo.

No Brasil do início do século XXI, o bloco histórico no poder carrega e dissemina a concepção de mundo burguesa, além das relações sociais de produção do tipo capitalista, que estão vinculadas ao direcionamento dado às políticas educacionais, com a conseqüente qualificação da dualidade educacional. A dualidade neste primeiro quarto do século XXI tem aparência de menor austeridade contra a classe trabalhadora, pois se vale da massificação do acesso para naturalizar as desigualdades nas distintas trajetórias.

Ao enfatizar as relações sociais, Gramsci também rejeita o Estado como sujeito ou entidade isenta que flutua no ar longe dos conflitos sociais, como já tinha pontuado Marx (2008). O Estado compreendido em sua forma integral: sociedade civil + sociedade política, em um mesmo processo, é uma das maiores “contribuições teórica gramsciana à tradição filosófica marxista” (Lamosa, 2016, p. 49).

Porquanto Gramsci (2007; 2011) não compreende o Estado como coisa/instrumento, um dispositivo unitário e homogêneo, ou como sujeito verticalizado de alto a baixo e uniforme, ganham destaque as relações no âmbito da sociedade política e da sociedade civil, espaços onde se evidencia a luta de classes e de frações de classes. Para Gramsci (2007), o Estado desempenha um papel fundamental nas

relações de produção e na luta entre as classes sociais e suas frações, estando presente tanto na sua constituição quanto na sua reprodução.

Logo, o Estado é educador na medida em que costuma imprimir a visão, os interesses e os valores da classe burguesa e suas frações, como sendo de interesse geral da sociedade, fazendo a defesa de um novo tipo ou nível de civilização ou, até mesmo, a manutenção da ordem vigente. Sob essa compreensão, evidencia-se a responsabilidade do Estado brasileiro sobre a histórica dualidade educacional.

Na sociedade moderna, as classes sociais ocupam seus lugares no processo de produção, assim como nas relações sociais (em suas dimensões políticas e ideológicas), de maneira que as relações e efeitos que se operam no processo de produção refletem a base material da sociedade moderna, notadamente dividida em classes sociais. Estas não somente se relacionam entre si, mas também disputam entre si por seus interesses.

Grosso modo, pode-se depreender que Gramsci abarca as classes sociais apresentadas por Marx e Engels (Marx, 2013; Marx; Engels, 2007) em dois blocos basilares: a) o da classe dominante, composta em geral pelos capitalistas/burgueses, que detêm os meios de produção e se apropriam dessa mais valia; b) o da classe dominada, composta em especial pelos trabalhadores (dentre os quais estariam os operários e os camponeses), que alugam sua força de trabalho e são os produtores de mais valia.

Em Gramsci (2007; 2011), esses grupos são representados pelas classes hegemônicas e as subalternas. Embora esses grupos sejam formados por frações de classe em seu interior, há uma unidade política da classe dominante (burguesia) em relação à classe historicamente antagônica (dos trabalhadores) instituída no Estado, fundada na luta comum pelo aumento na participação da extração da mais valia geral, ou seja, na exploração última do trabalhador e da trabalhadora. Por um lado, o fracionamento da classe dominante se dá por interesses diversos dos sujeitos que a compõe: comercial, industrial, bancário, agrário, cultural, entre outros. Por outro, o agrupamento também pode ocorrer pelos mesmos interesses, ainda que as frações de classe ocupem setores distintos.

Lamosa (2016) ressalta que o interior da classe burguesa é eivado de disputas das frações de classes, na busca pelo poder para direcionar as políticas públicas. Isso porque “em qualquer ação produzida em uma agência da sociedade política, os efeitos

produzidos afetam todas as frações, mas de forma heterogênea, favorecendo mais algumas do que outras” (Lamosa, 2016, p. 54).

Mochcovitch (1990) esclarece que Gramsci não tentou criar novas bases de análise. Antes, sua filosofia da práxis adota os conceitos fundamentais de Marx e de Engels. Segundo bem analisa a autora:

A filosofia da práxis, expressão que Gramsci usava para iludir a censura fascista da prisão, é, para ele, o materialismo histórico e dialético, que está sempre se reelaborando a partir do corpo teórico produzido por Marx e Engels. A filosofia da práxis se constrói como crítica a todo o pensamento precedente, ou seja, às filosofias e ao universo cultural existentes. (Mochcovitch, 1990, p. 17).

Ao apontar que a filosofia da práxis se constrói como crítica às filosofias e ao universo cultural existentes, a autora faz alusão ao posicionamento de Marx em relação a toda forma de ideologia, isto é, todas as explicações da realidade que ignoram a base concreta da respectiva sociedade.

De acordo com Mochcovitchi (1990), no meio socialista da época, Gramsci faz uma leitura heterodoxa de Marx, resgatando aspectos então ignorados. Mais que isso, para essa autora, a preocupação de Gramsci não é outra senão manter atuais as diretrizes do pensamento crítico ao passo em que as conduz a pertinentes compreensões de cada momento histórico:

Marx elaborou sua teoria partindo da crítica das três correntes de pensamento mais avançadas do século XIX: a economia política inglesa; a filosofia clássica alemã; o pensamento e a prática política socialistas franceses. Gramsci entende que a construção dessa filosofia da práxis é um processo contínuo, permanente, para que ela possa responder aos problemas atuais do momento histórico. (Mochcovitch, 1990, p. 17).

Portanto, essa compreensão dialética por Gramsci permite compreender que, assim como a realidade concreta está em transformação, as análises devem reconhecer os novos elementos sem abdicar de bases e preceitos próprios da leitura materialista histórica.

3.1.1 Hegemonia e disputas no âmbito da sociedade civil

A abordagem gramsciana da sociedade civil reelabora a compreensão de Hegel. Este considera a sociedade civil como a sociedade pré-estatal, logo, como “momento intermediário entre a família e o Estado” (Mochcovitchi, 1990, p. 28). Essa

concepção de sociedade civil em Hegel, ao não abranger todas as instituições e relações pré-estatais, já havia sido superada pelas contribuições de Marx. Contudo, o autor italiano compreendia que a sociedade civil ocupa espaço na superestrutura, e não na estrutura tal qual Marx. Ao mesmo tempo, do postulado hegeliano de que os partidos políticos e associações são trama privada do Estado, Gramsci vislumbra sua concepção de que a sociedade civil corresponde ao conjunto dos aparelhos privados de hegemonia. Para essa elaboração, Gramsci desloca sua análise do sistema econômico para as instituições que regulamentam não apenas as relações econômicas como também as sociais, dentre as quais as que envolvem a cultura em geral.

Ao fazer esse movimento, Gramsci situa a sociedade civil na composição do Estado, mas em espaço privilegiado de poder onde se opera a mediação entre o público e o privado. Essa mediação não se opera no sentido tradicional, pois é na sociedade civil onde ocorre a “hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado” (Gramsci, 2001, p. 21).

Essa postura chama atenção para o lugar da sociedade civil no interior do Estado, bem como para sua função diretiva na construção do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção (Gramsci, 2001).

Assim, não existe neutralidade nas instituições da sociedade civil (escolas, igrejas, sindicatos, mídia, partidos políticos, associações, etc.), uma vez que essas assumem um papel fundamental na construção e perpetuação de hegemonia da classe dominante, na produção de consensos e concepções de mundo. Em outras palavras, a sociedade civil tem um caráter estatal e classista; é uma estrutura avançada, na qual existe uma constituição agrupada de classes sociais, que assegura e direciona a política do Estado: governa sem ser agente estatal, bem como direciona as políticas públicas, logo, também, as políticas educacionais.

Dias (1996) realiza um estudo sobre a inter-relação entre “Cidadania, sociedade civil e movimento social organizado”. Ele argumenta que, para compreender a verdadeira natureza da luta de classes, é fundamental reconhecer a conexão orgânica entre a sociedade civil e a sociedade política (ou Estado como um

todo). Baseando-se na noção de sociedade civil proposta por Gramsci, o autor enfatiza que:

Um dos erros vitais nas análises da sociedade civil é pensá-la como articulação de instituições indiferenciadas. Instituições onde não se coloca a questão da divisão classista. A sociedade civil é apresentada, normalmente, como não contraditória. O produto dessa visão é uma concepção homogeneizadora, subalternizante e que tende a minimizar a percepção dos conflitos sociais e do seu papel na transformação social. (Dias, 1996, p. 114).

Nas disputas que ocorrem nas esferas do Estado, não há imparcialidade. A sociedade política se pauta em construir consensos, que representam os interesses e ideais das classes dominantes. Busca-se aplicá-los e legitimá-los na sociedade civil, de modo que esta passe a defendê-los.

Conforme Fontes (2007), na sociedade civil a luta de classes ocorre em dois planos, pois nela ocorrem tanto disputas entre as classes dominantes quanto entre as classes dominadas. Desse modo, não existe oposição entre sociedade civil e Estado (*stricto*), bem como não há isolamento dela do mundo da produção, pois esta, salienta a pesquisadora, forja o solo da sociabilidade a partir da qual se criam possibilidades de pensar, organizar, agir, de produzir e definir, inclusive, interesses e antagonismos.

A tendência de ver a sociedade civil como uma instituição homogênea, sem conexão com a sociedade política, provém da visão liberal. Esse é um dos equívocos centrais do pensamento liberal – conforme apontam Gramsci (2007) e Fontes (2007). Essa concepção de sociedade civil considera-a um agrupamento de instituições privadas que consolidam e organizam as individualidades, desconsidera a existência de classes sociais e atua regulando e controlando a sociedade política.

A acentuação da forma privada dessas instituições, do seu caráter de regulação não nega (nem o poderia) o seu caráter estatal, nem seu caráter classista, como querem os liberais. Esse aspecto “privado” não se opõe ao aspecto público. No Brasil, todos sabemos, o capital e a dita iniciativa privada são fundamentalmente constituídos pelo público, pelo Estado. E não somente no Brasil. [...] A oposição sociedade civil-sociedade política, a primeira como manifestação pura do privado e a segunda como “o” Estado, ou seja, como estâncias autônomas do real é rigorosamente falando, uma formulação liberal. (Dias, 1996, p. 113-114).

Essa aparência de desvinculação da sociedade civil com o aparelho governamental é necessária para manter a autoridade do discurso, isto é, o prestígio da classe diretiva. Em outras palavras, para manter a hegemonia da classe dominante no poder. Contudo, ao se compreender a sociedade civil como espaço de liberdade

para a disputa, sobreleva-se a possibilidade de disputa pela hegemonia, esperança ínfima na esfera do Estado repressivo, representado pela sociedade política.

Em síntese, além de outras dimensões, a luta dos grupos subalternos pela hegemonia atravessa, inevitavelmente, a política educacional do Estado, objeto desse estudo. Trata-se do entendimento da hegemonia como um processo histórico, e não como algo natural, pois, como já destacado, os homens fazem sua história a partir de suas condições materiais de existência e das experiências herdadas de seu passado.

Ao abordar o *Risorgimento* no seu Caderno do Cárcere – Vol. 5, Gramsci (2002) trata da unificação italiana, revelando como o partido Moderato (representante da elite dominante) conseguiu integrar o partido da ação. Sua análise destaca a superficialidade do processo de unificação da Itália e a ausência de participação ativa das classes populares na luta. Essa situação resultou na exclusão das classes populares do processo. Em outras palavras, a liderança do Rei e dos Moderatos possibilitou a dominação política, intelectual e moral da elite dominante. Essa é a essência da análise:

O critério metodológico sobre o qual se deve basear o próprio exame é este: a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como "domínio" e como "direção intelectual e moral". Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a "liquidar" ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. (Gramsci, 2002, p. 62).

A hegemonia, então, reflete a capacidade de legitimar os interesses de uma classe e/ou frações de classes como se fossem de interesse geral. É a lógica da domesticação pelo outro, tanto pelo consenso produzido na/pela sociedade civil quanto pela coerção nas ações do Estado em sentido estrito. Ela é um processo no qual o projeto da classe dominante expressa seu horizonte ideológico, suas ações para a defesa do sistema social de produção na qual acredita. Isso em todos os eixos da vida social e material, absorvendo os grupos subalternos de modo consentido ou pela força. Por isso, "hegemonia é encouraçada de coerção", direção e domínio. Essas são as duas faces do Estado integral apresentadas anteriormente.

Dias (1996) enfatiza a importância de não simplificar a luta hegemônica como uma mera estratégia iluminista de esclarecimento, pois isso vai além de um simples domínio político e ideológico. O autor argumenta que a hegemonia consiste na habilidade de uma classe fundamental, seja ela subalterna ou dominante, de formular uma perspectiva de mundo que seja autônoma, isto é, que não dependa da existência

de outra classe. Assim, para que uma classe se torne hegemônica, ela deve traçar seu próprio caminho em fundamentos novos. “Trata-se da construção de uma nova civilização. É uma reforma tanto intelectual quanto moral” (Dias, 1996, p. 10).

A direção é construída no seio da sociedade civil, onde são constituídos os numerosos APHs, que intervêm na sociedade política e na sociedade em geral para inserir e consolidar sua visão de mundo como consenso. Os APHs estão, portanto, situados na sociedade civil, sendo instrumentos constituídos e utilizados pelas classes sociais antagônicas e suas frações visando ao embate hegemônico. Assim, o termo “privado” indica a sua origem e não o antagonismo à sociedade política. Como salientado anteriormente, o conjunto da sociedade civil não é neutro, ao contrário, ela é o *locus* da luta de classes.

A participação dos APHs é estratégica à conservação da hegemonia. Os grupos hegemônicos compreendem que o devir é inevitável e que leva a mudanças contínuas. Daí surge a atuação das classes e grupos hegemônicos a fim de minimizar ou neutralizar o impacto das mudanças sobre suas posições sociais e hierárquicas, bem como sobre seus interesses. A esse controle sobre as mudanças Gramsci (1999) chama de revolução passiva.

Para Gramsci (1999), os intelectuais orgânicos se situam nesse processo porque o desenvolvimento internacional do capital – sob seus representantes – imprime nos locais periféricos um consenso, supostamente marcado por novas ideias, que legitima e atende os interesses hegemônicos. Gramsci (1999) entende que a tendência de tomada de posição pelos intelectuais é própria da relação orgânica entre o Estado e os intelectuais, pois

sendo o Estado a forma concreta de um mundo produtivo e sendo os intelectuais o elemento social de onde se extraem os quadros governamentais, é próprio do intelectual não enraizado fortemente num grupo econômico apresentar o Estado como um absoluto. (Gramsci, 1999, p. 428).

Assim, os intelectuais orgânicos conferem uma espécie de autoridade pedagógica e filosófica às correntes ideológicas que propagam, apresentando um Estado absoluto, esvaziado de sua existência histórica. Nesse caso, também os intelectuais se apresentam como absolutos, sendo sua condição histórica racionalizada abstratamente. No fim, todo o estratagema empreendido pela classe hegemônica compõe uma “guerra de posição” no campo econômico, onde os intelectuais tendem a exercer um papel estratégico de legitimação.

Segundo Gramsci (1999), entender essa condição dos intelectuais é essencial

para compreender historicamente o idealismo filosófico moderno e liga-se ao modo de formação dos Estados modernos na Europa continental enquanto “reação-superação nacional” da Revolução Francesa, a qual, com Napoleão, tendia a estabelecer uma hegemonia permanente (motivo essencial para compreender o conceito de “revolução passiva”, de “restauração-revolução”, e para entender a importância da comparação hegeliana entre os princípios dos jacobinos e a filosofia clássica alemã). (Gramsci, 1999, p. 429).

Logo, para Gramsci (1999) o trabalho dos intelectuais nas reformas e mudanças sociais se subordina à posição da classe hegemônica, cujo interesse é conservar sua posição social, detentora de poder e privilégios. Essa tática busca evitar a guerra de movimento por guerras ou revoltas, prevenindo que surja uma nova ordem hegemônica, com a transferência de poder para grupos inéditos. Trata-se de uma estratégia, portanto, de controle da iniciativa popular, a fim de impedir eventuais revoltas populares, na medida em que essas reformas e mudanças pareçam atender aos interesses populares. Por isso, os grupos hegemônicos se valem de Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), de modo a legitimar interesses no espaço de disputas a que os grupos subalternos também buscam litigar, a Sociedade Civil.

Para Casimiro (2018), no Brasil pós-redemocratização os APHs são bastante ativos e diversos, destacando-se grupos que se apresentam como Organizações não governamentais (ONGs) e Fundações Privadas ou Associações Sem Fins Lucrativos. Dentre essas instituições, o autor lista: União democrática Ruralista (UDR); Frente Nacional pela Livre Iniciativa (FNLI); Movimento Democrático Urbano (MDU); Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial (IEDI); Movimento Brasil Competitivo (MBC); Instituto Atlântico; Instituto de Estudos Empresariais (IEE); Instituto Millenium (IMIL); Movimento Brasil Livre (MBL), entre outros.

Como observa Casimiro, na prática os APHs apresentam um córtex político, que lhes possibilita funcionar como um partido político, “capaz de elaborar um projeto político e operacionalizar estratégias de caráter estrutural, para além dos imediatos de classe” (Casimiro, 2018, p. 28). Esses Aparelhos são dirigidos por empresários e/ou por intelectuais coletivos, em cuja atuação político-ideológica direcionam esforços e capital na defesa de sua posição hegemônica.

No plano internacional, destacam-se: Banco Mundial; Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Organizações das Nações Unidas (ONU) e entidades a ela ligadas – Organizações das Nações Unidas para Educação, a ciência e a Cultura

(Unesco), Organização das Nações Unidas para a Infância (Unicef); Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros. Esse rol de instituições, ainda que apenas parcial, permite compreender a funcionalidade e a atuação dos APHs no interior do tecido social hodierno, porquanto tais entidades buscam inserir seus interesses no interior do Estado *stricto*, valendo-se de projetos diversos que se concatenam.

Cada vez mais Aparelhos Privados de Hegemonia têm se voltado para a educação no Brasil. Nas últimas décadas tem se destacado a atuação de algumas dessas instituições: Todos pela Educação, Movimento pela Base Nacional Comum e Fundação Bradesco, dentre outras.

Apesar de se apresentarem como apartidárias, estão alinhadas com a pauta de diversos grupos de interesse e possuem destaque no âmbito da sociedade civil, de maneira a agregar e mobilizar frações de classes e setores sociais, quando não outras entidades. Assumem, portanto, papel político, razão pela qual se pode afirmar que atuam como um “partido”.

Fontes (2017, p. 3), fundamentada em Gramsci, pontua que “tais entidades associativas se tornam “partidos”, formas de expressão de interesses sociais expressos através de determinada consciência, determinado patamar organizativo e determinadas relações de força”. A historiadora ratifica em outra passagem:

Algumas entidades associativas podem e devem ser analisadas enquanto “partidos”, isto é, apesar de não oficialmente eleitorais, organizam vontades e preparam para os momentos das opções representativas, assumindo algumas delas o papel de nervo articulador (quartel-general) de determinados segmentos ou frações de classe” [...] A relação entre sociedade civil e Estado (seja através de entidades associativas de extração popular ou empresarial) ocorre, pelo menos, em duas direções: na primeira, a aproximação entre partidos oficiais e “partidos”- entidades (APHs) favorece o ingresso de seus integrantes no Estado restrito, sob inúmeros formatos (eleitos, comissões de notáveis ou de “especialistas” técnicos, concursos cujos perfis são definidos previamente, etc.). Nesse sentido, os APHs passam a constituir (e mesmo, em alguns casos, a construir) Estado. (Fontes, 2017, p. 4-5).

Ao assumirem o papel de nervo articulador, os APHs agem naquilo que Gramsci (2007) denominou de grande e alta política. Na grande política são levantadas questões como fundação de novos Estados, luta pela destruição, defesa ou mesmo a conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais, ou seja, abrangem questões relacionadas a definição de um projeto de sociedade. Por

outro lado, “a pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre diversas frações de uma mesma classe política” (Gramsci, 2007, p. 21).

Ao analisar a ofensiva do capital nas escolas públicas e a relação entre educação e agronegócio partindo do exemplo de um renomado APH, a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), Lamosa (2016) demonstrou como a instituição se ocupa da grande política por meio da difusão de seus ideais e da sua direção política no interior do aparelho estatal em escolas da região de Ribeirão Preto:

A presença de intelectuais orgânicos da ABAG nos primeiros escalões de governos do PT e do PSDB é sintomático do papel que os partidos políticos da classe dominante cumprem no Brasil. Enquanto os partidos legalmente formalizados, enquanto tal, aparentemente travam grande disputa pela direção política do país, a presença do partido do agronegócio no primeiro escalão dos governos do presidente Lula da Silva e do governador Geraldo Alkmin explicita os limites políticos da atuação de cada um destes partidos. Enquanto os “partidos formais” têm sua atuação marcadamente restrita aos debates e disputas relativas à pequena política, a classe dominante vem dando direção às políticas públicas de seu interesse, a partir de relações de poder que isolam a grande política da política parlamentar. (Lamosa, 2016, p. 292).

De fato, o ingresso de integrantes do APH, nomeados “em tese” pelo conhecimento técnico, no interior da sociedade política (Estado *stricto*), favorece a disseminação de projetos de tais instituições como política estatal. Ou seja, a sociedade civil, mais especificamente a parcela da fração de classe representada pelo APH, compondo o núcleo da sociedade política, opera para o acesso a todo o conjunto de recursos estatais – monetários, financeiros, organizativos, legais e publicitários – para disseminar com muito mais amplitude práticas e interesses como valores péticos. É por meio dessa atuação que a dualidade educacional historicamente é negada no âmbito da sociedade política, de modo que a negação conserva as classes populares sem acesso ao conhecimento historicamente constituído.

Embora os movimentos coercitivos no âmbito do Estado não sejam exclusivos de uma força, ou de um grupo, os grupos hegemônicos detêm prioridade conforme o poder adquirido. Assim, enquanto representante da sociedade-política, o parlamento tem como objetivo a elaboração das normativas, sendo componente essencial do Estado estrito. Por outro lado, enquanto representante da sociedade-civil, apresenta-se ao Congresso por meio de partidos políticos, coordenados e instrumentos de

organização consciente, a fim de apresentar sua concepção de mundo. No Congresso Nacional, por exemplo, os APHs são representados exclusivamente por parlamentares, quando não por bancadas próprias.

Por isso a importância de entender que o Estado coercitivo está intimamente conectado à sociedade civil, onde prevalecem os interesses da classe hegemônica por meio de seus intelectuais individuais e coletivos e, nesse sentido, anula ou esconde as demandas sociais das classes populares. Cabe, portanto, aos intelectuais orgânicos dos grupos subalternos elaborar e ecoar uma visão que represente os interesses dos desvalidos. Ou ainda, de desvelar continuamente a aparência, fazendo enxergar a essência, evidenciando que a sociedade civil tende a conservar a classe dominante no poder pelo consenso e pela coerção.

Ao analisar políticas educacionais, Almeida (2020, p. 186) identifica que “nas relações sociais capitalistas, muda-se a roupagem, muda-se a nomenclatura, mas o princípio educativo é o mesmo, o afastamento do homem da sua ontologia do ser social”. Assim, o Estado tende mesmo a reproduzir a dualidade educacional, atendendo a interesses de grupos hegemônicos, ajustando-a para conservação do modo de produção capitalista e sua racionalidade.

Portanto, a política educacional se caracteriza como um espaço disputa, uma vez que a dualidade educacional não é produto natural, ou do acaso. Da mesma forma, nas políticas educacionais têm se manifestado os interesses de grupos sociais diversos, com a prevalência de grupos hegemônicos. A educação é institucionalizada intencionalmente com a participação direta dos intelectuais coletivos representados nos APHs da burguesia, bem como dos intelectuais orgânicos individuais liberais com vista a manutenção da ordem burguesa.

3.1.2 Intelectuais orgânicos e hegemonia

A confluência dos conceitos de sociedade civil e sociedade política, na teoria gramsciana de Estado integral, traz no bojo a categoria de intelectual orgânico, que é fundamental para compreender como a hegemonia é exercitada. No Caderno 12, Gramsci faz apontamentos sobre a história dos intelectuais, sempre relacionando a função do intelectual com um todo maior: o mundo real multideterminado. Nas palavras do pensador:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma formação essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. (Gramsci, 2001, p. 15).

Pautado na relação entre a parte e a totalidade, Gramsci (2001) identifica que os intelectuais não são sujeitos autônomos e independentes, pois possuem uma relação necessariamente mediadora com o mundo da produção. Essa relação perpassa, portanto, por toda a construção social que o compõe. Assim, os intelectuais se formam a partir da conexão que possuem com todos os grupos sociais, em especial com os grupos dominantes. Assim, é função do intelectual produzir e disseminar os discursos, as políticas, as leis e os conhecimentos que visem conquistar e/ou manter o poder hegemônico - econômico e político – segundo o seu pertencimento de classe social.

Gramsci (2001) esclarece que todo ser humano é intelectual, contudo nem todos exercem a função social de intelectual:

Todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (Gramsci, 2001, p. 53).

Evidentemente que essa filosofia de todos os homens corresponde à filosofia do homem-massa e aparece contida na linguagem, no senso comum, na religião, na maneira de viver do homem e da mulher de uma realidade histórica. É um todo desordenado, às vezes incoerente, em parte imposto pelo ambiente externo. Essa visão de mundo se estabelece por um dos grupos sociais em que todos estão envolvidos, ou seja, na materialidade da vida. Daí a importância fundamental de que a classe trabalhadora produza e conserve seus próprios intelectuais orgânicos, pois estes ajudarão ao homem-massa a superar a natureza acrítica contida no senso comum, assim como potencializar sua capacidade intelectual e sua eficácia na atividade política dos “simples”.

Aos intelectuais orgânicos cabe a função de possibilitar a “organicidade de pensamento” dos sujeitos de grupos sociais subalternos, contribuindo para uma relação objetiva e coerente entre teoria (concepção de mundo) e ação. É, pois, do contato e das observações das concepções de mundo, das experiências, das ações

dos “simples”, que os intelectuais devem buscar elementos para suas formulações teóricas, assim como para suas ações práticas e políticas.

Portanto, por intelectuais orgânicos entendem-se os sujeitos oriundos de qualquer estrato social que exercem funções organizativas no campo da produção, no campo da cultura e/ou no campo político-administrativo. A condição de intelectual orgânico diz respeito a ter a capacidade de organizar e dirigir as classes. Portanto, o intelectual orgânico apresenta necessariamente uma elaboração social superior, cuja capacidade técnica e dirigente estão intimamente ligadas entre si, de modo que compreenda não apenas sua capacidade técnica, mas também aspectos gerais de outras esferas, como defende Gramsci (2001).

Assim, a categoria intelectual se divide em tradicional e orgânica. O intelectual tradicional está associado a um contexto socioeconômico em declínio ou a um estágio anterior do progresso econômico e social. "São categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas" (Gramsci, 2001, p. 16). Um exemplo disso são os eclesiásticos, que na maioria das vezes estiveram ligados a grupos sociais dominantes. Em contrapartida, o intelectual orgânico atua como agente de mudança e transformação social, possuindo uma prática revolucionária que impacta a intenção de modificar a realidade. Aliás,

Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido de domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos. (Gramsci, 2001, p. 19).

A partir da relação orgânica operada entre os intelectuais e seus semelhantes, surge a formulação de uma concepção de vida mais elevada. O intelectual orgânico, além de ser um especialista, também assume um papel de dirigente (especialista + político) dentro da classe que representa, participando ativamente da vida prática como um construtor, organizador e ‘persuasor constante’ (Gramsci, 2001).

De forma similar, atuam os APHs, que podem ser entendidos como agentes coletivos de intelectuais orgânicos. Exemplos disso são as diretrizes propostas pela Unesco e pelo Banco Mundial (BM) no campo da educação em nível global; e ainda as políticas públicas e econômicas sugeridas pela OCDE para os países signatários

das Declarações decorrentes dos Fóruns Mundiais de Educação.

Aos intelectuais orgânicos cabe a função de cooperar para a organicidade do pensamento dos grupos sociais aos quais estão ligados, subalternos ou dominantes, com vistas a representar os interesses de seu grupo no âmbito da vida social. Uma vez que a sociedade hodierna se compõe de duas classes fundamentais, a dos trabalhadores e dos burgueses, então, os intelectuais orgânicos são sujeitos representativos dessas duas ordens. Todavia, pela hegemonia da classe dominante e sua inserção no campo da sociedade civil – representada pelos vários APHs – bem como na sociedade política, seus intelectuais orgânicos tendem a obter maior sucesso na busca de garantir a ampliação do sistema social de produção e das relações aí vinculadas. Ressalta-se que sua ação não se limita apenas ao discurso e à persuasão, podendo atuar até por meio da coerção, conforme julgar apropriado para os objetivos que pretende alcançar.

Ilustram essa atuação em dupla frente os movimentos reacionários que têm ganhado repercussão nos últimos anos no Brasil, que buscam agredir física ou psicologicamente o outro quando lhes faltam argumentos. No entanto, a coerção pode ocorrer por meios outros, como a utilização de mecanismos legislativos para criar normas voltadas a silenciar ou punir os comportamentos em contrário.

Logo, a ação orgânica dos intelectuais se efetiva na afirmação ou na negação da dominação no contexto da luta de classes e se desdobra em duas faces: de um lado, lança luz sobre o papel do intelectual que atua junto à classe dirigente, tendo por tarefa consolidar ou reformar uma concepção de mundo conservadora; e, de outro, permite compreender e fomentar alternativas para a construção de um intelectual ligado organicamente à classe trabalhadora, comprometido com a construção de uma nova concepção de mundo.

Essa nova concepção é pautada na justiça e igualdade entre os homens. Seja, por exemplo, na divisão justa do produto do trabalho, seja na erradicação da exploração do homem por outro. Dentre as proposições pautadas nessa diretriz está a de uma nova política educacional voltada para a emancipação humana (logo, em sua totalidade), em contraposição às políticas historicamente orientadas por interesses que fomentam a violência, a dualidade e a reprodução social.

Por fim, convém salientar que os intelectuais orgânicos individuais e coletivos são sujeitos essenciais às suas respectivas classes, seja a classe burguesa, seja a subalterna, pois disseminam a concepção de Estado, de mundo, de economia, de

educação formal e não formal, reafirmando a posição de seu grupo. Assim o fazem, na luta de força e poder, segundos os movimentos de composição e recomposição que a configuração do Estado ampliado permite.

3.2 Trabalho e educação no processo de disputa hegemônica

Nos escritos de Antônio Gramsci, a educação e a hegemonia são categorias interligadas, visto que a disputa pela hegemonia de um grupo sobre o outro educa pela construção do consenso em torno da racionalidade dominante. O debate sobre a educação também perpassa a discussão dos intelectuais que tem a função orgânica de disseminar e organizar uma determinada visão de mundo a partir de seu pertencimento de classe. Como visto na seção dois, os intelectuais orgânicos representam uma elaboração social superior, que tem em si a capacidade técnica e dirigente, por isso são agentes fundamentais para manter ou conquistar o poder político e econômico. O intelectual sardo, então, condensou seu pensamento sobre o sistema escolar no caderno temático (Caderno 12) “*Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*”, pois para ele “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (Gramsci, 2001, p. 19).

Gramsci tinha como objeto de análise o sistema de ensino italiano da década de 1920 e a reforma educacional do filósofo Giovanni Gentile. Como militante da classe trabalhadora, Gramsci buscou as bases históricas que mostravam a crise do sistema educacional e que implicavam, naquela época, em escolas diversificadas para públicos também diferentes.

Gramsci (1999, 2001) compreendeu que a realidade vivenciada na instituição escolar era resultado das complexificações e do desenvolvimento da industrialização da sociedade moderna, a qual possibilitou a incorporação da ciência na vida. Em suas palavras,

Na civilização moderna, todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas. [...]. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização. (Gramsci, 2001, p. 32).

Portanto, Gramsci entendia que aquele período histórico do industrialismo exigia novos processos na educação, era necessária uma nova formação dos profissionais, que não se orientasse pela perspectiva da sociabilidade classista. Antes, deveria ser compreendida sob a perspectiva do gênero humana, de modo que superasse a condição privilegiada da classe dominante. Aliás, as grandes transformações do processo produtivo geradas pelo industrialismo não representavam o problema; e sim a tendência de se vincular as transformações produtivas à perpetuação da estratificação social, o que representaria a reprodução das desigualdades nos mais diversos âmbitos da sociedade, inclusive no ambiente escolar, reforçando ainda mais o ensino pragmático para classe trabalhadora e o ensino propedêutico para uma minoria, a elite.

Gramsci (2001) visualizava um processo de degenerescência nas escolas de tipo profissional por estarem preocupadas em satisfazer interesses imediatistas, distanciando-se da concepção de formação humanista e desinteressada, fundada na tradição greco-romana, que era o princípio que organizava o ensino italiano antes da reforma Gentile. Essa era uma das críticas do pensador em relação à reforma educacional de Gentile, ligada ao processo de particularização e diferenciação de modo caótico, sem princípios claros e precisos, amparada em uma racionalidade dita “democrática”, mas que na realidade perpetuava as estratificações da sociedade de classe e negava um conhecimento associado à concretude da vida.

Assim, a reforma de Gentile aprofundou a fragmentação do sistema educacional italiano que, sob o pretexto de democratização do ensino, legitimou a implantação de diversas escolas de natureza profissional voltada aos jovens da classe subalterna. Por isso Gramsci esclarece que “a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (Gramsci, 2001, p. 33).

Logo, o caráter classista e dualista do sistema educacional era pontuado por Gramsci (2001) como característica de uma complexificação da orgânica e geral da sociedade moderna. Gramsci percebeu que no sistema de ensino italiano a escola destinada aos trabalhadores era do tipo pragmática, instrumental e interessada o que predeterminava a vida futura do estudante das classes populares ao trabalho assalariado e alienante. Gramsci (2001, p. 49) argumenta que “a marca social da escola é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio,

destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental”.

A proposta do Novo Ensino Médio (NEM) busca ampliar essa marca, ao impor às instituições públicas a função instrumental. Por sua vez, com a resistência histórica das instituições privadas de reduzir seu currículo de formação geral básica, na prática as instituições desta natureza administrativa (privadas) seguem a formar dirigentes.

Esse caráter classista da escola já era denunciado por Gramsci anos antes da produção dos Cadernos do Cárcere, conforme aponta Mario Alighiero Manacorda (2019). Estudioso de Gramsci, Manacorda (2019) pontua que o intelectual sardo denunciava o caráter classista e discriminatório da escola desde os primeiros escritos de sua juventude, nos quais criticava o fato de Estado pagar com o dinheiro de todos a escola para os filhos dos abastados e excluir os filhos dos proletários. Nessas análises, anteriores aos Cadernos do Cárcere, Gramsci também direcionava sua crítica ao partido socialista que, apesar de afirmar o princípio geral da necessidade da cultura, não tinha um programa escolar concreto voltado para a classe trabalhadora e por isso a escola seguia sendo um organismo burguês.

Manacorda (2019) enfatiza a observação realizada por Gramsci de que a especialização não natural dos homens obrigava os trabalhadores e seus filhos a se vincularem às escolas técnicas e profissionais que hipotecavam o futuro do jovem, limitavam sua consciência, sua inteligência e direcionavam seu futuro para a subserviência. Gramsci entendia, ainda, que as condições pré-escolares influenciam o desenvolvimento escolar da criança que não teve acesso às noções e aptidões de disciplina escolar, como o domínio da língua literária. No entanto, Gramsci não fica só na constatação da escola como aparelho reproduzidor das desigualdades sociais e na observância do sistema escolar como um aparelho ideológico do Estado, mas coloca a escola como local de disputa por hegemonia, como um local de luta por uma educação que habilite seus estudantes para exercerem funções próprias de dirigente.

A partir dessa constatação, Gramsci vai reivindicar direito de acesso à escola, à educação, à cultura, à organização do saber e da experiência para classe trabalhadora. Essas são premissas necessárias para a construção da independência das massas. Por isso, como marxista, Gramsci vai amadurecer seu pensamento e trazer uma proposta para transformar a situação que visualizava. Tal proposta aparece sistematizada como a escola unitária nos Cadernos do cárcere. Portanto,

Gramsci só concebeu a escola unitária aproximadamente dez anos depois de suas primeiras reflexões.

No seu Caderno 12, o autor sardenho delinea que o estudo na escola unitária deve ser “desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas” (Gramsci, 2001, p. 49). Logo, trata-se de uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2001, p. 33).

Ao defender uma escola única, em momento algum Gramsci pretende assinalar uma formação igual para todos os estudantes, pois enquanto todos os alunos partem de distintos pontos de partida, é necessário que todos cheguem a um ponto em comum: a qualificação de dirigentes. Para Kuenzer (2000, p. 28):

[...] Será necessário, portanto, formular diretrizes que priorizem uma formação científico-tecnológica e sócio histórica para todos, no sentido da construção de uma igualdade que não está dada no ponto de partida, e que, por essa mesma razão, exige mediações diferenciadas no próprio Ensino Médio, para atender às demandas de uma clientela diferenciada e desigual.

Infere-se, portanto, que a escola unitária deve ter currículo necessariamente propedêutico. Embora sem o caráter imediatista e interessado das escolas preparatórias hodiernas, Gramsci (2001, p. 49) a define como “um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. Portanto, a formação propiciada pela escola unitária independeria, sem que fosse estanque, da formação profissional a ser escolhida pelo jovem.

Nesses termos, a escola de fato atenderia as necessidades e os interesses dos grupos subalternos, pois priorizaria também a cultura geral humanística, de modo a oferecer as bases sobre as quais viria bem mais do que apenas a formação profissional. De qualquer forma, só depois “deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma escola especializada ou ao trabalho produtivo” (Gramsci, 2001, p. 33).

No entanto, a profissionalização precoce dirigida, especialmente, às classes populares, tolhe a possibilidade dessas classes terem acesso ao conhecimento

historicamente produzido pela humanidade, hierarquiza os sistemas de ensino, organizando os acessos dos estudantes a partir das classes sociais a qual pertencem, relegando aos sujeitos das classes trabalhadoras uma educação instrumental e inibindo oportunidades profissionais desses sujeitos.

Por isso, a defesa da educação única, uma escola igual para todos sem hierarquizações e desinteressada, implica na aprendizagem das noções singulares sem vistas a uma imediata finalidade prático-profissional. O ensino deve ser desinteressado até a fase final da escola unitária, pois essa fase é fundamental para o “desenvolvimento interior da personalidade, a formação do carácter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização” (Gramsci, 2001, p. 46).

O esquema geral (grosso modo, assimila-se à nossa Educação Básica) da escola unitária começa mesmo antes de o estudante iniciar seu processo de formação escolar, pois Gramsci defende a criação de instituições de apoio com vistas a proporcionar às crianças aptidões pré-escolares e disciplina de vida coletiva, principalmente as desprovidas de conhecimentos culturais prévios necessários a escolarização, no sentido de todos os estudantes terem as mesmas condições de se desenvolverem no ambiente escolar. Essa rede de auxílio, pontua Gramsci (2001, p. 38), poderá também ocorrer de modo paralelo.

A escola unitária propriamente é a segunda fase do esquema geral. Nesse sentido, há dois níveis de ensino: primário e médio. No Brasil, esses dois níveis corresponderiam ao ensino fundamental e ao ensino médio. O nível primário não poderia passar de quatro anos, sendo a fase instrutiva, na qual se aprende a ler, escrever, fazer contas, geografia, história e “deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos ‘direitos e deveres’, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo” (Gramsci, 2001, p. 37).

O nível médio da escola unitária não deveria durar mais do que seis anos de estudo, de modo que aos dezesseis anos de idade “já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária” (Gramsci, 2001, p. 37). Nessa última fase da escola unitária, os estudantes desenvolveriam a disciplina intelectual e a autonomia moral para a escolha da orientação profissional. Por isso, essa fase deve ser necessariamente desinteressada, de formação clássica e humanista, visto que é uma fase decisiva do processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Gramsci,

Na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (Gramsci, 2001, p. 39).

A concepção da educação básica na qual se fundamenta a escola unitária está calcada em criar os valores fundamentais para a emancipação do gênero humano. Nessa fase, portanto, são construídas as bases necessárias para que o discente tenha condições de escolher o caminho intelectual a seguir e, nesse sentido, a escola é criadora, pois “indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável” (Gramsci, 2001, p. 40).

No esquema geral da educação unitária, a especialização de caráter científico e prático-produtivo é a base, porquanto fornece os fundamentos primordiais para a maturidade intelectual do jovem estudante. Logo, a escola unitária estabelecerá “o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (Gramsci, 2001, p. 40). Desse modo, todo espaço acadêmico, espaços de produção do conhecimento em geral deverão ser reorganizados por completo, pois

um novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. (Gramsci, 2001, p. 40).

A ideia de diálogo e de intercâmbio de experiências e saberes constitui um elemento fundamental para o progresso social. Nesse sentido, Gramsci sustenta a necessidade de instituir organismos especializados em diferentes áreas de pesquisa e de trabalho, nos quais os trabalhadores possam participar ativamente e ter acesso aos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de quaisquer iniciativas que desejem realizar. Por isso se deve unificar e integrar “o trabalho acadêmico tradicional [...] com

atividades ligadas à vida coletiva ao mundo da produção e do trabalho” (Gramsci, 2001, p. 41).

Gramsci apresenta outro fundamento da educação unitária: o trabalho como princípio educativo, uma vez que o trabalho é o elemento de mediação entre a natureza e o homem; e dos homens entre si, ou seja, é por meio do trabalho que o homem se apropria da natureza, humanizando-a, possibilitando, assim, a sua existência. Com efeito, o trabalho como princípio educativo propicia a compreensão do funcionamento da sociedade, a organização da vida social, as leis naturais e sociais, as relações de trabalho, e as sociabilidades dos homens. Assim, o trabalho é compreendido como uma unidade teórico-prática, de modo que não existe atividade manual sem atividade reflexiva.

Quanto à manutenção do sistema de ensino, Gramsci (2001, p. 187) defende que os serviços culturais e intelectuais como as escolas, as bibliotecas, os museus e os teatros são instituições que devem ser consideradas de utilidade para a instrução e a cultura pública e, desse modo, não podem ser deixados à iniciativa privada, mas ser asseguradas pelo Estado a todos. Portanto, todo esquema geral da escola unitária deve ser custeado em sua totalidade pelo Estado. Contudo, o pensador é enfático quanto a responsabilidade do Estado na fase da escola unitária,

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (Gramsci, 2001, p. 36).

Tal qual a escola demanda uma nova racionalidade, o trabalho também demanda, pois se trata de uma categoria fundamental na elaboração de um sistema escolar pautado na emancipação do gênero humano. Por isso, Gramsci (2001, 1991) o coloca como um dos princípios basilares da escola unitária. Em outras palavras, por compreender que a categoria trabalho é um dos fundamentos no qual pode-se tecer novas relações em toda a vida social.

O trabalho é, portanto, um elemento de mediação fundamental, o qual engendra em seu interior a teoria e a prática, ciência e tecnologia, e assim torna possível a produção e reprodução da vida humana. Gramsci concebe a categoria trabalho em sua totalidade histórica e ontológica quando a propõe como princípio educativo da escola unitária, uma vez que as novas relações entre trabalho intelectual

e industrial no interior da escola busca romper com a lógica liberal e desumana da “escola do trabalho”. Em outros termos, a dualidade educacional imposta pelo capital tolhe a possibilidade de formação de todos os sujeitos da sociedade humana, independentemente de classe social, etnia, gênero, ou opção religiosa.

O trabalho jamais perderá a centralidade em qualquer sociedade, seja qual for a forma como se organize, porquanto o trabalho é elemento constituidor da humanidade. É por meio dele que os homens se diferenciam dos animais e viabilizam o processo de produção e reprodução de sua existência. Esse é o aspecto ontológico do trabalho, que é fundante de toda atividade humana, pois é essência do homem e condição para sua existência.

O trabalho, por constituir a essência do ser humano e o fundamento da vida em sociedade, conforma as relações sociais em cada período histórico. Na medida em que o ser social se objetiva na sociedade, o trabalho assume diferentes configurações, determinadas pelas condições materiais vigentes em cada contexto, manifestando-se em formas específicas que orientaram a organização social, como o trabalho escravocrata e servil no passado, e o trabalho assalariado sob o capital na atualidade. Assim, as distintas modalidades históricas de produção dos bens indispensáveis à reprodução da vida humana correspondem, em última instância, a formas de organização do trabalho.

Portanto, Marx (2013) apreende o trabalho em sua natureza dupla: como ato indispensável para produzir e reproduzir a vida, trabalho útil, produtor de objetos e serviços socialmente úteis e necessárias para o ser humano; e sua forma histórica no qual o trabalho se torna mercadoria, a força de trabalho tem um preço, um valor de troca e passa a ser um meio de autovalorização do capital, por conseguinte, o trabalho é abstrato, alienado, fetichizado.

Assim, o trabalho vivo funciona como um 'instrumento' para o trabalho morto, simbolizado pela mercadoria, com o objetivo de preservar e incrementar seu valor. Esse é o propósito do trabalho abstrato: produzir mais-valia, ou seja, gerar lucro para o administrador capitalista, aquele que administra a força de trabalho (já que remunera apenas parte dessa força de trabalho com um salário aquém do que o trabalhador produz) e os recursos produtivos (Marx, 2013).

Reduzido a um simples produto, o trabalho abstrato se transforma na única maneira de os trabalhadores se sustentarem na sociedade contemporânea. A situação é ainda mais complicada pelo fato de que o trabalhador geralmente não

reconhece o fruto de seu labor ou não se identifica com ele, uma vez que o resultado não lhe pertence, mas sim ao capitalista. Nesse âmbito abstrato, o trabalho apresenta-se como algo alienado, desvalorizado, hierarquizado e fragmentado. Em resumo, ele se desvincula de sua essência concreta, qualitativa e criativa. Essa alienação em relação ao produto de sua atividade e ao próprio processo de produção de sua vida material faz com que o ser social se torne estranho a si mesmo.

Esse modelo de atuação estabelece uma separação entre o indivíduo que cria e o resultado final, dificultando o crescimento da individualidade humana e suprimindo as qualidades inerentes a homens e mulheres, reduzindo-os a meras partes de um maquinário produtivo. Essa visão associada à educação formal é uma das bases da dicotomia educacional, pois mantém a distinção entre trabalho manual e intelectual, relegando o primeiro à classe trabalhadora e o segundo à elite, desvinculando a ideia da prática.

Assim, a educação formal nas camadas populares, sob essa perspectiva, revela-se segmentada e descontextualizada. Segmentada porque desconsidera uma formação humanística, abrangente e desinteressada que capacite o estudante a compreender o conhecimento acumulado pela sociedade ao longo da história, permitindo-lhe perceber a evolução histórica da humanidade e das interações sociais.

Essa compreensão necessariamente envolve a categoria do trabalho em sua dimensão "onto-histórica", que atua como motor do progresso social. Descontextualizada porque, enraizada na lógica do trabalho capitalista, oculta as realidades sociais que permeiam o trabalho, ou seja, disfarça as relações de exploração presentes no trabalho individual, tornando-as normais; aproveita os avanços científicos e tecnológicos para aumentar os lucros, ao invés de melhorar as condições laborais dos trabalhadores, frequentemente resultando em demissões sob a justificativa de falta de qualificação.

Trata-se da crescente precarização, que tem levado à extinção de algumas condições básicas de trabalho, resultando em exclusão e marginalização dentro da classe trabalhadora. Esse panorama, caracterizado por uma abundante disponibilidade de mão de obra, aliado ao surgimento de tecnologias avançadas e negócios online, provoca transformações significativas no ambiente laboral. Nesse contexto, os indivíduos precisam, de alguma maneira, comercializar sua capacidade de trabalho para garantir as necessidades básicas de sua existência física, ou seja, de seu corpo. Decorre desse contexto, a expansão do setor de serviços, em que

ganham centralidade os chamados empreendedores; cujo trabalho precário é realizado majoritariamente por motoristas de aplicativo; motociclistas entregadores; trabalhadores terceirizados e/ou eventuais; assim como outros profissionais.

Portanto, o empreendedorismo apregoado como ideologia é estratégia no contexto capitalista. Por isso Kuenzer (2011, p. 45) esclarece acerca dos empregos informais:

A redução da classe trabalhadora a uma identidade que permita incluí-la no processo de trabalho sob formas predatórias se dá através da flexibilização e conta com a contribuição de processos pedagógicos, que ocorrem no âmbito das relações sociais produtivas e através da escola e da formação profissional, quando as oportunidades estão disponíveis. No caso dos trabalhos fora das firmas, a flexibilização demanda uma subjetividade que se ajuste à sazonalidade, à intensificação, à variabilidade de ocupações, à necessidade de adaptar-se a novas tarefas, enfim, uma força de trabalho com mobilidade e plasticidade para ajustar-se permanentemente ao novo, que, no caso, corresponde ao trabalho precário, demandando pouca qualificação, predominantemente de natureza psicofísica e tácita, para o que a escolarização pouco contribui; uma força de trabalho com as características daquela demandada pelo modo taylorista/fordista, porém sem os benefícios da estabilidade e do vínculo formal.

Novas disputas entre o capital e o trabalho aparecem a cada dia, criando novas dinâmicas, mas mantendo a essência abstrata do trabalho, uma vez que isso é fundamental nas interações entre o empregador e o empregado. Isso se dá pela necessidade de preservar o trabalho, que é crucial para a manutenção dos meios de subsistência e da própria vida humana. Além disso, o trabalho é mantido como uma forma de troca, o que, por sua vez, possibilita a exploração da força de trabalho (Marx, 2014). Portanto, ao conservar a exploração e o labor, as reestruturações mais recentes têm se manifestado no núcleo da administração das crises do capital, impactando diretamente a situação dos trabalhadores, que trocam sua capacidade de trabalho pela subsistência.

Assim, as mudanças históricas do capitalismo e as suas reestruturações produtivas provocam transformações significativas no ambiente laboral, o que, por sua vez, impacta a educação escolar. A escola atua como um intermediário, tanto na capacitação da força de trabalho para o mercado quanto na imposição de valores ideológicos que visam obter o consenso necessário para a sustentabilidade da sociedade de classes. Assim, o trabalho está diretamente relacionado à dualidade educacional, uma vez que, para o mercado, o trabalho é considerado uma mercadoria,

sendo este trabalho abstrato que oculta sua função prática, além da relação entre teoria e prática, ciência e progresso que estão historicamente atrelados ao trabalho.

Conseqüentemente, os arranjos flexíveis, em substituição à polarização de competências, não podem ser compreendidos como mera oposição, rígida e formal, entre os que têm formação científico-tecnológica avançada, e por isso se incluem, e a grande massa de trabalhadores precariamente escolarizados, cuja força de trabalho é consumida predatoriamente em trabalhos desqualificados ou é excluída. São combinações que ora incluem, ora excluem, trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, através de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário, que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil. (Kuenzer, 2011, p. 46-47).

Certamente, as elites não têm interesse em uma educação inclusiva e formativa que beneficie a todos de maneira equitativa. Essa formação educacional, que se dedica ao desenvolvimento humano em suas diversas dimensões, é essencial para aqueles que aspiram transcender a “pré-história da humanidade”, conforme foi expresso por Marx. Essa luta é voltada para todos que desejam superar uma sociedade marcada por classes. A burguesia, em sua totalidade, busca proteger a continuidade do capitalismo, o que a leva a promover a dicotomia no sistema educacional, introduzindo novos elementos que refletem a evolução histórica da educação formal e sua articulação com o mercado de trabalho.

Atualmente, ocorre uma intensificação da reestruturação produtiva, marcada pela acumulação flexível. O perfil do trabalhador que a elite busca formar é o de alguém flexível, disposto, empreendedor e adaptável, em clara discrepância com o modelo de pleno emprego e a uniformidade da produção fordista mencionada no primeiro capítulo. Além disso, também se nota a homogeneização no mercado de trabalho e no consumo, onde se almejava um trabalhador assalariado, estável e consumidor. As crises recorrentes no capitalismo exigem uma reavaliação de diversos componentes, sem que isso implique necessariamente na eliminação deles.

À medida que as relações de trabalho se tornam cada vez mais desiguais, a dualidade na educação também passa por uma reinterpretação, incorporando novas características. Essa dinâmica, como parte do tecido social, é influenciada pelas estruturas e contradições presentes no sistema social. Portanto, surge a necessidade de repensar os princípios que conectam trabalho e educação, buscando uma harmonia entre a ação e o pensamento, com o trabalho sendo visto como uma unidade

histórico-ontológica. Isso permite que se considere a educação formal como uma ferramenta também de emancipação e de superação do processo exploratório.

A interação dialética e contraditória do trabalho no sistema capitalista é o que orienta a conexão entre trabalho e educação. Durante o processo de reprodução do capital e a acumulação de bens, mediante a exploração do trabalhador, ocorre uma ampliação da divisão social e técnica do trabalho, refletindo a dualidade e a dicotomia. Assim como em outros modos de produção que geram desigualdade, o capitalismo estabelece um sistema educacional estratificado, que distingue entre trabalho intelectual e manual, além de separar atividades simples das complexas, e a cultura geral da cultura técnica. Isso resulta em um modelo educacional que produz indivíduos unilaterais e limitados.

A perspectiva marxista, por sua vez, vê a relação entre trabalho e educação como possibilidade de emancipação. Por isso, defende “educação pública e gratuita para todas as crianças, eliminação do trabalho infantil em fábricas, conforme é praticado atualmente, e a integração da educação com a produção material, entre outras medidas” (Marx, 2008, p. 46). Busca-se, assim, romper com as bases da educação dual, que encontra sua origem na divisão social do trabalho.

3.3 Entre a profissionalização precoce e as diretrizes da escola unitária

A leitura da realidade do ensino médio brasileiro sob os fundamentos gramscianos já há algumas décadas propicia um bom debate. Aliás, torna-se ainda mais pertinente na medida em que a profissionalização precoce ganha centralidade nas políticas educacionais para o ensino médio, por meio de um processo de construção de consenso: um resquício de fetiche da ditadura desenvolvimentista, sob a Teoria do Capital Humano (THC); ou do pretexto de preparar os jovens mais pobres para o ingresso “imediato” no mercado de trabalho.

Sob ambos os pretextos, a profissionalização precoce atenderia uma eventual demanda dos jovens da classe trabalhadora, devido às condições concretas de sua vida material, ao passo em que atenderia as exigências do mundo do trabalho. Os grupos hegemônicos que orientaram as duas reformas do ensino médio no período pós-ditadura assim justificam, buscando legitimá-las socialmente e, ao mesmo tempo, assumir a autoridade pedagógica de um campo do qual não fazem parte (educacional) ou de um setor do qual são dissociados (público). É o caso das instituições

bancárias/financeiras, das organizações sociais como o Todos pela Educação e as grandes editoras.

Embora sendo elementos distintos entre si, a pauta da profissionalização na etapa do ensino médio se conservou mesmo com o processo de redemocratização do país e a respectiva ampliação da oferta do ensino secundário, o que levou ao reconhecimento deste como a última etapa da educação básica. Não sem razão, no final dos anos 2000, ambas as pautas encontraram amparo na legislação.

Em 2008, essa posição é consolidada com a inserção da seção intitulada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), estabelecendo que “o ensino médio, **atendida a formação geral do educando**, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

No que diz respeito ao estudo escolar, promovido pela escola, embora se qualifique também como uma modalidade de trabalho pelos estudantes, é socialmente compreendido como um percurso que promove o desenvolvimento científico, criativo e ético dos sujeitos, ao longo da trajetória da humanidade. Logo, é o meio pelo qual os estudantes podem se apropriar do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade. Por isso, a compreensão de trabalho na proposta educacional de Gramsci (2001) abrange um conjunto de interações políticas, sociais e produtivas, por meio do qual efetivamente se pode propiciar a liberdade individual dos sujeitos em formação.

Gramsci (2001) não admite que a escola seja analisada de maneira isolada, nem que a compreensão do estudante e de suas atividades seja feita sem considerar seu contexto material. Na realidade concreta, é que surgem e se expandem todos os seus desejos; portanto, o processo educativo deve ser entendido e examinado à luz das relações e dos conflitos de classe.

No que se refere à educação de sua época, Gramsci (2001) destacou que havia questões tanto de natureza técnica quanto política. Segundo ele, essa situação era resultado da negligência da elite no tocante ao assunto. Esse fato possibilitou que, dentro da dinâmica política, os burocratas agissem à vontade para alterar as propostas educacionais conforme interesses momentâneos e superficiais.

Gramsci (2001; 2004) examinou ainda as possibilidades que se apresentaram para a educação na primeira metade do século XX. De acordo com sua análise, a tendência era extinguir, ou ao menos reduzir significativamente, as instituições educacionais voltadas para uma formação de cultura geral. A proposta hegemônica que emergiu no lugar da proposta das escolas convencionais visava estabelecer e

expandir o número de instituições profissionais especializadas, onde os trajetos dos estudantes e suas futuras ocupações são previamente definidos.

A análise de Gramsci (2007) parte da premissa de que nenhuma atividade humana pode ser realizada sem alguma forma de intervenção intelectual, ou seja, não se pode dissociar o *homo faber* do *homo sapiens*. O autor dedicou grande parte de suas obras a expor a natureza ideológica da dicotomia entre a educação clássica e a educação técnica, que cria uma separação social entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

De acordo com Nosella (2016a), Gramsci entendia o trabalho como princípio educativo, referindo-se a ele como um elemento fundamental da liberdade humana, que é universal. Assim, o princípio pedagógico que Gramsci apresenta é a liberdade, que se desenvolve historicamente dentro do contexto das exigências da indústria. Para Gramsci, a liberdade representa o principal propósito da educação, sendo necessário que seja alvo de estudo, entendimento, reencontro, realização e ensino; por isso, alcançar essa liberdade é a meta final da escola segundo seus pensamentos.

De igual modo, pautado em Gramsci, Nosella (2016b) aponta que a escola precisa apresentar aos estudantes desfavorecidos uma educação que possibilite igualá-los com os estudantes privilegiados, de modo que apreendam também as condições de dirigentes, seja para exercer as funções diretivas, seja para saber fiscalizá-las. Historicamente, a educação que forma para os quadros diretivos não é a de cunho técnico/profissionalizante, mas sim a de natureza clássica e humanista.

Na perspectiva de Gramsci, o trabalho é considerado um princípio educativo fundamental, representando uma via para a liberdade concreta, humanista e universal. Com essa ideia, o pensador sardo destacou a importância de proporcionar às classes dirigidas uma educação humanista, não imediatista, "interessada". Por outro lado, o pensador italiano identifica que a formação técnica/profissionalizante concomitante (ou mesmo integrada) favorece a educação dualista e oligárquica, que impede os trabalhadores de acessarem a cultura avançada e o conhecimento adquirido ao longo da história. Um exemplo da época, é que para os marginalizados, eram disponibilizados quase que exclusivamente cursos técnicos e profissionais.

Por isso, um aspecto chave da proposta educacional de Gramsci está relacionado aos conceitos de "interessado" e "desinteressado". O referido autor entende que todos devem ter acesso a uma formação "desinteressada", abrangendo uma cultura diversificada. Gramsci (2005) esclarece que o termo "desinteressado"

busca superar a natureza pejorativa a que o Professor Loria se referia quanto à ideia de “interesse” em termos imediatos e mecânicos.

Portanto, o conceito de “desinteressado” de Gramsci (2005; 2007) carrega em si uma contraposição à perspectiva interesseira, imediatista, estreita. Assim, o termo “desinteressado” alude à maneira profunda de se relacionar com os conhecimentos clássicos, que devem ser disponibilizados a todos os homens. Nesse contexto, a escola e o estudo “desinteressados” é que possibilitariam desenvolver plenamente os indivíduos capazes de exercer a hegemonia de maneira eficaz. Portanto, a concepção de uma educação “desinteressada” alude a uma transformação radical na educação, que na sociedade moderna favorece os estudantes das classes privilegiadas.

Em virtude de seu caráter mais abrangente e profundo, a noção de “desinteressado” se relaciona intrinsecamente à concepção de trabalho. Isso porque a partir do conceito de trabalho e das diversas relações sociais que o envolvem, a educação deve conservar uma perspectiva de classe, mas agora voltada ao progresso da classe oprimida, proletária, e do movimento trabalhista.

Por isso Gramsci (2007) defendeu a importância de uma formação humanista voltada para os trabalhadores. Contudo, ele rejeitou a concepção de uma educação fundamentada em uma cultura pura, enciclopédica e burguesa, que, na verdade, causa confusão nas mentes dos operários e dispersa suas ações. Essa abordagem visa formar indivíduos conscientes, com uma educação ampla que beneficie a coletividade e, de maneira mais ampla, toda a humanidade, ao proporcionar aos trabalhadores condições reais para que possam transcender suas circunstâncias individuais e locais.

Sob essa nova racionalidade, a escola desempenhará um papel fundamental na formação de intelectuais orgânicos voltados à classe trabalhadora. Esses intelectuais devem se conectar com diversos movimentos culturais, visando substituir as visões comuns e suas respectivas interpretações da realidade. De acordo com a perspectiva teórico-filosófica de Gramsci (1999; 2001), as instituições de ensino têm a missão de elevar intelectualmente um número crescente de trabalhadores, buscando dar identidade ao elemento de massa, que é muitas vezes indistinto. Isso implica que a escola deve atuar na criação de novos tipos de intelectuais, que emergem diretamente da massa e que mantenham uma ligação constante com ela, tornando-se suas referências. O papel dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora é liderar a sociedade de forma intelectual e moral, através da educação

e da organização cultural, em vez de recorrer aos métodos tradicionais de coerção legal e policial.

Para Gramsci (2001; 2007) a pauta da classe trabalhadora deve ser necessariamente a formação de homens cultos, de cuja consciência histórica lhes permita compreender os processos produtivos e o mundo do trabalho, bem como as relações que daí decorrem. Portanto, essa compreensão pautada na base concreta da sociedade busca evitar a formação de grupos intelectuais amorfos, sem identidade de classe e sem conteúdo. Por sua vez, busca de igual modo superar a formação de meros operadores técnicos, que tão somente cumprem suas tarefas na cadeia de reprodução do capital.

A escola unitária visa oferecer a todos os alunos a oportunidade de adquirir conhecimentos fundamentais, essenciais para sua integração na sociedade e no mundo do trabalho, cujo objetivo só pode ser alcançado se essa escola for de fato universal, laica, pública, obrigatória, integral e gratuita. A abordagem unificada, em se tratando tanto do acesso ao saber quanto das práticas metodológicas e didáticas, deve ir além das instituições educacionais voltadas para a elite econômica, sejam elas tradicionais, religiosas ou focadas em formação técnica/profissionalizante.

Gramsci (2007) enfatiza com frequência a relação dialética entre trabalho e educação. Para ele, na escola unitária, é fundamental que teoria e prática estejam completamente interligadas e entrelaçadas. Contudo, essa conexão deve ser natural, a seu devido modo e tempo, e não superficial ou forçada.

Embora defenda que a educação deva estar interligada ao trabalho, Gramsci (2001) é taxativo para que o conceito de trabalho como fundamento da educação não se traduza como uma forma de profissionalização prematura para os jovens em situação de vulnerabilidade. O autor argumenta que, em uma escola que promova um currículo rigoroso e abrangente, não sobrarão espaço para a evasão fomentada pelo trabalho precoce nas fábricas. Sob essa compreensão, o filósofo e político italiano combate qualquer iniciativa que busque relacionar em um só programa a formação geral e a formação técnica/profissionalizante, porquanto a devida preparação para o trabalho não pode ser alcançada com a simples soma ou justaposição de ambas as formações.

Ao mesmo tempo em que Gramsci (2005b) se preocupa em desvelar o engodo da vocação natural e/ou da profissionalização precoce, destaca a relevância dos professores na tarefa de formação da juventude, para instigá-la em seu

desenvolvimento e em seus interesses, na medida em que promove a formação geral ampla e humanista.

Gramsci (2005) manifesta sua convicção de que nas crianças já coexistem todas as tendências para o desenvolvimento das faculdades intelectuais e práticas, devendo receber formação de caráter total e integral, bem como se especializar em momento apropriado. Por fim, a devida educação deveria gerar um homem de formação integral e concisa. Corresponderia, pois, a um tipo moderno de Leonardo da Vinci, que conservasse tanto a personalidade individual quanto a condição de homem coletivo, concentrando em si as qualidades do engenheiro americano, do filósofo alemão e do político francês.

Para Gramsci (2007), a escola carrega uma característica social que se manifesta no fato de que cada grupo social possui uma instituição educacional específica, voltada para manter uma função tradicional particular, seja ela de direção ou de instrumentalização. Portanto, superar esse modelo educacional implicaria na criação de uma única escola preparatória (primária-média), que levaria os jovens até o ponto de tomar decisões profissionais, moldando-os ao longo desse processo em indivíduos aptos a pensar, aprender, liderar ou supervisionar aqueles em função diretiva.

Na sua análise, Gramsci (2007) evidenciou sua compreensão sobre as transformações que o mundo estava enfrentando. Ele elucidou que o industrialismo exigiria um novo tipo de trabalhador, o que resultaria na necessidade de uma nova abordagem educacional. De acordo com o autor, o advento do industrialismo tornou as tarefas práticas mais elaboradas e as ciências integraram-se à vida cotidiana a tal ponto que cada setor profissional começou a demandar instituições de ensino específicas para formar os líderes (com formação clássica) e outras para formar os especialistas (com formação com natureza técnica).

Para Nosella (2010; 2016a) a escola deve oferecer uma formação escolar para além até das transformações da época. O autor esclarece que a formação dos sujeitos deve propiciar as condições para as transformações que não podem sequer ser imaginadas. Por isso, apenas uma formação clássica, que promova o espírito crítico e dilatado, poderá oferecer subsídios para a ocasião oportuna, estando esse sujeito o mais qualificado possível para a escolha vocacional no tempo oportuno. Por vezes, o espírito crítico e dilatado é que preparará os sujeitos para exercer profissões que ainda

não foram criadas, algumas das quais o momento presente sequer sinaliza para uma futura existência.

A insistência de Gramsci (2005) por uma educação “desinteressada” também para a classe trabalhadora se deve ao fato de que os trabalhadores precisam de muito mais do que subsídio para suas atividades profissionais, ante as transformações do mundo do trabalho. Sua formação de dirigente (especialista e político) precisa formar, dentre outras coisas, sua consciência política para cobrar do Estado e de seus respectivos dirigentes o acesso à educação e ao trabalho para todos, uma vez que o Estado é o responsável pela regulamentação e pela manutenção das instituições, em especial do ensino e do trabalho.

De acordo com Gramsci (2007), a origem do novo modelo de intelectual deve estar intimamente associada ao setor industrial. Essa ideia se aplica a todas as áreas e funções, mesmo às de caráter mais simples. O autor argumenta que a capacidade de dominar técnicas de trabalho é o caminho para alcançar a técnica-ciência e uma visão humanista. Além disso, é por meio de uma educação clássica que o aluno se prepara para funções de dirigente, não se limitando a se tornar apenas um especialista em sua área profissional.

No entanto, Gramsci (2001) observa que, mesmo na educação profissional, é viável desenvolver no estudante mais humilde um ser humano mais integral, desde que o processo pedagógico se baseie em uma cultura educativa, em vez de ser meramente informativa, prática ou manual. Para alcançar esse objetivo, é necessário criar instituições de ensino que visem a educação da classe trabalhadora como um todo, e não somente de indivíduos isolados.

Portanto, apenas qualificar o trabalhador não implica, por si só, na democratização do sistema educacional. A luta por uma educação unitária visa, por sua vez, promover uma formação científica e cultural do indivíduo, abrangendo os níveis mais avançados e contemporâneos. Essa educação deve estar conectada à realidade da população e às suas circunstâncias específicas. É por meio dessa conexão que poderão emergir intelectuais comprometidos com as lutas de um determinado grupo social, uma vez que estarão profundamente enraizados e familiarizados com as dificuldades enfrentadas. Daí, sim, decorre a efetiva democratização do sistema educacional.

A escola unitária, de formação geral e humanista, deve proporcionar a todos os alunos a educação necessária à formação de dirigente. Em nenhuma circunstância, a

escola é que deve estabelecer o destino da criança ou limitar sua vontade, inteligência e consciência. Assim, não é papel da escola definir o futuro dos jovens trabalhadores, pautando-se em suas condições sociais ou nas exigências do mercado. Antes, cabe à escola oferecer uma formação que possibilite escolhas, para além das barreiras de classe.

Com sólida cultura geral e formação humanista, a escola unitária teria a tarefa de inserir os jovens na atividade social, ao promover a maturidade, a autonomia e o desenvolvimento cognitivo e prático. Contudo, a fixação da idade escolar obrigatória, segundo o autor, dependeria das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a buscarem um lugar no mercado de trabalho de forma imediata. Ao remeter às circunstâncias econômicas como elemento-chave para a formação escolar, Gramsci assinalou que o Estado, ou seja, a sociedade política possui um papel decisivo (Gramsci, 2001).

A mudança no orçamento é apenas uma parte da reforma necessária para a atividade educacional; é essencial também uma significativa melhoria na estrutura operacional da escola, englobando as instalações, os recursos didáticos e a equipe de professores. A respeito deste último aspecto, Gramsci (2001) destacou a importância de aumentar o número de educadores, pois a eficácia da instituição de ensino tende a ser maior e mais produtiva quando há menos alunos por docente. Além disso, a finalidade da escola única estaria comprometida pela extenuante carga de trabalho dos docentes, cuja atividade deve auxiliar na identificação e na condução das “inclinações mais profundas e permanentes” (Gramsci, 2005, p. 133) dos discentes. Nesses termos, os professores desempenham função central no processo educativo, podendo tanto estimular quanto desestimular a busca do aluno seu processo educativo.

A realização dessa liberdade, fundamentada historicamente, ocorreria através do trabalho contemporâneo. Para que isso fosse possível, a educação orientaria os alunos em um caminho que possibilitasse a formação de uma cultura robusta e realista. Assim, Gramsci (2001) observou que a estrutura da escola socialista deve se basear no trabalho moderno. Contudo, como mencionado anteriormente, sua principal característica deve ser a condição de "desinteressada".

Em relação ao que a escola unitária deveria oferecer aos alunos, os escritos de Gramsci destacam alguns pontos. O ensino deveria facilitar uma compreensão crítica da realidade e da própria identidade, promovendo uma autoconsciência onde teoria e

prática se integrassem de maneira orgânica. Segundo Gramsci (2001), a escola unitária constituiria um espaço cultural dinâmico, repleto de ideias, capaz de expandir horizontes e fomentar uma democracia mais radical. Para isso, sua estrutura precisaria funcionar em tempo integral, proporcionando uma vivência coletiva em todos os períodos do dia. Além disso, o autoritarismo deveria ser superado, e as atividades acadêmicas deveriam ser conduzidas de forma colaborativa, com a orientação tanto do professor quanto dos alunos mais destacados.

Gramsci (2001) identificou que a educação italiana da primeira metade do século XX não apresentava distinções apropriadas em relação aos dois blocos de séries. Apenas se supunha eventual maturidade intelectual e moral dos alunos do segundo bloco em relação ao primeiro, pautado na faixa etária, o que era muito arbitrário e um tanto abstrato.

Ademais, segundo Gramsci (2001), os fatores sociais utilizados no exercício da profissão não devem levar à inatividade mental. Após finalizar a educação básica e a formação profissional, o aluno teria acesso a instituições dedicadas em diversas áreas da pesquisa e do trabalho acadêmico, com as quais continuaria a interagir na geração de conhecimento, além de encontrar recursos essenciais para qualquer tipo de atividade cultural que desejasse desenvolver.

No entanto, Gramsci (1916), em defesa de uma escola desinteressada adverte que não se deve atribuir à escola a função de antecipar a profissionalização, antes da maturidade dos jovens. Portanto, “[...] a escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme” (Gramsci, 1916, p. 1). Para esse pensador, o que o proletariado necessita antes de tudo é de “uma escola que não hipoteque o futuro do menino e constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se num sentido cujo objetivo seja prefixado” (Gramsci, p. 1916, 1).

Sob tais fundamentos de Gramsci, Nosella (2016a; 2016b) alerta quanto à profissionalização precoce e defende o direito à indefinição profissional dos estudantes, para que possa ocorrer a necessária maturidade na compreensão de mundo, bem como a formação geral, com uma carga horária que possibilite uma formação ampla o suficiente para dilatar o espírito. No entanto, a formação profissional se pauta no depauperamento curricular e na profissionalização precoce, em prejuízo dos jovens subalternos.

É, portanto, equívoco dissertar sobre educação profissional de nossos jovens “sem aportar na problemática do ensino médio, o nó górdio⁵, o entroncamento, a hora da incerteza de todo sistema escolar” (Nosella; Gomes, 2016, p. 17). Pensar a escola unitária é situá-la historicamente, por isso o conceito de tradutibilidade se torna tão apropriado.

Gramsci (2001) compreende a tradutibilidade não como algo restrito à linguagem e à formulação de conceitos teóricos, a tradução é também ato político, manifestação genuína de uma força que busca a mudança cultural. A efetiva tradução envolve a compreensão de algo que vai além das palavras, o contexto histórico-cultural e o gérmen do nascimento da teoria importam tanto quanto a palavra. Na verdade, só se pode traduzir e compreender genuinamente uma teoria se a compreensão do momento cultural for efetiva. Dessa forma, a tradutibilidade se estende ao campo da *práxis*, onde preserva sua condição histórica.

Portanto, sob a premissa da tradutibilidade, é que se entende a proposta pedagógica da escola unitária. Uma educação que, ao conceber a historicidade da construção do conhecimento historicamente acumulado, aponta para o aprofundamento das bases do conhecimento, que não pode ser “interessada” porque se propõe a subsidiar a forma como os sujeitos construirão soluções que no presente não são ainda conhecidas. A tradutibilidade, ainda que “desinteressada”, fomenta respostas a realidades concretas no futuro, mas que por ora não são sequer imaginadas. Não se trata, portanto, de idealismo, mas de um posicionamento histórico frente ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade.

3.4 Capitalismo: constituição e reestruturação produtiva

No capitalismo, está contido o resultado histórico da divisão social do trabalho que possibilitou a sobreposição do capital aos modos de produção pré-capitalistas. Parte-se da compreensão, a partir de Engels (2017), de que a consolidação de um determinado modo de produção se dá como resultado das divisões sociais do

⁵ Trata-se de uma metáfora que remete a um problema que não pode ser resolvido nos termos apresentados, a menos que seja apresentado sob uma nova e plausível condição ou se permita empregar um novo paradigma para sua resolução. Na lenda que dá origem ao desafio do nó górdio, o problema teria sido resolvido por Alexandre, o Grande, que, ao perceber que não era possível desatá-lo, desembainhou a espada e o cortou, resolvendo assim o problema do nó, de uma maneira subversiva, e não conforme os termos originais do desafio.

trabalho. Não são invenções ideológicas, mas produções que se multiplicam até que suas contradições se tornem insustentáveis, fazendo nascer, de suas estruturas, uma nova maneira de produzir a vida. No particular da ordem econômica capitalista, que saiu “das entranhas da ordem econômica feudal”, Marx lembra que “a essência do sistema capitalista está na separação radical entre o produtor e os meios de produção” (1985, p. 14-15). Portanto, do ponto de vista da economia política crítica, trata-se de um processo histórico de negação das forças e relações de produção pré-capitalistas que tinham um tipo de propriedade como referência, em favor de um novo tipo de propriedade, a privada, que não tem precedentes históricos. Para Marx, nas formações econômicas pré-capitalistas,

[...] O indivíduo relaciona-se consigo mesmo como proprietário, como senhor das condições de sua realidade. A mesma relação vigora entre o indivíduo e os demais. Quando esse *pressuposto* deriva da comunidade, os outros são, para ele, seus co-proprietários, encarnações da propriedade comum; quando deriva das famílias específicas que em conjunto constituem a comunidade, os outros são proprietários independentes que coexistem com o indivíduo, proprietários privados independentes. Neste último caso a propriedade comum que, anteriormente, a tudo absorvia e a todos compreendia, subsiste, então, como uma especial *ager publicus (terra comum)*, ao lado dos numerosos proprietários fundiários privados. (Marx, 1986 p. 65-66 *grifos do autor*).

Nessas condições históricas, o solo, como meio de produção, o laboratório no qual o homem produz todos os meios necessários de produção e reprodução de sua existência, é uma propriedade comum. Mesmo nas formações sociais em que a cidade era o centro das relações sociais, o solo não deixava de ser propriedade comum. Segundo Marx (1986, p. 68-69, *grifos do autor*),

A segunda forma (de propriedade) deu, como a primeira, origem e alterações substanciais, históricas, locais etc. é produto da vida histórica mais dinâmica (*bewegten*), do destino e da transformação das tribos originais. A comunidade é, aqui também, a condição prévia, mas, diferentemente de nosso primeiro caso, não mais constitui a subsistência da qual os indivíduos são simples acidentes (*akzidenzen*) ou meros componentes naturais espontâneos. A base, aqui, não é a terra, mas a cidade, núcleo já estabelecido (centro) da população rural (proprietários de terras). A área cultivada é território da cidade, enquanto, no outro caso, a aldeia era simples apêndice da terra. Por maiores que sejam os obstáculos que a terra possa opor aos que trabalham e dela realmente se apropriam, não é difícil estabelecer uma relação com ela, enquanto natureza inorgânica do indivíduo vivo, como sua oficina, meio de trabalho, objeto de trabalho e meio de subsistência do sujeito. Percebe-se, nessa materialidade, uma transformação nas forças e relações de produção. Os indivíduos não são mais acidentes naturais ou meros componentes naturais espontâneos. O indivíduo só existe em função da comunidade: ‘Em todas essas formas, o fundamento é a reprodução das relações pressupostas do indivíduo singular à sua comunidade’. (Marx, 2011, p. 308).

Nesse sentido,

[...] a propriedade – ou seja, a relação do indivíduo com as condições *naturais* de trabalho e reprodução, a natureza inorgânica que ele descobre e faz sua, o corpo objetivo de sua subjetividade – aparece como cessão (*ablassen*) da unidade global ao indivíduo, através da mediação exercida pela comunidade particular. (Marx, 1986, p. 67, grifo do autor).

Entretanto, foi a multiplicação das divisões sociais do trabalho que originou os pastores e, posteriormente, separou manufatura e agricultura, produziu as atividades comerciais e a existência, pela primeira vez na história, de um grupo social que não produzia, mas exercia poder sobre a produção. Na ascensão dessa nova classe, ganhou corporeidade a propriedade privada, símbolo da riqueza individual.

(...). A expropriação dos produtores diretos é consumada com o mais implacável vandalismo e sob o impulso das paixões mais infames, abjetas e mesquinamente execráveis. A propriedade privada constituída por meio do trabalho próprio, fundada, por assim dizer, na fusão do indivíduo trabalhador isolado, independente, com suas condições de trabalho, cede lugar à propriedade privada capitalista, que repousa na exploração de trabalho alheio, mas formalmente livre. (Marx, 2013, p. 831).

Foi nesse processo de expropriação que, segundo Karl Marx (1985; 1986; 2010a; 2010b; 2011; 2013), se consolidaram as relações de produção em favor do capital: a transição da produção de bens de consumo para bens de troca; a substituição da propriedade comunal pela propriedade privada; a substituição do Estado feudal pelo Estado capitalista; e a segregação do indivíduo de sua comunidade.

Sendo a exploração do trabalho alheio formalmente livre, o capital “implica dinheiro como ponto de partida e, portanto, implica a existência de riqueza em forma de dinheiro” (Marx, 1986, p.101). Foi no desenvolvimento histórico das forças produtivas materiais e das relações de produção que visavam acúmulo de riquezas, representadas em um equivalente universal, que o capital se desenvolveu. Por isso, nas relações capitalistas originárias, “[...] A fortuna mercantil é, em primeiro lugar, o dinheiro como meio de troca; o dinheiro como o movimento mediador da circulação; troca mercadoria por dinheiro, dinheiro por mercadoria, e vice-versa”. (Marx, 2011, p. 731). Há a prevalência do valor de troca sobre o valor de uso das mercadorias. O capitalista não investe o seu capital na compra de mercadorias, sobretudo na compra de força de trabalho, em função do seu valor de uso, mas da sua condição, ainda que em potencial, de produzir mais-valor.

Na circulação M-D-M, o dinheiro é, enfim, transformado em mercadoria, que serve como valor de uso e é, portanto, gasto de modo definitivo. Já na forma contrária, D-M-D, o comprador desembolsa o dinheiro com a finalidade de receber dinheiro como vendedor. Na compra da mercadoria, ele lança dinheiro na circulação, para dela retirá-lo novamente por meio da venda da mesma mercadoria. Ele liberta o dinheiro apenas com a ardilosa intenção de recapturá-lo. (Marx, 2013, p. 225)

Conforme Marx (2013), no capitalismo há uma desigualdade estrutural entre capital e trabalho. O capitalista só compra mercadorias, incluindo a força de trabalho, em função do seu valor de troca, ou seja, visando o processo de acumulação. Já o trabalhador vende a sua força de trabalho por necessidade, para ter condições de adquirir os bens necessários à sua subsistência, ou seja, valor de uso. A relação dos capitalistas com os trabalhadores não equivale à relação que os trabalhadores possuem com os capitalistas.

E é nessa não equivalência de relações sociais entre capital e trabalho que se pode apreender um outro fundamento essencial da relação de produção capitalista, a necessidade de existência de não-proprietários dos meios de produção – trabalhadores formalmente livres. Para Marx (1986, p. 93-94),

A fórmula 'capital', em que o trabalho vivo se apresenta numa relação de não-propriedade relativamente à matéria-prima, aos instrumentos e meios de subsistência necessários durante o período de produção, implica, em primeira instância, a não-propriedade da terra, i.e., a ausência de um Estado em que o indivíduo trabalhador considere a terra, o solo, como seu próprio e o trabalhe como proprietário. [...] Potencialmente, a propriedade da terra inclui a propriedade das matérias-primas e a do instrumento original de trabalho, o solo, e a de seus frutos espontâneos. Na forma mais original, isto significa que o indivíduo considera o solo como lhe pertencendo e nele encontra sua matéria-prima, instrumentos e meios de subsistência não criados pelo próprio trabalho, mas pela própria terra. [...]. Esta situação histórica é a que, em primeiro lugar, é negada pela relação de propriedade mais completa implícita na relação do trabalhador com as condições de trabalho como capital.

A produção e a reprodução do processo de produção capitalista estão na exploração do trabalho vivo, na exploração do conjunto das forças de trabalho expropriadas dos meios de produção. Com isso, além de intensificar a privatização dos meios de produção, inaugura uma nova e importante relação social de privatização: a apropriação do produto do trabalho social – a apropriação das mercadorias que contêm o valor pago pela força de trabalho e o valor não pago à força de trabalho, o mais-valor. Para Marx (1986; 2010; 2011; 2013), o capital não se desenvolve sem a extração e apropriação de mais-valor. É por meio da apropriação

indevida do excedente da produção realizado pela força de trabalho que os capitalistas vivem. A exploração da força de trabalho é uma necessidade, pois é a única mercadoria capaz de conservar e produzir mais-valor.

Segundo Karl Marx (2010b), a relação desigual entre capital e trabalho se desenvolve por meio de processos de estranhamento, de alienação do trabalhador – não proprietário – em favor dos capitalistas – proprietários dos meios de produção. Para esse autor, nas relações de produção capitalista, o trabalhador é expropriado, alienado, do produto do seu trabalho; do processo de produção do seu trabalho; da sua condição genérica como ser humano; e, por conseguinte, levado, por esses processos, ao estranhamento da própria humanidade.

Para Marx (2010a, p. 114), “o valor da força de trabalho é determinado pela quantidade de trabalho necessária para a sua conservação e reprodução”. Porém, a comercialização da força de trabalho pelo tempo acordado permite o capitalista a utilizá-la para além do necessário à sua conservação e reprodução.

Outro elemento importante na sociabilidade capitalista é o uso social dado à ciência. Essa se torna uma ferramenta essencial à ampliação da produtividade das forças produtivas do capital. As novas tecnologias de produção podem levar à precarização dos trabalhadores, pois ampliam a produção de mais-valor sem acréscimo de salários. Essa é uma contradição insolúvel no capital, pois utilizar o trabalho morto (maquinaria, desenvolvimentos tecnológicos etc.) como pulsão à produtividade do trabalho vivo (a força de trabalho) é condição essencial de obtenção de mais-valor.

Entende-se, portanto, que as bases da sociabilidade capitalista se fundamentam na desigualdade social entre os homens. Utiliza-se da propriedade privada, do dinheiro, do salário e dos conhecimentos científicos para intensificar a exploração da classe trabalhadora formalmente livre. Segundo Marx (2008), o capital é um organismo vivo, no qual o modo de produção se impõe sobre o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. No capitalismo, as crises são recorrentes, já que essas são inevitáveis em função das permanentes tensões entre as forças produtivas e as relações de produção.

Conforme Netto e Braz (2012, p. 170, grifos do autor), a crise “nem é uma enfermidade, uma anomalia ou uma excepcionalidade que pode ser suprida no capitalismo. Expressão concentrada das contradições inerentes ao MPC (*Modo de Produção Capitalista*), a crise é *constitutiva* do capitalismo”. Ou, como bem sintetiza

Harvey (2016, p. 9 -19), as “crises são essenciais para a reprodução do capitalismo” e, “com efeito, a saída de uma crise contém em si as sementes das crises que virão”. Enfim, são os próprios movimentos contraditórios do capital que geram as suas crises e, por serem movimentos essenciais, eles não se resolvem no capital, pelo contrário, se desenvolvem e, ao se desenvolverem, promovem, sistematicamente, reestruturações em suas formas de produção.

Essa contradição se expande na medida em que os ciclos econômicos do capital se desenvolvem. A partir dos momentos de crise de superacumulação em função dos processos de exploração da força de trabalho e acordos monopolistas – que geram períodos de estagnação da produção e desvalorização das mercadorias (incluindo a força de trabalho) -, os capitalistas sobreviventes buscam soluções para retomarem os níveis de crescimento anteriores à crise até que as ambições os levem a novas crises. Esse movimento de retomada, contido em um ciclo econômico, imprime novos processos de produção no capital, a sua reestruturação produtiva.

Foi o que ocorreu após a crise da fase clássica do capitalismo imperialista efetivamente consolidada nos Anos 1929. Essa crise fez com que novas modalidades de intervenções do Estado, envolvendo as condições gerais da produção e da acumulação, fossem consolidadas; além de estabelecer novos marcos regulatórios para o trabalho organizado. Um movimento sustentado por um novo acordo social entre o grande capital, o Estado e o trabalho organizado, que registrou mudanças importantes para o processo de produção e reprodução do capital, como: a exportação de capital de um Estado para outro (crescimento do sistema de crédito); a organização do trabalho a partir de processos científicos de gerência (produção/rotinização em larga escala, que possibilitou a produção em massa); e novas funcionalidades para o Estado, que passou a intervir diretamente na dinâmica da economia por meio da sua inserção como empresário em setores não rentáveis, controle de empresas em dificuldades, investimentos em infraestruturas essenciais para a expansão do capital e preservação da força de trabalho, financiando serviços públicos, como educação, saúde, transporte e segurança, ao tempo que isentava o capital das prerrogativas sociais.

Sendo a rigidez do fordismo o problema que estava impedindo o desenvolvimento exponencial do capital, entenderam os capitalistas contemporâneos que havia a necessidade de rompê-lo por meio de processos de produção flexíveis. E, desde então, o mundo capitalista tem experimentado, em sua terceira fase de

imperialismo, flexibilizações nos processos de trabalho, nos mercados de trabalho e nos produtos e padrões de consumo, além do redirecionamento das funções estatais por meio de desregulamentações. Segundo Harvey (2011, p.140), esse processo “Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”.

Um movimento, ainda segundo Harvey (2011), de compressão espaço-tempo, em que o capital se move com mais rapidez, em função das inovações tecnológicas que reduzem o custo e o tempo de deslocamento de mercadorias e pessoas; das construções de infraestruturas físicas para facilitar o deslocamento, a troca, a distribuição e o consumo das mercadorias; e pelas desregulamentações dos Estados para que tenham melhores poderes sobre o controle do dinheiro, da lei e da política territorial.

Nesse processo, o mercado de trabalho passou a ser reestruturado por meio de regimes e contratos de trabalho flexíveis. Os postos de trabalho estáveis, tradicionalmente sindicalizados, vêm sendo substituídos por grupos periféricos de trabalho. Torna, portanto, parte da mão de obra vulnerável ao mercado de trabalho secundário (sem seguridade), subcontratações temporárias e/ou buscar fazeres autônomos para conseguir os meios básicos de sobrevivência. Nesse contexto, a precarização atinge desde o trabalho até a formação de mão de obra. Conforme Kuenzer, a flexibilização dos contratos de trabalho e a flexibilização do currículo de formação dos trabalhadores estão intimamente relacionados:

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas, que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez. (Kuenzer, 2011, p. 47).

Essa nova determinação para o mercado de trabalho ocorre paralela às mudanças nas organizações das indústrias e das escolas. Segundo Harvey (2011), as subcontratações da força de trabalho oportunizam a formação de pequenos negócios. Além disso, as terceirizações possibilitam a exploração da força de trabalho em maiores dimensões, impulsionando desregulamentações trabalhistas, em um contexto de austeridade contra a classe trabalhadora.

Nesse processo de reestruturação produtiva, as desregulamentações cumprem papel estratégico. Por isso tem se ampliado o processo de desregulamentação dos Estados, acentuando-se as privatizações. Essas privatizações têm como objetivo “abrir à acumulação do capital novos campos até então considerados fora do alcance do cálculo da lucratividade” (Harvey, 2014, p. 172), o que é o caso de setores como o das telecomunicações, dos transportes, da habitação social e da educação, dentre outros.

De modo geral, a reestruturação produtiva a partir das crises do fordismo se pauta sobremodo na flexibilização como estratégia econômica para vencer a rigidez fordista. No entanto, a forma como essa flexibilização de processos de produção tem se efetivado bem como os seus impactos sociais são variáveis em função das particularidades dos estados nacionais. Assim, o desenvolvimento geográfico desigual da reestruturação produtiva do capital tem gerado, em dimensões locais, nacionais e internacionais, infraestruturas físicas e sociais díspares.

Enfim, o movimento do capital contemporâneo, para superar as crises geradas pela rigidez fordista, tem promovido uma reestruturação produtiva que, entre outras determinações, flexibiliza os processos de produção, flexibiliza o mercado de trabalho e flexibiliza os Estados. E faz das produções desiguais de infraestruturas físicas, políticas e sociais desiguais pelo mundo uma estratégia econômica para a acumulação de riquezas, inclusive abrindo mercado em áreas que antes estavam às margens da espoliação capitalista, a exemplo da educação, em particular dos jovens, elegíveis pelo mercado para compor o exército de reserva.

3.4.1 Neoliberalismo: reestruturações produtivas e ingerências sociais

A crise fordista desencadeou uma série de reestruturações produtivas e, paralelamente a essas mudanças, no campo da produção, o que levou ao surgimento do neoliberalismo, que se tornaria hegemônico como modalidade de discurso, como explica Harvey (2014). A hegemonia no discurso é uma demanda ideológica porque:

O capital necessita de uma ideologia para construir a ambiência cultural necessária a este período particular do capitalismo, camuflado de pós-capitalismo. Da mesma forma que o fordismo dependia de um sistema geral de regulamentação por parte do Estado, chegando a ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como um modo de vida total, também este momento histórico, com suas especificidades no âmbito do

modo de produção, necessita de uma ideologia para que tais particularidades sejam aceitas e incorporadas. (Peroni, 2016, p. 71).

De modo geral, a teoria neoliberal defende a liberdade empreendedora individual, o direito à propriedade privada, o livre comércio e o livre mercado; e, como modalidade de discurso, deslocou-se do mundo das ideias para se tornar referência para as relações sociais de produção, influenciando com esses valores os mais diversos setores sociais. Não sem razão, o citado autor define o neoliberalismo não apenas como uma teoria econômica, mas também como um projeto político para a restauração do poder de classe das elites capitalistas.

Como sintetiza Peroni (2013, p. 237):

A teoria neoliberal tem três principais escolas de pensamento, todas influenciaram e continuam influenciando as políticas públicas internacionalmente. São elas a Escola Austríaca, cujo principal representante é Hayek; a Escola de Virginia *Public Choice*, que tem em Buchanan seu principal representante, e desenvolve o conceito de quase-mercado, que é a proximidade das orientações públicas às orientações de mercado; e a Escola de Chicago, com Friedman e a Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz.

Conforme Peroni (2013; 2016), todas as correntes da teoria neoliberal criticam a democracia e enaltecem sobremodo o mercado. Embora as crises sejam inerentes ao capitalismo, “para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise” (Peroni, 2013, p. 241).

A ascensão da teoria neoliberal iniciou-se nos anos de 1947, a partir da formação da sociedade Mont Pèlerin, que teve o economista Friedric Hayek como um de seus fundadores e, provavelmente, o seu principal expoente. O neoliberalismo adotou como princípio a negação de todas as formas de intervenção e regulação do Estado. De início, tratava-se de um movimento à margem da política e do mundo acadêmico até que passou a ser, a partir do final dos Anos de 1970, a centralidade político-econômica dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha. Que buscavam superar a crise do liberalismo embutido e eliminar as ameaças que o poder popular de esquerda, de orientação socialista, poderia gerar para a elite econômica desses países.

A aceitação acadêmica das teorias neoliberais contribuiu para que Hayek, em 1974, e Friedman, em 1976, fossem premiados com o Prêmio Nobel de Economia. À época, a Universidade de Chicago se tornou uma referência mundial para a formação de economistas de pensamentos neoliberais, que passaram a ocupar cargos

estratégicos em grandes corporações multinacionais e em governos de diversos Estados, a exemplo do General Pinochet que assumiu o poder do Chile após um golpe de Estado em 1973.

Por ter incorporado e transformado as práticas da acumulação flexível e desregulações estatais em referências para o crescimento do capital contemporâneo, o neoliberalismo situava-se contrário à rigidez fordista. Passou a ser legitimado em universidades e setores da mídia, sendo adotado pelos organismos internacionais. Segundo Harvey (2014), o neoliberalismo passou a exercer influência ideológica mais ampla nos organismos internacionais a partir dos anos de 1980.

Para Harvey (2014), uma vez consolidada a ortodoxia neoliberal como ideologia dominante nos organismos internacionais, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) passaram a protagonizar a implementação e manutenção do neoliberalismo, tendo como pressuposto essencial a ideia de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado. Essas instituições, como agentes de governança do neoliberalismo mundial, disseminaram no mundo a tese neoliberal de que é o fortalecimento das relações mercadológicas que possibilita o crescimento dos indivíduos e que as empresas privadas e o empreendedorismo são “[...] as chaves da inovação e da criação de riquezas” (Harvey, 2014, p. 75).

Os Estados neoliberais facilitam a difusão e a influência das instituições financeiras e convergem com os princípios da governança que se configuram, por conterem elementos do Estado e da sociedade civil, a exemplo das Organizações Não Governamentais (ONGs). Essas são vistas por Harvey (2014) como instituições que aproveitam as portas abertas pela ineficiência dos Estados nas áreas sociais para se instalarem e atuarem como agentes institucionais em favor de privatizações. Para o autor, “as ONGs em muitos casos vieram preencher o vácuo de benefícios sociais deixado pela saída do Estado dessas atividades. Isso equivale a uma privatização via ONGs” (Harvey, 2014, p. 190).

Peroni (2013) identifica que é no âmbito do Estado neoliberal que surge a Terceira Via. Apesar de prosseguir culpando o Estado pelas crises do capital, essa estratégia do capital busca apresentar uma nova relação entre o Estado e o mercado, deslocando a responsabilidade estatal pela execução das políticas sociais para o

Terceiro Setor⁶. Portanto, “para a terceira via, a principal estratégia de retirada do Estado da execução direta das políticas sociais é a parceria público/privada[o]” (Peroni, 2013, p. 2014).

Sem dúvidas, a democracia é um dos valores afetados pela atuação do Terceiro Setor, que impõe sua orientação ideológica. Dentre outras razões, porque oferece “[...] a falsa ideia de que a sociedade civil está participando, quando, na realidade, as suas instituições representativas, como sindicatos, movimentos sociais e partidos, estão sendo arrasados como parte da estratégia neoliberal” (Peroni, 2013). Por isso, as políticas públicas que têm essa orientação – a exemplo do Novo Ensino Médio – tendem a não considerar as contribuições dos diversos segmentos e sujeitos, supervalorizando o posicionamento das instituições do Terceiro Setor em detrimento inclusive de segmentos que possuem maior autoridade e conhecimento na área.

A flexibilização do mercado, do mercado de trabalho, dos processos de consumo, das desregulações estatais e o fortalecimento do capital financeiro possibilitaram que alguns indivíduos adquirissem fortunas de forma acelerada. E esses passaram a utilizar do seu poder econômico para expandir sua riqueza através de variados tipos de negócios: comunicação, extração de recursos naturais e sua produção, serviços financeiros, construção civil, varejo, entre outros.

Nesse processo, que objetiva restaurar algum poder de classe - e que ocorre, às vezes, por consensos locais e, às vezes, por repressão -, os Estados se tornam empreendedores do capital flexível ao promover desregulações, abrir bens públicos para o mercado, desapropriando a classe trabalhadora de direitos sociais, deixando-a vulnerável às práticas predatórias desse capital.

Do ponto de vista das relações de trabalho, ainda segundo Harvey (2014, p. 182), “no âmbito da neoliberalização, emerge no cenário mundial a figura prototípica do ‘trabalhador descartável’, aquele que vive do que ganha pelo emprego imediato de sua força de trabalho e, quando inútil para o mercado, é descartado sem nenhuma proteção social, como seguro-desemprego, sistema de saúde pública, aposentadoria, entre outras, - um alienado pela ideia de liberdade de escolha, pela flexibilidade para

⁶ Comporta instituições que são designadas como de função pública, mas não estatal, e sem fins lucrativos. Essas instituições (Organizações não-Governamentais, fundações, associações, Organizações da Sociedade Civil e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público) desempenhariam parceria com o Estado, em geral empregando modelo de gestão privada no setor público, sob o pretexto de lhe conferir eficiência e eficácia. A parceria público/privado fomenta algumas formas de privatização (Peroni, 2013; Peroni; Schelbe, 2017).

produzir os meios de sua subsistência e pelo discurso neoliberal de que é no mercado que a liberdade individual poderá se realizar.

O maior expoente do neoliberalismo, Hayek (1983), defende que o mercado tem mecanismos espontâneos de ajustamento, ainda que ele próprio confesse não compreender como tais mecanismos operam. Assim, alega que é essencial ao Estado não intervir no mercado, uma vez que credita a crise pelas quais as sociedades passam à interferência estatal, por meio de suas políticas públicas.

Peroni (2013) desvela uma das maiores incongruências da prática do Estado na sociedade capitalista:

O Estado como parte da estrutura sociometabólica do capital foi chamado historicamente a tentar controlar ou regular as contradições do capital e a relação capital/trabalho. Atualmente, apesar do anunciado Estado mínimo pelo neoliberalismo, o Estado é chamado a “socorrer” o capital produtivo e financeiro nos momentos de maior crise. E, contraditoriamente, foi e é considerado o “culpado pela crise” pela teoria neoliberal e atualmente também pela terceira via, como trataremos no próximo item. (Peroni, 2013, p. 236).

Não sem razão, a referida autora elucida que não se confirma como “Estado mínimo”, como apregoam as teorias neoliberais. Antes, caracteriza-se como “[...] Estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais” (Peroni, 2013, p. 237)

Além disso, para o neoliberalismo, o princípio da liberdade às atividades do mercado significaria a falta de regulação pelo Estado. Igualmente, o princípio da individualidade que apregoam está amparado fundamentalmente na lógica de concorrência e de competição, própria de seu discurso meritocrático. Portanto, para os neoliberais esses princípios seriam tão importantes que justificariam, inclusive, as desigualdades sociais. Aliás, segundo eles apregoam, as desigualdades seriam essenciais ao desenvolvimento.

Na verdade, o que o neoliberalismo faz com esse tipo de apologia é desvalorizar a pessoa humana em detrimento do capital, velar e legitimar as injustiças sociais por meio de eufemismos, e promover a meritocracia fundamentada na lógica mais contraditória e insensível do capital.

3.5 Organismos internacionais: ingerências na educação brasileira

A lógica neoliberal de Estado mínimo imprime nos serviços a sua orientação. Mesmo áreas sociais importantes – como a Educação – têm sido alvo do princípio

neoliberal de abertura dos serviços ao mercado e à lógica deste. Soma-se a isso, que nesse processo busca-se imprimir a desresponsabilização do Estado, como se este não fosse o responsável por tais decisões ou mesmo pelas políticas que tem elaborado ao longo das décadas (Azevedo, 2004).

Em geral os governos neoliberais, ao estenderem a lógica do mercado ao sistema escolar, buscam instaurar um sistema de avaliação rígido e centralizado, sob a orientação da política educacional e do sistema de financiamento adotados. Dessa forma, embora o neoliberalismo pregue que o Estado deve se eximir de qualquer intervenção na economia, promove um intenso controle social na educação. Portanto, identifica-se que, enquanto o Estado mínimo se encolhe para favorecer o capital, amplia seu controle social sobre os sujeitos sociais (Azevedo, 2004).

Contudo, o neoliberalismo não é uma força plenamente hegemônica. Sader *et al* (2007) esclarecem que o contexto histórico de cada país determina o grau de influência. Esses autores destacam que a correlação de forças sociais no Brasil – nas décadas de 1980 e 1990 – foi “menos propícia para a imposição simples e pura do neoliberalismo” (Sader *et al*, 2007, p. 36) do que em outros países da América do Sul.

Em novembro de 1989, sob a orientação neoliberal, vários líderes de Estado se reuniram em um evento denominado Consenso de Washington, no qual se definiram as diretrizes neoliberais para os países da América Latina. Estabeleceram, ainda, os organismos multilaterais internacionais como fiscalizadores de uma série de reformas que contemplaria 10 princípios: “1. Disciplina fiscal; 2. Priorização dos gastos públicos; 3. Reforma tributária; 4. Liberalização financeira; 5. Regime cambial; 6. Liberalização comercial; 7. Investimento direto estrangeiro; 8. Privatização; 9. Desregulamentação; e 10. Propriedade intelectual” (Batista, 1994, p. 18).

Embora o Consenso de Washington não tratasse especificamente da educação, mas de uma pauta claramente econômica, em poucos meses os organismos multilaterais estabeleceram a agenda neoliberal para a educação. Essa ingerência sobre a educação foi fomentada pelos organismos internacionais que já detinham, desde o Consenso de Washington, a atribuição fiscalizadora de políticas em países emergentes.

Assim, já em março de 1990, em Jomtiem (Tailândia), a Conferência Mundial de Educação para Todos – promovida e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo

Banco Mundial – estabeleceu-se como um marco para as políticas que se seguiram na educação de países em desenvolvimento. Os 155 países que subscreveram a declaração, entre eles o Brasil, assumiram a responsabilidade pelos compromissos acordados na Declaração de Jomtien.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), as recomendações provenientes de Jomtien e de outros fóruns sob a promoção de organismos multilaterais propunham medidas que, de uma forma ou de outra, apontam para a redução dos investimentos dos países signatários em educação, para a transição do Estado administrador e provedor para um novo modelo – o Estado avaliador e para a gradativa privatização do sistema educacional.

Tais transformações têm sido operadas por meio das contínuas reformas. Segundo Casassus (2001, p. 27):

[...] a implementação das próprias reformas tem padecido de muitas dificuldades. Elas estão sendo executadas, mas o processo tem provocado muitas resistências e sofrimento que talvez pudessem ter ido evitados. A reforma curricular é complexa e altera a formação tradicional dos professores, a que se somam a dificuldade de requalificação e a dificuldade de mudança cultural.

Dessa forma, desde Jomtien, reforçando-se por outros fóruns e eventos que se sucederam, esse é o contexto em que organismos multilaterais (como FMI, BID, Unesco, Banco Mundial) promovem suas ingerências na educação brasileira, alcançando, portanto, o ensino médio também.

Em 2000, ocorreu o Fórum Mundial Educação em Dakar, Senegal. Nesse evento, definiram-se 6 metas a serem atingidas até o ano de 2015. A meta nº 3 estabelecia “assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida” (Unesco, 2001, p. 19). Por sua vez, a meta nº 6 era “melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades para a vida”. O certo é que os jovens brasileiros mais pobres não foram contemplados por essas metas que lhes diziam respeito.

Então, no ano de 2015 – 25 anos após Jomtien e 15 após Dakar – os mesmos organismos internacionais promoveram em Incheon, na Coreia do Sul, o Fórum Mundial de Educação de 2015. Nesse Fórum, com o propósito de formalizar sua nova

(?) proposta global, denominada de “Agenda 2030 para o Desenvolvimento (Sustentável)”, a Unesco e os países ali representados adotaram um novo documento referencial para os 15 anos seguintes. Porém, ao aprovarem sua Agenda 2030, que comporta os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), reafirmaram a visão global Educação para Todos, apresentada em Jomtien (1990) e ratificada em Dakar (2000).

O ODS de nº 4 – intitulado “Educação de qualidade: assegurar a educação inclusiva, e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos – orienta a Declaração de Incheon. Um dos subtítulos de seu Preâmbulo sintetiza a proposta da nova Declaração “**Rumo a 2030: uma nova visão para a educação**” (Unesco, 2016, p. 7, grifos meus).

É compreensível que o documento em questão não faça alusão às várias razões da proposição do Fórum Mundial da Educação, como já o fez a Declaração de Jomtien, e também a de Dakar, esta última em um breve destaque a ainda persistente falta de acesso à educação. A atual Declaração esclarece isso mesmo, ao justificar as proposições e apresentar sua intencionalidade, que se subtende ser a de enfrentamento dos “desafios restantes”:

Tendo feito um balanço dos progressos realizados para alcançar os objetivos de EPT desde 2000, das metas dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) relacionadas à educação e das lições aprendidas; tendo, ainda, examinado os desafios restantes, bem como deliberado sobre a agenda de educação 2030, o Marco de Ação e sobre as futuras prioridades e estratégias para sua realização, adotamos esta Declaração. (Unesco, 2015, p. 1).

Pela Declaração de Incheon, essa “nova” visão parece menos promissora. Embora as metas, objetivos e ações sejam detalhados no Marco de Ações de cada declaração, nas Declarações de Jomtien e de Dakar havia metas/objetivos apresentados objetivamente, ainda que em às vezes de forma surreal. Por sua vez, na Declaração de Incheon, as proposições aparecem mais amenas, como no já referido título do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nº 4.

Talvez por reconhecer o não cumprimento de metas das declarações anteriores, classifica a nova meta como “ambiciosa”, embora pareça a menos ousada de todas. Que meta aparece de forma objetiva e que poderia ser considerada ambiciosa? O fato de ter “determinação” ou de “estimular” que os países adiram um piso ainda insuficiente já seria essa meta ambiciosa?

Estamos determinados a aumentar a despesa pública em educação, de acordo com o contexto do país, e a estimular a adesão aos indicadores internacionais e regionais, para que haja uma reserva eficiente de pelo menos 4% a 6% do Produto Interno Bruto (PIB) e/ou de pelo menos 15% a 20% do total das despesas públicas em educação. (Unesco, 2015, p. 3).

Ou ainda: seria o pedido de aumento de recursos para se somar à meta de 0,7% destinados por países desenvolvidos para a assistência oficial para o desenvolvimento?

[...] pedimos aos países desenvolvidos, aos doadores tradicionais e emergentes, aos países de renda média e aos mecanismos de financiamento internacional que aumentem os recursos para educação e apoiem a implementação da agenda de acordo com as necessidades e as prioridades dos países. (Unesco, 2015, p. 3).

De fato, essa declaração não assume, por exemplo, a meta distante de universalização do acesso à educação e promoção da equidade (Unesco, 1990) ou ainda:

II. assegurar que **todas** as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e **de boa qualidade** até o ano 2015; (Unesco, 2000, p. 2, grifos meus).

No entanto, a Declaração de Incheon adota a postura que, por vezes, se confunde com a de uma carta apenas de intenções, e não de compromissos, como se propõe.

Uma das surpresas do documento diz respeito ao que denomina em seu Preâmbulo de “lições aprendidas” (Unesco, 2015, p. 6). Embora não apresente que lições seriam essas, dá indícios de que sua compreensão de avaliação já não é mais tão restrita aos exames em larga escala.

Isso porque na Declaração de Jomtien (1990), apresentava-se a “necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (Unesco, 1990, p. 4); na Declaração de Dakar (2000), o que aparece acerca de avaliação refere-se ao parecer do Educação Para Todos (EPT) acerca de eventuais avanços. Contudo, na Declaração de Incheon, todo o Tópico 18 não apenas faz menção, mas apresenta um conceito de avaliação mais amplo e contínuo do que o praticado até então:

Decidimos **desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação nacionais abrangentes** para produzir evidências sólidas que **orientem a formação de políticas** e a **gestão dos sistemas de educação**, e também assegurem a prestação de contas. Solicitamos, ainda, aos co-organizadores e aos parceiros do FME 2015 que apoiem o desenvolvimento de capacidades em coleta e análise de dados e em elaboração de relatórios em âmbito nacional. Os países devem buscar melhorar a qualidade, os níveis de desagregação e a pontualidade dos relatórios para o Instituto de Estatística da UNESCO. Também solicitamos que o Relatório de Monitoramento Global de EPT seja mantido como um relatório mundial de monitoramento para educação, independente, hospedado e publicado pela UNESCO, como o mecanismo para orientar o monitoramento e a elaboração de relatórios sobre o ODS proposto 4 e sobre educação nos outros ODS propostos, no contexto do mecanismo a ser estabelecido para monitorar e avaliar a implementação dos ODS propostos. (Unesco, 2015, p. 4, grifos meus).

Por ora, essa compreensão apenas se manifesta nas intencionalidades expressas no documento. Por isso é importante que as pesquisas acompanhem devidamente as políticas públicas formuladas a partir dessas diretrizes para averiguarem se tais mudanças se efetivaram ou não.

Evidentemente que a avaliação, embora seja um elemento importante, não é o único problema das políticas sob a ingerência dos organismos multilaterais internacionais. Para Libâneo (2018), as políticas emanadas da ingerência da Unesco e dos organismos multinacionais associados até há pouco não apresentavam elementos para oportunizar uma educação de fato de qualidade, sobretudo para os pobres. Isso porque, ao restringir o desenvolvimento dos estudantes pobres à preparação para o mercado do trabalho, acentuou as desigualdades sociais, bem como a exclusão social dos pobres dentro da própria escola.

Convém ressaltar que as ingerências pelos organismos internacionais política educacional brasileira não são recentes. Além do controle que Portugal exerceu sobre o Brasil no período colonial, a república brasileira experimenta ingerências desde o fim da Segunda Guerra Mundial, foi marcada por acordos bilaterais firmados com os EUA, com o objetivo de difundir e implementar a hegemonia econômica e política americana, como a Aliança para o Progresso, e assinatura de convênios de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (Usaid). Esses acordos celebravam a adesão à hegemonia norteamericana, por parte do Brasil; e o apoio à conservação da ditadura brasileira, por parte dos Estados Unidos.

Contudo, é somente com a criação e consolidação de organismos internacionais derivados do sistema das Nações Unidas que as ingerências deixam

de ser de países, para se tornarem de instituições internacionais. As estratégias desses organismos internacionais expressas em documentos por sua vez divulgados em eventos internacionais envolvem o consentimento e a participação dos governos locais, com desdobramentos não só para as políticas educacionais e estruturas de organização e operação da rede de ensino, como para o funcionamento das escolas, para o que se faz necessário formar um consenso entre dirigentes e professores.

Os desdobramentos diretos na política educacional brasileira não ocorreram de forma imediata e homogênea. Nem o apelativo mote “a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (Unesco, 1990, p. 2), nem o título criativo do evento, “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, conseguiu influência para orientar a educação brasileira. Embora o Brasil fosse um dos signatários da Declaração de Jomtien, por essa ocasião no país se iniciava o Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), que depois da crise econômica provocada pelas medidas do próprio governo, foi denunciado por corrupção e cassado pelo Congresso Nacional, não tendo em seu curto período condições para adotar na prática as orientações de que o Brasil era signatário.

Como os organismos multilaterais exprimem os interesses das nações que são potências econômicas, bem como dos maiores agentes financeiros do mundo, seus objetivos se alinham aos do capital, razão pela qual desempenham função estratégica no processo de manutenção do capitalismo. Por isso, é sob a racionalidade do capital que elaboram políticas públicas nas mais diversas áreas, dentre as quais a educação em países emergentes. Para tal, encomendam e difundem suas propostas por meio de canais privilegiados, com lobby junto aos governos: conferências internacionais, documentos de orientação e relatórios. Essa estratégia – sistemática e efusiva – constitui-se estratégia de propagação dos consensos que respaldam suas orientações.

Verifica-se que tais consensos encontram alinhamento com os interesses de sujeitos nacionais (instituições religiosas, grupos empresariais e representantes orgânicos da classe dominante) que tradicionalmente atua(ra)m na legitimação das desigualdades escolares e na conservação de mecanismos que sustentam a dualidade na educação brasileira.

3.6 A hegemonia por grupos empresariais e sua construção de consenso

O processo de reforma do Ensino Médio durante o governo de Michel Temer marca a hegemonia dos grupos empresariais sobre outros grupos que ocupariam espaço privilegiado no âmbito pedagógico para as discussões: pesquisadores, professores e estudantes. A luta de forças daquele momento não resultou no reconhecimento dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educacional, elevando-se, portanto, organizações empresariais em detrimento de autoridades científicas, profissionais da educação e os sujeitos a quem essa política de fato se destina, pois se trata de sua formação. Essa usurpação da autoridade pedagógica na definição dessa política pública já sugere a natureza dessa Reforma.

Entretanto, como lembra Rodrigues (2007), no Brasil o primeiro grande conflito de interesses na educação pública que envolveu os empresários – industriais e do ensino privado – remonta à década de 1930. Grosso modo, de um lado, profissionais da educação e os signatários do Manifesto dos Pioneiros de 1932 defendiam a educação pública, laica, universal, obrigatória e gratuita; de outro, a Igreja Católica e empresariado organizado - industrial e do ensino privado – lutavam por interesses abertamente privados.

Nas décadas que se seguiram, a polêmica entre o público e o privado em educação se agravou no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sob o nº 4.024, de 1961. Dentre as estratégias privatistas, o empresariado organizado estreitou a parceria com a Igreja Católica, tendo os interesses de ambos os segmentos atendidos, de maneira que a LDBEN contemplava isenção de impostos e repasse público de verbas para instituições educacionais particulares (Rodrigues, 2007; Brasil, 1961).

Esse processo de isenção de impostos e/ou de repasse de verba pública para instituições privadas foi se desenvolvendo a partir daí, assumindo ainda outras formas/modalidades, como bolsas de estudo financiadas com recursos públicos em instituições privadas, oferta de serviços de interesse público e parcerias público-privado. No entanto, a ingerência do setor empresarial na educação não visa apenas o financiamento.

Peroni e Scheibe (2017) revelam que os interesses desses grupos externos à educação ao longo dos anos promoveram múltiplas formas de privatização, da e na escola, para além da perspectiva tradicional do que se entende como privatização:

Na educação, a privatização acontece de múltiplas formas. Ocorre tanto por meio da oferta direta de serviços educacionais por instituições privadas, como também por meio de políticas em que o privado disputa o conteúdo das políticas públicas educativas, como é o caso das parcerias público-privadas com sistemas ou escolas, em que o setor privado, com ou sem fins lucrativos, vai assumindo o *conteúdo* da educação pública e mesmo a sua execução. Tais ações alinham-se especialmente às políticas de instituições como OCDE, Banco Mundial, BID, além de conglomerados internacionais privados, que concentram para isso especialistas e financiam governos na adaptação de seus projetos educacionais aos objetivos de seus investimentos. Isto ocorre na formação de professores, no monitoramento dos sistemas educativos, no patrocínio de avaliações internacionais, entre outras ações, para as quais são estabelecidas metas a serem cumpridas que interferem tanto na gestão como no próprio currículo escolar. Exemplo significativo ocorre quando, através da privatização endógena, a gestão pública passa a ser regida pelas normas do mercado. Lembramos aqui as recentes investidas das citadas organizações para a implantação de novos modelos gerenciais nas escolas públicas, como o contrato das organizações sociais (OS) nas escolas de Goiás e o modelo de pagamento por desempenho no ensino médio da rede estadual do Ceará. (Peroni; Scheibe, 2017, p. 387-388).

Peroni (2013) mostra que as múltiplas formas como esse processo ocorre contempla também a atuação de instituições do Terceiro Setor, a exemplo do Instituto Ayrton Senna; e de instituições financeiras que ofertam programas subsidiados por elas, dando-lhes o controle de escolas públicas, a exemplo do Instituto Unibanco. A autora lembra, ainda, que o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) legitima, no âmbito estatal, o financiamento de cursos de instituições privadas.

Piolli e Sala (2022) esclarecem que a agenda empresarial para a educação, propriamente como projeto decisório e de apropriação, teve início na década de 1990, inserindo-se no projeto de reforma do Estado, atendendo às diretrizes da Nova Gestão Pública⁷. Para os autores, a partir desse marco neoliberal, aos poucos foi se desenvolvendo um marco regulatório que acolheu interesses privatistas, a exemplo da abertura de serviços públicos educacionais para a iniciativa privada e da inserção do ideário e de serviços no setor público educacional. Essas estratégias, porém, dão conta de “[...] um processo que busca consolidar, em nosso país, o projeto concebido pelos organismos internacionais, no qual a hegemonia empresarial quer se impor pelo

⁷ A Nova Gestão Pública (NGP) surgiu nas duas últimas décadas do século XX, pautado em um modelo de gestão administrativa que busca aplicar técnicas, princípios e valores da gestão privada na administração pública. Afirma, por exemplo, buscar a melhoria da qualidade dos serviços públicos, para isso expressa a eficácia e eficiência no jargão “fazer mais com menos (recursos)”. Na realidade concreta, resulta no corte de recursos e na transferência da responsabilidade do Estado para instituições do Terceiro Setor.

discurso do “consenso”, do “interesse comum” e da “conciliação de classes” (Piolli; Sala, 2022, p. 2)

Essa investida no início da década de 1990 tem estreita relação com a reprodução do capital no contexto da acumulação flexível, tal qual os princípios adotados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2015). Entretanto, esses valores conceituam a educação sob paradigmas oriundos do mundo econômico, logo, sob a racionalidade empresarial:

Essa concepção de educação, que vai se consolidando na base de um “consenso” e do “interesse comum”, segue envolvendo um amplo leque de organizações empresariais, agentes do governo, associações de gestores educacionais, parlamentares, sindicatos de trabalhadores, partidos políticos e uma parcela dos pesquisadores. A produção desse consenso isolou politicamente a concepção da qualidade socialmente referenciada e da gestão democrática construída historicamente pelos trabalhadores da educação. (Piolli; Sala, 2022, p. 3).

Piolli e Sala (2022) destacam que a principal organização social representante da racionalidade empresarial – Todos pela Educação – possui entre as instituições mantenedoras e parceiras diversas fundações empresariais e empresas, tendo por grupo prevalente o das instituições financeiras.

Portanto, as frações burguesas que prevalecem sobre o campo de orientação das políticas educacionais, sobretudo no ensino médio, são ligadas ao setor financeiro. Isso porque Instituto Unibanco se notabiliza como o principal protagonista de produção sobre ensino médio, atuando em parceria com as secretarias estaduais, e diretamente nas unidades escolares.

Além disso, o Instituto Unibanco é uma instituição estratégica no âmbito do Todos Pela Educação (TPE). No caso do TPE, integra o setor financeiro, que corresponde à boa parte dos mantenedores, pois dos 15 mantenedores, 7 pertencem ao setor financeiro, dos quais 4 são ligados ao conglomerado Itaú-Unibanco.

Como pondera Harvey (2004), o poder de ingerência do setor financeiro não é exclusivo sobre a educação, mas reflexo do momento histórico da economia política global a partir dos anos 1970. No Brasil, o setor bancário nacional faz parte da grande burguesia interna, em conjunto com o agronegócio, o setor comercial e industrial. Os diferentes segmentos da burguesia interna possuem, de um lado, interesses comuns de proteção do Estado nacional nos conflitos com o capital estrangeiro – leiam-se conflitos e não oposição ou antagonismo. De outro lado, pelejam entre si por questões como taxa de juros, política fiscal e de crédito.

Nos anos 1990, o setor bancário nacional caracterizava oposição às políticas do FHC e do PSDB, representante da burguesia associada ao imperialismo, sobretudo no que diz respeito à internacionalização dos bancos. Nos mandatos Lula e Dilma, os banqueiros nacionais ganhavam espaço maior no governo. Exemplos da atuação é que a grande burguesia interna do setor produtivo controlava a Petrobrás e o BNDES, enquanto a grande burguesia bancária detinha o controle do Banco Central (Boito Júnior, 2018).

Como descreve Boito Júnior (2018, p. 313):

Os grandes bancos brasileiros, que são um segmento da grande burguesia interna, não apresentam, evidentemente, qualquer veleidade anti-imperialista. Contudo, eles não são, tampouco, mera extensão dos interesses do capital financeiro internacional no capitalismo brasileiro.

Tomando como exemplo as disputas em torno da internacionalização dos bancos nos anos 1995, Boito Júnior. (2018, p. 313) comenta o comportamento político do banqueiro: “Banqueiro, diferentemente dos fazendeiros e dos industriais, que podem se apresentar à população como ‘classe produtora’, sabe que sua imagem não permite ações abertas na cena pública em defesa de seus interesses. Agem nas sombras e com discrição”.

O que torna complexa a análise da ingerência do setor bancário nacional na educação é que, além dos conflitos com outros setores da burguesia interna, o setor bancário pode em alguns momentos assumir uma posição imperialista. Isto parece evidente pela passagem dos membros destas burguesias em instituições representantes do imperialismo, como o Banco Mundial, a OCDE, a Preal, etc.

No ensino médio, o Decreto nº 2.208/1997 se caracterizou como um marco para a legislação educacional brasileira, pois regulamentou a educação profissional com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Uma das medidas mais polêmicas contidas no Decreto foi a dissociação entre a formação geral e a técnica. Os cursos técnicos passaram a ser oferecidos de forma subsequente (após a conclusão do ensino médio) ou concomitante (ao mesmo tempo, mas com matrículas separadas), o que gerou críticas pela desintegração do ensino médio e profissional. Dentre outras medidas, o Decreto nº 2.208/20 estruturou a formação profissional em três níveis (básico, técnico e tecnológico); introduziu a possibilidade de certificação de competências por meio de exames; e explicitamente alinou a educação escolar às demandas do mercado.

Ressalta-se, por fim, que o setor do mercado privado da educação, em especial o da educação superior, foi extremamente beneficiado pelas políticas do FIES e do Prouni, já atendendo às exigências privatistas da Terceira Via. Embora esse processo tenha sido desencadeado desde os Governos FHC, os governos Lula prosseguiram em favorecer esse setor, que compõe a burguesia interna no interior do bloco de poder. Por sua vez, freou a internacionalização e alguns bancos internacionalizados foram comprados por capital nacional (Boito Júnior, 2018).

Por fim, a forma como o mercado da educação no Brasil se comportou no governo Temer foi também reflexo do contexto que orientou a Reforma do Ensino Médio. Os interesses dos grupos empresariais e financeiros se encontraram mais fortes do que nunca para, na oportunidade que encontraram no contexto entreguista do pós-*impeachment* da Presidente Dilma, impor sua hegemonia política conquistada em especial por sua posição econômica, que lhe dá fácil acesso a setores e sujeitos políticos.

3.7 A alteração da legislação dos fundos patrimoniais

Um dos primeiros instrumentos legais estabelecidos para aproximar o setor público do privado na prestação de serviços de interesse coletivo foi a Lei nº 9.9790, de 1999, que regulamentou as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). As Oscips são uma variante das ONGs formadas por iniciativa privada, que obtêm um certificado do governo e têm a possibilidade de receber recursos privados, que podem ser deduzidos do imposto de renda das empresas, ou financiamento público em diversos níveis da administração pública (Brasil, 1999c).

Nos últimos anos, uma mudança significativa no sistema legal que merece destaque nesta investigação refere-se aos fundos patrimoniais. Várias instituições que operam no setor educacional atuam como fundos patrimoniais, notadamente o Instituto Unibanco e o Todos Pela Educação. Portanto, as mudanças na legislação se orientam pela perspectiva da Terceira Via, para favorecer a atuação do Terceiro Setor, desencadeando um processo de privatização no âmbito dos serviços públicos (Peroni, 2013; 2016; Peroni; Schelbe, 2017).

A sugestão de modificação nas normas relacionadas aos fundos patrimoniais ocorreu por meio de uma medida provisória durante o governo de Michel Temer, datada de 10 de setembro de 2018. A justificativa para essa proposta foi assinada por

Henrique Sartori de Almeida Prado, que ocupou a posição de Mendonça Filho no Ministério da Educação naquele período; Esteves Pedro Colnago Junior, que era o Ministro do Planejamento de Temer e também atuou, posteriormente, como secretário adjunto do Ministério da Fazenda durante o governo de Bolsonaro; e Sérgio Sá Leitão, que em 2018 era o Ministro da Cultura.

A Medida Provisória nº 851/2018 “autoriza a administração pública a firmar instrumentos de parceria e termos de execução de programas, projetos e demais finalidades de interesse público com organizações gestoras de fundos patrimoniais e dá outras providências”. (Brasil, 2018). O objetivo dessa medida foi o de simplificar a criação, operação e sustentação dos fundos patrimoniais, para intensificar a colaboração com entidades públicas.

A escassez de recursos públicos foi apresentada como obstáculo ao progresso em setores essenciais. Ao mesmo tempo, alegava-se que era necessário reavaliar as bases normativas, por considerar que as instituições públicas no Brasil possuíam pouca tradição na captação de investimentos privados:

A legislação até permite que esses fundos patrimoniais funcionem com rendimentos próprios, por meio da exploração de direitos intelectuais advindos da aplicação de seus próprios recursos (Seção IV, Art. 13, Inc. VIII, BRASIL, 2019). Assim, aponta-se a segregação contábil, administrativa e financeira do patrimônio dos Fundos (Art. 4 Inc. 1º), ao mesmo tempo em que “o encargo sobre doação poderá consistir na obrigatoriedade do emprego da doação e de seus rendimentos em determinado programa, projeto ou atividade e em moção de agradecimento ou menção nominal ao doador” (Art. 13º, Inc. 5º). No entanto, a definição anual do valor máximo permitido para o abatimento permaneceu sob o encargo do Presidente da República.

A Exposição de Motivos que acompanhou a Medida Provisória nº 851/2018 apontou que essa seria uma saída para a manutenção do financiamento da cultura, da educação, da arte e da pesquisa em épocas de crise, pois as instituições não ficariam à mercê da oscilação do financiamento público. Tomando-se por pretexto o incêndio que ocorrera no Museu Nacional, reconhecida a falta de recursos, os redatores da Exposição de Motivos insistiram em afirmar a medida como solução dos problemas de financiamento, que o Estado não se responsabiliza em promover (Brasil, 2018).

De maneira geral, a legislação possibilita que fundos voltados a atividades de interesse de empresários e indivíduos sejam deduzidos do imposto de renda e utilizados para promover a imagem relacionada às iniciativas filantrópicas das organizações apoiadas. Isso representa uma maneira de destinação do imposto que proporciona um retorno imediato e uma escolha consciente por parte dos doadores. Em vez de serem direcionados por processos políticos, alterando a alocação de recursos que deveriam ir para o orçamento federal, cuja utilização estaria sujeita a fatores de poder, esses fundos patrimoniais podem operar de forma independente e com pouca supervisão em relação ao seu uso político.

Diversas organizações envolvidas na educação operam como fundos patrimoniais, refletindo interesses privados. Essa dinâmica está associada ao neoliberalismo, que promove a diminuição da responsabilidade do Estado na administração de setores fundamentais para a sociedade, como educação, pesquisa e cultura.

Krawczyk (2014) destaca que o interesse dessas instituições pela escola pública se deve a interesses diversos, sobretudo econômicos e ideológicos:

Naturalmente, a escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas como material didático, formação de professores, consultorias, entre outras. No entanto, essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) em implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores), em inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado. (Krawczyk, 2014, 36-37).

É nesse contexto que muitas organizações sociais vêm ampliando sua participação nas políticas públicas. Dessas organizações, destaca-se o Todos pela Educação (TPE), que exerce poderes hegemônicos na educação, inclusive com “autoridade pedagógica” reforçada no âmbito da mídia brasileira. Não por acaso, esse grupo exerceu enorme influência na Reforma do Ensino Médio.

3.8 O Todos pela Educação e o processo de apropriação do campo educacional

O Todos pela Educação (TPE), uma associação de fins não lucrativos, foi fundada em 2005 sobretudo por líderes de grupos empresariais e financeiros, além de personalidades de campos estratégicos. O certo é que o TPE forma uma espécie

de conglomerado de pessoas físicas e jurídicas que mutuamente cooperam para a construção e manutenção do poder hegemônico do grupo. A prevalência de setores privados se expressa bem neste Aparelho Privado de Hegemonia (APH).

Seu nome dialoga com os valores e interesses contidos no Programa Todos pela Educação da Unesco (2000), publicizado na Declaração de Dakar. O contexto de sua criação é a atenção à educação pela maioria dos partidos políticos e o crescimento do orçamento do Estado brasileiro para a pasta da educação em meados da década de 2000. Apenas em 2006, ano seguinte ao de sua fundação, foram apresentados oficialmente os compromissos do TPE.

De acordo com seu estatuto, o TPE tem por objetivo a “melhoria da educação básica no Brasil” (Cap. II, Art. 4, TPE, 2019a), e sua missão é “contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade”⁸ (TPE, 2019, Art. 4º, § 1º).

Até em virtude das atividades principais de seus fundadores, o TPE é sediado na Av. Paulista, centro empresarial do país, ocupado em especial pelo meio empresarial paulistano. Essa localização se situa em meio a diversos escritórios, que realizam desde a gestão de empresas e prestação de serviços privados (financeiros, jurídicos e bancários).

O movimento Todos pela Educação apresenta atualmente 6 objetivos, aos quais se articulam metas. Seus objetivos expressos são:

- (i) Articular esforços para que todas as crianças e jovens brasileiros tenham condições de acesso, permanência e sucesso escolar, recebendo educação de qualidade.
- (ii) Fazer da educação a pauta prioritária do País e dos brasileiros;
- (iii) Articular-se com entidades nacionais de direito público e de direito privado com o propósito de debater e implementar ações integradas que interfiram positivamente sobre a qualidade da educação no Brasil;
- (iv) Promover a articulação e criar a sinergia entre os projetos, programas e políticas de Educação, existentes e vindouros;
- (v) Dar transparência às políticas públicas de Educação, por meio de seu monitoramento e divulgação, de forma a tornar acessíveis à opinião pública os referenciais educacionais; e
- (vi) Atuar em prol do avanço de políticas públicas de Educação baseadas em evidências e nas experiências de sucesso no Brasil e no mundo. (TPE, 2019, p. 1-2)

⁸ O conceito de qualidade é polissêmico, como lembra Gadotti (2013). Para o Todos pela Educação, Essa associação elaborou uma carta intitulada “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, endereçada ao MEC, que foi a base para a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Ministério da Educação - MEC em 2007. Seu maior indicador é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Quanto à participação no TPE, seu estatuto estabelece três tipos de associados: os fundadores, as pessoas físicas desde a fundação do Todos; os efetivos, “pessoas físicas que, após a fundação, identificando-se com os princípios e valores do TODOS, queiram colaborar com a construção dos objetivos sociais da entidade”; e os mantenedores, as pessoas físicas ou jurídicas que contribuem financeiramente com a instituição (Todos pela Educação, 2019, Art. 9º).

Os associados efetivos, que segundo o regulamento se identificam com os valores do TPE, contribuem para a realização das metas da organização. Não apenas os associados integram diferentes empresas, associações, do setor não governamental e de partidos políticos com variadas ideologias, mas mantêm relação também com diferentes segmentos sociais, estabelecendo uma imbricada parceria política. Eles assimilam e discutem reivindicações de interesses distintos, mas sem prejudicar as prioridades dos dirigentes do setor empresarial.

Segundo Quadros (2020, p. 71),

Dentre os sócios fundadores encontram-se pessoas de diversas vertentes políticas, empresários, professores universitários, políticos, etc: Carlos Alberto Libânio Christo – Frei Betto; Cesar Callegari; Cristovam Buarque (atual PPS-DF); Fernando Haddad (PT-SP); Gilberto Dimenstein; Jayme Sirotsky (grupo RBS); Jorge Gerdau Johannpeter; Jorge Paulo Lemann; Luís Norberto Pascoal; Maria Alice Setúbal; Maria Helena Guimarães de Castro (UNICAMP/MEC-FHC); Mario Sergio Cortella; Milú Villela; Mozart Neves Ramos; Ricardo Henriques (IU); Ricardo Paes de Barros (Itaú-Unibanco); Roberto Civita (Grupo Civitta); Ruth Corrêa Leite Cardoso (PSDB); Simon Schwartzman (IETS); Zilda Arns Neumann (Pastoral da Criança); Maria Auxiliadora Seabra Rezende (Professora Dorinha, DEM-TO); entre outros.

Esse rol de sócios fundadores oferece uma boa compreensão de como se alinharam personalidades ligadas aos setores empresariais, financeiros, políticos e acadêmicos, muitos dos quais em um primeiro momento não teriam interesses consonantes entre si.

Aliás, o fato de contar com personalidades como o Ministro da Educação – Fernando Haddad (PT) – em seu rol de sócio-fundadores provavelmente contribuiu para legitimar esse APH como o de maior ingerência nas políticas públicas desde sua fundação. Basta lembrar que o Governo Federal acolheu o documento do TPE, intitulado “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, como texto base para a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reflexo da aproximação do Governo PT com o empresariado e distanciamento com os movimentos dos educadores.

Não se trata de um fato isolado. Além dessa influência direta, diversas outras políticas foram desenvolvidas no âmbito do MEC a partir de formulações do TPE. Na página do TPE, a própria instituição enumera as políticas em que teve participação.

Por sua vez, o rol de apoiadores do TPE não é menos expressivo, social e economicamente:

Entre os apoiadores estão: Antônio Carlos Pipponzi (empresário do setor de farmácias); Burguer King; Editora Moderna; Fundação Educar D’Paschoal; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Gol Linhas Aéreas; Instituto Cyrela; Instituto MRV; Instituto Votorantim; Arredondar; PATRI (prestadora de serviços na área de “public affairs”); Shoulder; Suzano (insumos industriais). (Quadros, 2020, p. 73).

O prestígio econômico é manifestamente maior entre os mantenedores e apoiadores, em geral pessoas jurídicas de grande expressão do setor empresarial e financeiro.

Se por um lado o grupo possui rico aparelhamento econômico, no campo político a inclusão de representantes de diferentes legendas no rol de associados é estratégia eficaz para a tramitação das propostas do TPE no Executivo e no Legislativo Federal. O deputado federal Thiago Peixoto (PSD-GO), por exemplo, participou de várias audiências sobre a Reforma do Ensino Médio, tendo um papel significativo em sua defesa. A deputada Maria Auxiliadora Seabra Rezende (Professora Dorinha, DEM-TO), também uma das sócias fundadoras, está engajada na Comissão de Educação e manifestou intenso apoio ao modelo de Reforma.

Aliás, o capital econômico de que dispõem os associados mantenedores determina não apenas o poder de fala desses, mas também de voto:

A quantidade de votos que caberá a cada Associado Mantenedor na Assembleia Geral tomará por base suas contribuições financeiras para o TODOS, realizadas no ano civil imediatamente ao ano anterior da Assembleia.

Parágrafo 1º – Para fins de cálculo dos votos, cada R\$100.000,00 (cem mil reais) em contribuições financeiras ao TODOS corresponde a 1 (um) voto na Assembleia Geral, limitado a um total de 20 (vinte) votos. (Todos pela Educação, 2019, Art. 23).

Portanto, integram o TPE sujeitos da classe burguesa, que sob o pretexto de suprapartidarismo, integram uma estrutura para a apropriação da hegemonia no campo escolar:

É imperativo destacar que a participação simultânea em instituições de natureza tão diversa confere ao TPE capilaridade, legitimação além de

circulação e compartilhamento de suas ideias e valores, como a defesa da filantropia, voluntariado, responsabilidade social empresarial, colaboração e corresponsabilidade, tanto junto às instâncias decisórias no interior do aparelho do Estado como no conjunto da sociedade, contribuindo, dessa forma, para a criação e consolidação de consensos. (Martins, 2016, p. 34).

Essa teia de sujeitos opera uma estrutura de ingerência sobre a educação. Seus relatórios e documentos apresentam natureza orientadora para os dirigentes (políticos e gestores diversos) das políticas educacionais. Um exemplo disso é o documento intitulado de Educação Já (Todos pela Educação, 2018), que apresenta diretrizes diversas que as pastas de educação devem adotar. Assim como o sistema apostilado induz os professores em diversos municípios brasileiros, o TPE apresenta o conteúdo e a forma que busca induzir os dirigentes a replicarem no cotidiano das políticas educacionais.

Embora apresente objetivos expressos de promover a qualidade da educação, as medidas deste APH apresentam suas incongruências. Isso porque o paradigma empresarial (quando não os interesses empresariais e econômicos), orienta as propostas promovidas e apoiadas pelo TPE, a exemplo da Reforma do Ensino Médio, cuja racionalidade correlaciona entre si a educação e o crescimento econômico. Desse processo, o caráter economicista prevaleceu na Reforma.

Devido à racionalidade economicista, o Todos Pela Educação busca disseminar a visão gerencialista. Esse aspecto aproxima os interesses deste APH com os de outros movimentos empresariais, em especial na tendência de apoio pela concessão a organizações sociais de funções e espaços escolares, sob o pretexto de otimizar a gestão de sistemas e escolas públicas.

No entanto, esse APH não encontra apenas acolhimento no Governo Federal, mas enfrenta também tensionamentos e resistências, o que revela a disputa de poder e interesses no âmbito do governo federal. O TPE tem gozado de poder e prestígio, alcançando espaços no âmbito do Estado, mas não detém a hegemonia plena do setor educacional.

Um exemplo da luta contínua de poder é apresentado por Martins (2016), ao lembrar que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado pelo Governo Lula, tendo por referência inicial o documento “10 causas e 26 compromissos”, de autoria do TPE. No entanto, da mesma forma, o Governo Lula propiciou o fortalecimento das políticas educacionais quando lançou o Plano de Ações Articuladas (PAR); os programas voltados para a gestão democrática, como o

fortalecimento dos Conselhos do Fundeb, Conselhos municipais, Conselhos escolares e de alimentação; o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); e, em especial, os programas de formação, seja o de diretores e coordenadores, por meio Programa Escola de Gestores, seja o Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime).

O Pradime, particularmente, auxilia gestores a conhecer as políticas e suas ações na área de gestão. Essa iniciativa busca fomentar a interação e cooperação entre os entes federados, bem como favorecer a aplicação das políticas nacionais em âmbito local. O Programa torna-se, assim, um espaço de formação para os gestores educacionais, amparando o dirigente municipal de educação quanto à gestão dos sistemas municipais de ensino e das políticas educacionais com vistas à promoção dos objetivos e metas do PNE. Essa formação ocorre por meio de encontros presenciais, bem como por intermédio de módulos de educação a distância. Por sua vez, a interação e troca de experiências é promovida pelo Observatório de Experiências Inovadoras (Brasil, 2010).

Portanto, políticas de Estado efetivas, a exemplo do Pradime, representam não apenas continuidade da política educacional. Fazem frente aos interesses empresariais sobre a educação, representando uma resistência à racionalidade dos APHs – como o TPE –, bem como aos cursos de formação que daí emanam, exercendo igualmente função estratégia contra os interesses do capital.

4 ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL: REFORMAS E CONTINUÍSMO

“As coisas mudam no devagar depressa dos tempos.”
Guimarães Rosa

Historicamente a educação brasileira é marcada pelas desigualdades. Em uma sociedade dividida entre os donos dos bens de produção e os trabalhadores que exercem seu ofício na produção, a escola desde o Brasil colonial vem cumprindo um papel que favorece os grupos hegemônicos e conserva a dualidade. Este capítulo trata desse processo histórico da educação brasileira, com especial atenção à reelaboração do ensino secundário no Brasil, e de como essa reelaboração tem se pautado no continuísmo da dualidade e, por conseguinte, de certos paradigmas de reprodução das desigualdades.

A abordagem historicista desse nível de ensino, mais do que situar a precariedade da oferta atual, lança luz sobre parte das múltiplas determinações ao longo de 5 (cinco) séculos e possibilita sopesar as contradições desse processo. Da mesma forma, oferece dados inequívocos de como os grupos subalternos vêm sendo alijados dos processos de instrumentalização cultural da classe dirigente, seja pela falta de oferta de educação, seja pela oferta precarizada.

4.1 Educação no Brasil colônia

A colonização do Brasil, por volta de 1530, não se iniciou como um projeto já elaborado. O que esteve desde o início em questão foi a exploração das riquezas nativas. Em decorrência desse interesse de Portugal é que se buscou empregar a mão-de-obra de sujeitos escravizados, fosse para a coleta das riquezas, fosse para o trabalho no campo. Diante da dificuldade de escravizar os nativos (indígenas), Portugal fomentou a escravização de africanos, que foram contrabandeados para a nova colônia portuguesa, para que sua força de trabalho fosse explorada.

Conforme lembra Zotti (2004), o mercado de mão obra escravizada se colocava como uma das bases para a gênese capitalista, ao passo em que a produção dessa mão de obra explorada alimentava uma cadeia comercial. Para a referida autora, antes de a colonização se marcar por uma natureza doutrinária, por exemplo, teve

uma natureza fundamentalmente econômica, de modo que o povoamento da colônia visava atender interesses da coroa portuguesa e de grupos dominantes da metrópole.

Para que esses intentos pudessem ser alcançados é que se empregaram outros elementos, relacionados intrinsecamente ao processo de dominação, ou em outras palavras, de exploração do homem pelo homem. A intensa e sistemática aculturação moral e religiosa cumpriu essa função para legitimar e consolidar a dominação sobre os indígenas, catequizados; e os negros, escravizados.

A educação no Brasil surgiu nos colégios administrados pela Companhia de Jesus e desde o começo se alicerçou na divisão social de classes, atendendo aos interesses em especial dos estratos dominantes. Romanelli (2014) lembra que as relações de poder impostas pelos portugueses delinearão as condições objetivas dos grupos sociais, moldando desde então a racionalidade na Colônia e, por conseguinte, de suas instituições:

O isolamento e a estratificação sociais, esta, a princípio, basicamente dual, aliados à necessidade de manutenção de um esquema de segurança, favoreceram uma estrutura de poder fundada na autoridade sem limites do dono de terras.

No início da educação no Brasil os jesuítas dirigiam fundamentalmente dois tipos de instituições educativas: a) as casas de bê-á-bá – voltadas ao atendimento de crianças indígenas e mamelucas; b) os colégios – alguns “internos” (para a formação de padres para a Ordem), outros “externos” (para os filhos dos colonizadores portugueses). Ao final do século XVI, ao passo em que os indígenas do litoral foram sendo exterminados e o latifúndio com trabalho escravo foi se estabelecendo, os jesuítas foram abdicando cada vez mais das casas de bê-á-bá e direcionando sua atuação para os novos colégios (Romanelli, 2014; Gonçalves, 2011)

De fato, a criação de instituições de ensino foi estratégica para assegurar, ao longo do processo de colonização, a formação de um contingente de profissionais para cargos administrativos na Colônia, e outro destinado ao trabalho missionário. Se a formação dos sujeitos do primeiro grupo atendia exclusivamente aos interesses de Portugal, a dos integrantes do segundo grupo respondia muito mais aos interesses da Igreja Católica, em seu processo de Contrarreforma (Saviani, 2011).

Entretanto o aprofundamento da dualidade se deu quando os jesuítas instituíram também o ensino secundário, de natureza propedêutica e conforme o modelo de Portugal, voltado aos filhos das classes abastadas ou aos jovens que

buscavam seguir o trabalho religioso. Nesse processo, não tardou para que a educação jesuíta passasse a privilegiar o ensino secundário, em detrimento do primário.

De modo geral, portanto, em um primeiro momento da educação jesuíta, a educação primária se consolidou mesmo sob o objetivo de evangelizar índios, brancos e mulatos para a religião católica, ao passo em que, em um segundo momento da educação jesuíta, o ensino secundário, centralizado nos Colégios se voltou à formação da aristocracia, que prosseguia com os estudos na Europa ou no exercício das funções dirigentes e administrativas da colônia, além da formação de futuros missionários (Romanelli, 2014; Saviani, 2011).

Na educação secundária, desde meados do século XVI os estudantes eram selecionados para cursar Humanidades com base em suas habilidades demonstradas durante o ensino fundamental em relação à língua latina. Aqueles considerados sem “talento” nesta etapa elementar não tinham permissão para prosseguir estudos, fazendo com que a educação secundária se tornasse quase que exclusiva para os filhos da classe dirigente (Saviani, 2011).

Surgindo a partir de 1599, o *Ratio Studiorum*, entendido como a concepção jesuítica de ensino, tinha como características principais a organização e o rigor; a disciplina, a emulação, os prêmios e os castigos; a repetição e o apelo constante à memorização; o uso sistemático de exercícios orais e escritos e a permanente exigência da atividade dirigida e controlada, atribuindo ao processo educativo um viés autoritário e ideológico, necessários para a manutenção dos poderes hegemônicos estabelecidos. Avaliando a atuação jesuíta desse segundo momento, tendo o *Ratio Studiorum* por método, a educação promovida em suas escolas era de natureza universalista e elitista (Saviani, 2011).

Na prática, como salienta Saviani (2011), o ensino secundário tinha três enfoques formativos: formação de membros eclesiásticos; formação de pessoal para o quadro burocrático-administrativo da Colônia; e educação das crianças e jovens das classes dominantes, de modo que a instrução e o ensino se subordinavam ao posicionamento dessas classes. Conforme o contexto da sociedade de então, toda a educação se pautava no modelo de economia agrária, latifundiária e escravista, tendo o lucro por objetivo último. Assim, atendendo aos interesses dos grupos dominantes, legitimava-se a servidão como mecanismo de manutenção da hegemonia.

Além disso, o ensino secundário constituiu-se aristocrático e de formação das elites, alinhado ao modelo herdado de Coimbra essencialmente humanista, formalista e academicista. Voltava-se para a formação dos nobres ilustres que compunham um pequeno grupo pertencente à classe dirigente, que atuava como articuladora dos interesses políticos, econômicos e culturais dos segmentos hegemônicos da colonização – Estado português e Igreja (Gonçalves, 2011).

Há de se destacar que, na segunda metade do século XVIII, a maior parte dos habitantes do Brasil eram de negros, em sua quase totalidade escravizados, que estavam excluídos de todo o processo educacional. Ao mesmo tempo, os colégios – centros da educação secundária – eram almejados pelos filhos dos aristocratas como forma de obter uma formação ilustrada e de manter as estruturas de exploração da colônia. Tais colégios nasceram da dualidade social que desde o início do processo de colonização já se instaurara na colônia. A ação educacional dos jesuítas, que destinava uma educação substancial aos filhos dos colonos mais abastados e uma educação elementar aos indígenas, apenas reforçava na escola a dualidade que já havia nos mais diversos setores da sociedade.

Assim, a educação formal, extensiva e variada, estava disponível apenas para um grupo restrito da sociedade que não precisava se preocupar com a produção material para sua sobrevivência. Dessa maneira, esses indivíduos podiam aproveitar seu tempo livre para “aperfeiçoar a mente”, envolvendo-se em uma formação voltada para o humanismo e a literatura. O sistema produtivo que emergia no Brasil foi moldando o modelo de ensino secundário que logo se consolidaria (Saviani, 2011; Gonçalves, 2011).

O marco do ensino secundário no Brasil foi o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente, inaugurado no estado de São Paulo, ainda em 1549. Esta unidade escolar recebia alunos tanto em regime de internato quanto de externato, oferecendo o ensino de primário grau e o secundário, além do ensino artístico. Com a chegada do Padre Manuel da Nóbrega em 1553, o nome da instituição foi alterado para Colégio dos Meninos de São Vicente (Saviani, 2011; Mesquida, 2013).

Segundo Gonçalves (2011), os esforços educativos dos jesuítas confrontaram a realidade adversa do pacto colonial, que impunha a inexistência na colônia de universidades cujos cursos se voltassem para as profissões liberais. Por sua vez, ainda que a Coroa permitisse a continuação dos estudos em um nível superior na Universidade de Coimbra, exigia que antes os formados na colônia prestassem

exames de equivalência em Portugal, sendo exigida a aprovação nestes. Desse modo, o controle social exercido por Portugal contribuía para que a maior parte dos alunos não conseguissem alcançar esse nível de ensino, restringindo-se à formação básica.

Durante mais de duzentos anos, a educação jesuítica prevaleceu na colônia. Sua atuação foi estratégica, seja pelo respaldo que a Companhia de Jesus possuía na Igreja Católica da Reforma Protestante, seja porque a metrópole não intentava estabelecer um sistema educacional no Brasil (Gonçalves, 2011).

Quando em 1751 os jesuítas foram expulsos de Portugal e do Brasil, o pretexto empregado foi o do ideário iluminista de laicidade, findando a hegemonia desse grupo religioso sobre a educação em Portugal e no Brasil. Apesar de o artifício do Marquês de Pombal⁹ ser esse, entende-se que houve muitos fatores que concorreram para a essa expulsão dos jesuítas, a exemplo dos contínuos conflitos entre jesuítas e colonos; do empoderamento dessa ordem religiosa nos territórios da metrópole e da colônia; do desgaste na relação entre a Igreja Católica e a coroa portuguesa; e da suposição pela coroa portuguesa de que as pregações dos sacerdotes jesuítas eram tendenciosas, pois atacavam os interesses do Reino (Saviani, 2011; Gonçalves, 2011)

As mudanças implementadas pelo Marquês de Pombal, que se alinhavam com as ideias do iluminismo português, marcaram um ponto crucial na formação histórica da educação pública no Brasil. Para promover a modernização administrativa e consolidar o poder do Estado, era preciso eliminar qualquer resistência ao regime absolutista. A educação, considerada um dos principais alicerces da influência da Igreja devido à atuação dos jesuítas, foi alçada como elemento crucial, pois desempenhava um papel estratégico na formação da elite intelectual da época.

As reformas desencadeadas pelo Marquês de Pombal apresentaram suas contradições. Por um lado, destacam-se aspectos, como a originalidade da proposta de instauração de um sistema de ensino estatal, o que era inovador à época. Por outro lado, o modo abrupto e deficitário como se operou a substituição dos jesuítas por professores régios¹⁰, já a partir de 1760, com a criação das Aulas Régias, são indícios

⁹ O Marquês de Pombal, cujo nome era Sebastião José de Carvalho e Melo (1699–1782), foi um dos políticos mais influentes de Portugal de sua época. Adepto do Iluminismo, Marquês de Pombal foi o ministro português que modernizou e centralizou o Estado no século XVIII. Expulsando os jesuítas dos territórios de Portugal e do Brasil Colônia, reformou a educação e, apesar de seu caráter autoritário, notabilizou-se por suas reformas administrativas, econômicas e educacionais.

¹⁰ Os professores régios eram docentes nomeados e pagos pela Coroa portuguesa para substituir o ensino que antes era controlado pelos jesuítas. Contratados diretamente pelo Estado, passaram a

da orientação política dessas reformas, no qual se insinua o interesse da coroa em possuir um controle sobre a educação.

As contradições não param por aí, com a expulsão da Ordem dos Jesuítas, desmantelou-se no Brasil quase toda a estrutura de ensino até então constituída. Por sua vez, pouco se avançou mesmo em aspectos relevantes da proposição, como a construção de uma nova racionalidade, a diversificação das disciplinas, o ingresso de professores leigos na área de ensino, e finalmente o reconhecimento pelo Estado de sua responsabilidade pelos encargos da educação.

A instabilidade das medidas oriundas da reforma administrativa decorreu do contexto em que ocorreu o processo da reforma administrativa empreendida pelo Marquês de Pombal. Isso porque, enquanto tentava “[...] eliminar resquícios arcaicos dos domínios portugueses e aproximar o reino português de outras nações, consideradas mais avançadas à época” (Gonçalves, 2011), Portugal atravessava problemas como crises econômicas e insurgências na colônia, estas decorrentes do aumento de impostos aos colonos (Zotti, 2004; Gonçalves, 2011).

Como resgata Gonçalves (2011), as reformulações educacionais para o Brasil foram amplamente influenciadas pelas ideias iluministas e por tendências prevalentes na Europa, que entendiam como objetivo primordial da educação para a colônia preparar súditos que legitimassem e dominação portuguesa, reconhecendo suas leis e imposições. Para isso, criaram-se tanto a Diretoria-Geral de Estudos quanto o cargo de Diretor de Estudos do Reino e Seus Domínios, ocupado por D. Tomás de Almeida, o responsável por aplicar as reformas na educação do Brasil.

Dessa forma, as aulas que anteriormente eram oferecidas nos extintos colégios jesuítas deram origem às aulas régias, que transformaram a estrutura dos estudos no nível secundário. Ao contrário da abordagem educacional anterior pelos religiosos expulsos, que se baseava nas Humanidades, passou a ser conduzida por um único docente e apresentava certa homogeneidade. O ensino secundário passou a ser dividido em aulas separadas, oferecidas de maneira individual e com a finalidade de formar líderes e preparar os alunos para a continuidade de sua educação superior na Europa. Portanto, na prática, “a herança colonial em relação ao ensino secundário foi

ocupar algumas das lacunas deixadas pela expulsão dos jesuítas, ministrando classes isoladas de matérias específicas, como Leitura e escrita (primeiras letras), Gramática latina, Filosofia e Matemática, dentre outras.

uma série de aulas avulsas e dispersas, que tinham por único objetivo o ingresso nos cursos superiores” (Zotti, 2004, p. 43-44).

No paradigma de aulas régias, a etapa inicial era dedicada ao ensino básico de leitura e escrita. Na etapa seguinte, que se referia ao ensino secundário, o estudante estudava latim, gramática, grego e retórica. Após concluir essa fase, ele tinha a oportunidade de continuar sua formação em importantes centros de aprendizado na Europa.

Nesse período, a educação no nível secundário tinha como foco único a preparação dos nobres, permitindo que eles adentrassem ao nível superior e pudessem exercer de maneira eficaz sua função de intermediários dos interesses da elite. Portanto,

dos jesuítas a Pombal, a educação brasileira foi marcada pelo objetivo básico de formação da elite dirigente da sociedade colonial. Mesmo assim, a organização escolar caracterizou-se precária, em quantidade e qualidade, com um currículo humanista, de conteúdo literário nos moldes europeus, como objetivo de divulgação de uma concepção de mundo apta a manter coesa a sociedade. (Zotti, 2004, p. 30).

Esse currículo de natureza propedêutica, com prevalência das disciplinas de humanidades, sustentou a formação escolar dissociada da formação profissional¹¹. No entanto, em decorrência da crise econômica por que Portugal atravessava, o desmonte da estrutura jesuítica deixou como legado uma rede escolar precária, que demandou a contratação – para as denominadas aulas régias – de um grande número de docentes, em geral profissionais leigos que já exerciam a profissão sob custeio privado (Zotti, 2004; Gonçalves, 2011).

Nas primeiras décadas se notabilizou a precariedade da nova estrutura educacional que se criou a partir da expulsão dos jesuítas em 1759. Mesmo 15 anos após a realização do primeiro concurso público para professor, realizado já em 1760 (1 ano após a expulsão dos jesuítas), os aprovados ainda não haviam sido contratados, embora outros profissionais fossem colocados nas respectivas vagas. No

¹¹ De modo geral, enquanto a formação profissional se trata um processo amplo e contínuo de preparação para o trabalho, abrange desde cursos técnicos, universitários e até treinamentos corporativos direcionados ao exercício especializado. Além disso, diz respeito a uma carreira ou área profissional e envolve teoria e prática, bem como outros elementos mais complexos do processo de formação. Por sua vez, a formação profissionalizante diz respeito a uma formação de curto ou médio prazo, que por buscar uma inserção mais imediata no mercado de trabalho costuma ser restrito, prático e rápido, exigindo menor complexidade. Logo, esta última, costuma se tratar de atividades mais simples e rudimentares.

concurso realizado na década seguinte, que examinava apenas os conhecimentos de gramática e de matemática, já não se exigia sequer titulação e idade mínimas (Gonçalves, 2011).

Aliás, até 1772 o financiamento das aulas dependia apenas das taxas sobre parte dos produtos comercializados, não sendo suficiente sequer para pagar adequadamente os baixos salários dos docentes. Apenas em 6 novembro de 1772 – 13 anos após o início das reformas pombalinas – Marquês de Pombal instituiu o subsídio literário, estabelecendo um imposto que tinha por objetivo custear **minimamente** o ensino, ao passo em que se buscava reafirmar o paradigma das aulas régias. Esse modelo de financiamento definido por Portugal, ainda que notadamente insuficiente, perdurou por muitas décadas, pois a Colônia não possuía autonomia (por meio de uma Constituição, por exemplo), estando sujeito a um conjunto de leis abrangentes imposto pelo Reino de Portugal (Gonçalves, 2011).

4.2 Educação no Brasil império

Com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial (na Inglaterra), juntamente com as mudanças que ambas trouxeram, possibilitaram a expansão do capitalismo e permitiram que Inglaterra e França conquistassem novos mercados. Por isso, no início do século XIX, França e Inglaterra já gozavam dos efeitos econômicos, políticos e sociais advindos das Revoluções Francesa e Industrial, respectivamente.

Em choque de interesses com a Inglaterra, Napoleão ampliava o império francês, na medida em que ia exercendo domínio sobre toda a Europa ocidental. Com o intuito de exercer monopólio sobre todo o continente europeu, suplantando a Inglaterra, o imperador Napoleão Bonaparte decretou o Bloqueio Continental, a que Portugal não atendeu. Em 1807, as forças francesas avançaram contra Portugal, o que levou a família real e a Corte a fugirem para o Brasil.

Em 22 de janeiro de 1808 a família real portuguesa e sua corte chegaram ao Brasil, onde se abrigaram. Uma série de mudanças ocorreram em virtude dessa nova realidade administrativa, em que a sede do império se situou na colônia, cuja capital – Rio de Janeiro – passou de 50 mil para 100 mil habitantes.

A proteção da Inglaterra resultou na abertura temporária dos portos brasileiros em 1808, o que levou o Reino Unido ao monopólio comercial e ao controle sobre a economia do Brasil. Com essa nova realidade, “virtualmente a metrópole do grande

império colonial luso se converteu em ‘colônia’ da Inglaterra, que se tornou beneficiária principal de suas riquezas” (Saviani, 2011, p. 116).

Como bem sintetiza Gonçalves (2011, p. 80), “parte da ação educativa desse período derivou da necessidade de formação de indivíduos para a administração do Reino, no Rio de Janeiro”. Para isso, criaram-se também cátedras e instituições educacionais e culturais, voltados para a oferta de ensino superior no território brasileiro. Sem dúvidas, a presença e os hábitos da corte portuguesa influenciaram sobremaneira a vida na capital, mas também em outras cidades do Brasil.

No entanto, as transformações não foram tão profundas a ponto de resolver problemas estruturais da rede pública de ensino. Soma-se a isso o fato de que D. João VI acabou se decidindo por um paradigma mais econômico, o do ensino mútuo¹², conservando a insuficiência orçamentária para a instrução primária e secundária.

Gonçalves (2011) avalia que a acomodação da família real e da corte no Rio de Janeiro tornaram oportunos não apenas a Independência (1822), como também a transição política do Brasil de colônia para Império, e, posteriormente, a Proclamação da República (1889), sem que houvesse maiores conflitos ou rupturas políticas.

Com o regresso de Dom João a Portugal, em 1821, Dom Pedro I assumiu o posto de príncipe regente. As lideranças políticas locais passaram a pressioná-lo para libertar o Brasil do jugo português, o que levou o príncipe regente a convocar uma Assembleia Geral Constituinte e Legislativa.

Após convocar eleições para formar uma assembleia constituinte, D. Pedro I não apenas continuou a sofrer pressão das elites locais como recebeu ordens para retornar a Portugal. Foi sob esses conflitos que o príncipe regente deliberou pela independência da colônia, formalizando-a em 07 de setembro de 1822. De modo geral, não houve grande ruptura na estrutura política, econômica e social do Brasil, destacando-se as mudanças decorrentes da independência em relação ao controle de Portugal e o que isso implicava, a exemplo dos tributos com que a colônia arcava.

Assim, depois de três séculos de dominação política e econômica de Portugal sobre o Brasil, este conquistou, no contexto de expansão do capitalismo, a sua

¹² Neste paradigma, o professor é o agente de ensino que distribui responsabilidades entre os monitores, estudantes selecionados entre aqueles mais avançados. Um só docente poderia ter algumas centenas de estudantes sob sua direção no mesmo espaço, mas separados em setores distintos do espaço, conforme seus conhecimentos. Em cada setor, um monitor desenvolvia as respectivas atividades para o grupo pelo qual estava responsável. O professor, por sua vez, “tinha contato direto com os monitores e coordenava e controlava todas as atividades e a organização do tempo” (Gonçalves, 2011, p. 81).

autonomia política e econômica com a Independência, em 1822. No entanto, ao sentir que as discussões parlamentares da Assembleia Constituinte foram pautadas por intensos debates a favor de uma Constituição que imporia limites ao seu poder, Dom Pedro I dissolveu a Assembleia Constituinte por meio de um golpe de Estado.

Ressalva-se que no início dos trabalhos a Assembleia de 1823 até deliberou sobre projetos de Educação, que conservavam a natureza propedêutica e elitista (apenas para determinados grupos sociais privilegiados), mas sinalizava para a gratuidade do ensino público. Dentre as pautas da Assembleia, estava a de estabelecer para o novo país um “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira”. Um dos projetos protocolados foi o de Martim Francisco, deputado constituinte pela Província do Rio de Janeiro. Seu projeto foi acolhido pela Comissão de Instrução Pública por atender a todos os critérios definidos no âmbito das discussões. Evidentemente que, com a dissolução da Assembleia Constituinte no mesmo ano, todas as discussões e encaminhamentos deixaram de gerar efeito concreto.

Portanto, tendo dissolvido a Assembleia Constituinte ainda em 1823, D. Pedro I outorgaria a primeira Constituição do Brasil em 1824, que não pôde ser promulgada como inicialmente se pretendia. Foi, portanto, em um processo demasiado conflituoso e tumultuado que o país chegou à sua estrutura jurídico-administrativa.

Como lembra Saviani (2011), contraditoriamente ao que havia proferido em seu discurso na inauguração dos trabalhos da dissolvida Assembleia Constituinte em 1823, D. Pedro I não se ocupou em estabelecer uma legislação especial para a educação, mas na sua Constituição. Quanto ao ensino secundário a Constituição sequer fez menção, portanto, ignorando sua relevância na primeira Carta Magna do país. Nesse contexto de quase total silenciamento da primeira Constituição acerca da educação, o atendimento aos grupos sociais privilegiados continuou sendo em colégios ou por professores particulares.

Apenas em outubro de 1827 estabeleceram-se as diretrizes para a instrução pública. A legislação indicava que em todas as cidades e vilas mais populosas haveria escolas de primeiras letras, razão por que ficou conhecida como Lei das Escolas de Primeiras Letras. Reafirmava-se o ensino mútuo como método de ensino, além de tratar da formação e provimento de professores, das normas referentes aos edifícios escolares, os conteúdos a serem ensinados e da criação das “escolas de meninas” (Gonçalves, 2011).

No entanto, a lei que trazia as diretrizes para a educação pública produziu poucos efeitos porque não estabelecia dispositivos para corrigir problemas estruturais básicos, como financiamento escasso, falta de professores, baixos salários e falta de fiscalização. A constatação da pouca efetividade dessa Lei levou à edição do Ato Adicional¹³ de 1834, que delegou para as províncias a responsabilidade pela educação primária e secundária, inclusive com a prerrogativa de regulamentação (Romanelli, 2014, p. 60-61).

Essa medida fomentou a tendência de que as aulas régias ministradas por professores particulares fossem integradas aos liceus e colégios geridos pela iniciativa privada. Essa tendência se tornou oportuna porque, como explica Romanelli (2014, p. 60-61), “a falta de recursos [...] impossibilitou as Províncias de criarem uma rede organizada de escolas”.

Na prática, o Ato Adicional de 1834 distanciou ainda mais a possibilidade de se conferir organicidade à educação brasileira, que ainda estava em processo relativamente inicial. Não apenas deixou mais uma vez de atacar problemas estruturais da expansão da rede, como a fragmentou conforme as condições e decisões políticas de cada província.

No entanto, três anos depois o governo central procedeu à inauguração do Imperial Colégio Pedro II, a única instituição de ensino secundário que financiou. Criado pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837, foi apresentado como a referência de investimento e qualidade a ser aplicada nos liceus provinciais. Esse Colégio inaugurou oficialmente o ensino secundário público, até então oferecido informalmente e por meio de aulas particulares (régias), que se voltavam à preparação exclusivamente para o ingresso em cursos superiores, logo com o currículo ditado pelas exigências dos exames de seleção.

A instituição foi inaugurada sob o apoio e interesse da Corte, uma das razões pela qual foi situado na então capital do Império, sendo organizado em níveis/séries, sob um plano integral de estudos. Entretanto, desde sua criação o Colégio Pedro II se notabilizou por preparar uma fração privilegiada para os quadros diretivos da nação (Gonçalves, 2011).

Durante o Império, foi se reconfigurando a educação secundária, que passou a se organizar com base em dois tipos de ensino: o regular seriado e o irregular. O

¹³ O Ato Adicional é um mecanismo legal próprio do Brasil Império, por meio do qual se inseria normativas à Constituição do Império; assemelha-se às Emendas Constitucionais (EC) na República.

modelo regular seriado tinha como exemplo o Colégio de Pedro II, fundado em 1837, para servir de projeto modelo para outras instituições pelo país. A natureza desinteressada orientava o currículo do ensino regular, do Colégio Pedro II e dos colégios provinciais que aderiam à sua proposta (Gonçalves, 2011; Zotti, 2004).

Ora, via de regra, os filhos das elites, dos dirigentes, buscavam pelo Colégio de Pedro II ou pelos Colégios provinciais que adotavam sua proposta. Por sua vez, os jovens que formariam os quadros intermediários recorriam a esses liceus e escolas privadas. A grande massa de jovens, classe subalterna, estava alijada desse acesso ao ensino secundário (Gonçalves, 2011; Zotti, 2004).

Embora contextos históricos tão distintos, a realidade hodierna em muito dialoga com a de quase dois séculos atrás, em especial quanto à tendência de fomentar uma educação pautada em um currículo interessado e quanto à dificuldade de se fazer um enfrentamento efetivo dos problemas estruturais, tendo por resultado o déficit de aprendizagem dentre os estudantes. De certa forma, em todas as suas deficiências e contradições, o ensino irregular não deixava de ser transparente, senão explícito, quanto ao objetivo a ele atribuído, pois se seu objetivo era o acesso ao ensino superior, após a aprovação nos exames parcelados não fazia sentido que o estudante continuasse a cursá-lo.

De igual modo, é possível compreender por que se operou esse tipo de dualidade entre o ensino secundário regular e o irregular. A diferença era tão manifesta entre os dois modelos que os liceus provinciais formalizaram essa distinção. Assim, aos estudantes egressos do Colégio Pedro II o ingresso em curso superior não exigia a prestação de exames de seleção. Porém, aos estudantes oriundos dos liceus provinciais havia a exigência de aprovação nos exames parcelados, aplicados pela Corte (Gonçalves, 2011; Zotti, 2004).

Baseado em um modelo de instrução desigual e de apropriação privada do capital cultural, o ensino secundário se fortaleceu como espaço privilegiado dos grupos hegemônicos, que buscavam a manutenção de sua posição hegemônica, com vistas aos seus interesses econômicos (Gonçalves, 2011).

Essa divisão e distinção reiterava o dualismo estrutural que orienta as interações de classes naquele período: a formação da mão de obra para suprir as novas exigências de uma sociedade prevalentemente urbano-agrícola-comercial; além da preparação da elite para a entrada em instituições de ensino superior: “[...] houve a preocupação nessa reforma de flexibilizar a formação, habilitando, tanto para

as carreiras comerciais e industriais, como para os cursos superiores” (Zotti, 2004, p. 51).

Com o intuito de solucionar o problema da “desqualificação” das escolas provinciais de ensino secundário irregular, surgiram diversas manifestações para padronizar o ensino secundário, universalizando nos liceus provinciais a estrutura física e a política educativa do Imperial Colégio D. Pedro II. Essas manifestações buscavam resgatar o objetivo expresso para a criação do referido Colégio, na medida em que freasse a pressão para que este também não sucumbisse à tendência de preparação para os exames de acesso ao curso superior. No entanto, iniciativas concretas voltadas a esse intuito não ocorreriam ainda no período imperial (Saviani, 2011; Romanelli, 2014).

Pelo contrário, em 17 de fevereiro de 1854, o Decreto nº 1331-A colocou em vigor o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte”, que orientou a Reforma Couto Ferraz, assim conhecida porque foi promovida pelo então ministro do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz. Essa reforma teve por função reorganizar diversos aspectos do ensino primário e do secundário, dentre os quais as atribuições das instituições públicas e privadas; os regimes e inspeção das escolas; e as questões relacionadas aos professores, como faltas, contratação e demissão (Saviani, 2011).

Para Saviani (2011) essa reforma buscou orientar as províncias, reafirmando a natureza demonstrativa por meio de modelo a ser aderido, semelhantemente com o intentado quase duas décadas antes, com a criação do Colégio Pedro II. A relevância da reforma Couto Ferraz está em particular na regulamentação da educação da época e na apresentação ao menos de um modelo para o ensino secundário das províncias. No entanto, esse modelo secundarista era elitista e não necessariamente considerava a realidade de todas as províncias (Saviani, 2011).

Especificamente para o ensino secundário, essa reforma operou alterações radicais, redefinindo o modelo do Colégio Pedro II, que adotou a realização de aulas públicas avulsas e consagrava a organização dos alunos em turmas, a fim de favorecer a seriação e o ensino simultâneo. Por sua vez, oficializou uma dualidade interna, pois a mesma instituição passou a oferecer duas etapas de ensino: os “estudos de primeira classe”, com duração de 4 anos, de natureza científica, destinados aos que “não almejassem” prosseguir nos estudos superiores; e os “estudos de segunda classe”, com a mesma estrutura do anterior e somados mais 3

anos de estudos, ao final do qual se conferia o diploma de bacharel em Letras (Saviani, 2011).

Embora essa reforma absorvesse “a noção iluminista do derramamento das luzes por todos os habitantes do país” (Saviani, 2011, p. 132), restringia esse acesso aos considerados “livres”, na medida em que explicitava a proibição aos escravos. Isso porque em seu Art. 62, § 3, vedava aos escravizados a matrícula e a frequência à escola, o que cooperava para que os negros permanecessem sem instrução escolar, sendo um dos fatores que afetaram as condições objetivas dos negros mesmo após a abolição da escravidão dali a algumas décadas.

Desde 1870, com o progresso industrial e tecnológico, impulsionado principalmente pelo crescimento agrícola que se seguiu ao apogeu do ciclo do café e ao movimento migratório, a educação passou a ser um assunto importante, buscando mitigar ou reduzir os impactos da descentralização, que “levou à omissão do governo para com o ensino primário e secundário das províncias, deixando-as à mercê de seus miseráveis recursos” (Zotti, 2004, p. 197). Em geral, as propostas de reformas buscavam atender aos anseios dos defensores da formação humanista ou dos defensores de uma instrução científica, o que lançou pressão para a criação de escolas secundárias destinadas à profissionalização e também de escolas destinadas aos estudos clássicos.

No entanto, marcada pela racionalidade médico-higienista, essa reforma operou alterações em todos os níveis de ensino, trazendo mudanças consideráveis no ensino secundário e na cultura de um modo geral. Na contramão da reforma anterior, voltou a regulamentar o funcionamento das Escolas Normais, em seus aspectos diversos, como o “seu currículo, a nomeação dos docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários” (Saviani, 2011, p. 137), inclusive como equiparou as Escolas Normais particulares às públicas, equiparou as escolas secundárias particulares ao Colégio Pedro II. Fomentou, onde havia Escola Normal, a construção de bibliotecas e museus pedagógicos, o que demandou aumento de investimento nas escolas de formação de professores. Também promoveu a criação de escolas profissionais (não vinculadas à instrução escolar) e de bibliotecas populares, por exemplo.

A reforma Leôncio de Carvalho, mesmo a apenas 10 anos do fim do Império, representou significativos avanços. Entretanto, a realidade da educação ao final do

período imperial ainda conservava as consequências dos muitos descasos e desmandos na educação, inclusive desse período.

Segundo Romanelli (2014), além da prevalência de um currículo espelhado na preparação para os exames de acesso ao ensino superior, o ensino secundário no período imperial se caracterizou também por sua natureza propedêutica e seletividade social. A autora oferece um panorama dessa seletividade e da abrangência da rede ao final do período Imperial:

Completam o quadro geral do ensino, no período monárquico, além de poucas escolas primárias (em 1888, 250.000 alunos para uma população de 14 milhões de habitantes), dos liceus provinciais, em cada capital de província e dos colégios particulares, em algumas cidades importantes, alguns cursos normais, o Liceu de Artes e Ofícios, criado na corte, em 1856, e mais alguns cursos superiores, que foram enriquecidos com a transformação da antiga Escola Central em Escola Politécnica, e a criação da Escola de Minas de Ouro Preto, no Governo de Rio Branco (1871-1876). (Romanelli, 2014, p. 62).

O legado para o ensino secundário ao final do Império, após pouco mais que 3 séculos de educação no Brasil, restringia-se a alguns liceus em capitais das províncias, além de alguns colégios privados e de alguns cursos normais para a preparação de professores e para o Colégio Pedro II, cujo ensino secundário propedêutico não se orientava por qualquer outro projeto mais amplo de formação humana.

Até então os grupos sociais mais pobres estavam excluídos dessas instituições. Elitista, o ensino secundário de iniciativa privada é o que prevalecia nas províncias, porquanto a iniciativa privada prosperava devido à precariedade dos liceus públicos.

Ainda nos últimos anos do período imperial, começaram a se manifestar as bases do movimento republicano. A partir de 1870, diversos fatores indicavam um esgotamento do sistema imperial, que não se adaptou à nova realidade. Diante das crises que se sucederam desde 1877, ocorreu a substituição do trabalhador escravo pelo trabalhador assalariado. Nesse contexto, o movimento republicano – encabeçado por grupos conservadores da elite – aproveitou a oportunidade para investidas contestatórias à Monarquia, com o intuito de bani-la.

4.3 Educação na República

A consolidação da República, seguida pela elaboração da Constituição de 1891, com base nos ideais liberais e positivistas, instaurou o regime presidencialista

e representativo que, apesar do discurso liberal e democrático, se constituiu a partir de um modelo oligárquico. Os interesses dos estados mais ricos e representativos da República Federativa prevaleceram (Romanelli, 2014).

A Constituição de 1891 instituiu a descentralização do ensino, delegando ao Congresso Nacional, ainda que não exclusivamente, a ingerência sobre a educação das elites (ensino secundário e superior), restando aos Estados, ainda que precariamente, a responsabilidade pela população em geral, ou seja, o ensino primário e a educação profissional, consagrando assim o sistema dual de ensino (Romanelli, 2024).

A República proclamada em 15 de novembro de 1889 precisou acionar os poderes públicos para a reestruturação do ensino, em especial o secundário, visando dar-lhe maior organicidade e corrigir índices tão alarmantes de analfabetismo herdados do Império. Desde então, sucessivas reformas foram implementadas pelos positivistas brasileiros que, alinhados com a ideologia de Augusto Comte (1798-1857), intentaram dar uma estrutura coesa ao ensino primário e secundário de modo que atendesse aos interesses econômicos do capital (Souza, 2008).

A Reforma de Benjamin Constant (1891), por exemplo, limitou-se ao Distrito Federal (Situado à época no Rio de Janeiro). Essa reforma se constituiu em referência para a organização do ensino nos estados. Por meio dessa reforma, a denominação do Imperial Colégio de Pedro II mudou para Ginásio Nacional, passando a representar o estabelecimento padrão de ensino secundário (Saviani, 2011).

Os novos alunos pretendentes a estudar no Ginásio Nacional ou similar, deveriam ser, a partir dessa reforma, submetidos a exames de admissão – escritos e orais – que contemplavam conhecimentos diversos de língua portuguesa, matemática (aritmética e geometria), geografia e história do Brasil. O plano de Benjamin Constant fracassou.

A equiparação das escolas de ensino secundário com o Ginásio Nacional, para efeito dos exames de madureza e preparatório, garantindo aos alunos aprovados o direito seguirem no ensino superior, deu-se em 1901, através da Reforma Eptácio Pessoa que representou um instrumento de rigorosa uniformização de todo o ensino secundário nacional e anulando a liberdade de frequência instituída em 1879 por Leôncio de Carvalho.

Embora muito breve (de 15 de junho de 1909 a 14 de novembro de 1910), o governo do presidente Nilo Peçanha promulgou o Decreto nº 7.566/1909,

estabelecendo a formação profissional sob a gestão direta da União. A legislação previu a criação de 19 centros de ensino profissional, denominados Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), localizados nas principais capitais do país, com o objetivo específico de atender indivíduos em situação de vulnerabilidade social.

Conforme disposto no artigo 6º do referido Decreto de Nilo Peçanha, o ingresso nas Escolas de Aprendizes e Artífices era restrito a crianças e adolescentes com idade mínima de 10 anos e máxima de 13 anos, mediante processo seletivo que não utilizava provas discursivas ou objetivas. A seleção baseava-se na avaliação de critérios específicos, como a apresentação de certidão emitida por autoridade competente comprovando conhecimento prévio em algum ofício, atestado por pessoa idônea ou autoridade competente, além da comprovação de condição de desamparo, indicando a necessidade do aprendizado de um ofício para a subsistência.

Já a Reforma Rivadávia Correa (1911) operou grandes retrocessos, corroborando para o depauperamento do ensino secundário brasileiro e sua completa desoficialização, instituindo o exame de entrada ao ensino superior, independentemente de certificação no ensino secundário. Com isso, a ideia de liberdade de ensino abriu espaço para a livre competição entre os estabelecimentos de ensino oficial e particulares, em especial entre as escolas oficiais leigas e as escolas confessionais (católicas e protestantes), rompendo com a figura de curso secundário modelo atribuída ao Ginásio Nacional que, na Reforma Rivadávia Correa, tem o nome 'Colégio Pedro II' resgatado (Romanelli, 2014).

O fim da liberdade de ensino na educação secundária deu-se através Reforma Maximiliano, de 18 de março de 1915, que restabeleceu ao Colégio Pedro II o estatuto de escola modelo, resgatando a obrigatoriedade de conclusão do ensino secundário, porém mantendo o exame de entrada aos cursos superiores. Assim, a Reforma Maximiliano consolidou a tradicional tendência elitista de manter a educação secundária como privilégio para poucos, já que, segundo Zotti (2004), à época, mais de 90% dos adolescentes estavam à margem desta etapa educacional.

A última reforma da Primeira República também não tardou, pois ocorreu já em 1925. Idealizada pelo então Ministro João Luís Alves, ficou conhecida como a Reforma Rocha Vaz, que teve por objetivo estabelecer um curso secundário seriado, com uma abordagem mais humanística e frequência obrigatória, enfatizando a importância formativa dessa etapa educacional. Dessa forma, os estudantes não estariam mais restritos apenas ao conteúdo necessário para os exames de acesso ao ensino

superior. No entanto, o ensino secundário ainda era considerado um preparo para o ensino superior e uma forma de ascensão social.

Entre o período Colonial e a Primeira República, que se estende da declaração da República em 1889 até o final da década de 1920, as iniciativas governamentais na educação no Brasil, especialmente no que se refere ao ensino médio, estavam centradas apenas nos interesses dominantes, o que impediu avanços significativos na educação. Durante a Primeira República, surgem importantes fatores históricos e sociais que impulsionam a participação de diferentes grupos sociais, resultando em demandas da sociedade civil organizada. Essas transformações contribuíram para que as políticas educacionais ganhassem mais relevância e atenção.

A instabilidade política durante a Reforma Rocha Vaz, que resultou na Revolução de 1930, evidenciou a urgência de moldar as atitudes da população. Nesse momento, a disciplina de Instrução Moral e Cívica foi inserida na grade curricular do novo modelo de ensino secundário sugerido pelo reformador, a qual, em diversas ocasiões ao longo da história educacional do Brasil, ressurgiria com a função de ser um mecanismo de controle ideológico de viés nacionalista (Souza, 2008).

Até então, prevalecia uma visão extremamente dualista do ensino secundário, que buscava ocultar os conflitos entre capital e trabalho, além da necessidade de qualificação da força produtiva, já integrada ao mercado global. Para favorecer os interesses da elite cafeeira latifundiária, que tentava manter um viés rural no país, a educação durante a Primeira República foi relegada a um segundo plano. Isso ocorreu porque a produção agrícola não demandava uma formação educacional avançada para a população, o que cimentou um sistema de ensino dual, refletindo a própria divisão da organização social brasileira. Assim, para as elites, a questão do ensino secundário já era considerada resolvida, visto que seu caráter enciclopédico e preparatório era limitado à formação da classe dirigente.

O relacionamento com os EUA no âmbito comercial e financeiro, em particular a partir de 1920, abriu precedente para a importação dos padrões de vida e comportamento norte-americanos. Nessa relação bilateral, parte dos intelectuais brasileiros aderiu as influências do ideário pedagógico liberal, representado pelos norte-americanos John Dewey e William Kilpatrick.

Esses intelectuais passaram a compartilhar a esperança de transformação do país pela escola, sendo relevantes para algumas reformas educacionais de âmbito estadual que se seguiram. Dentre essas reformas, estão: a conduzida por Sampaio

Dória, em 1920, em São Paulo; a de Fernando de Azevedo, em 1928, no antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro); a Anísio Teixeira, em 1925, na Bahia; a de Lourenço Filho, em 1923, no Ceará; a de Francisco Campos e Mário Casassanta, em 1927, em Minas Gerais; a de Carneiro Leão, em 1929, em Pernambuco; e a de Lourenço Filho, em 1930, em São Paulo. Embora nenhuma dessas reformas tenha tido o alcance nacional, forneceram elementos para a reorganização da República, tendo em vista os novos interesses, com o mercado internacional e as reivindicações de grupos sociais outrora excluídos (Romanelli, 2021; Saviani, 2011).

Essas reformas incidiram sobre o ensino primário e normal e se adequavam ao espírito liberal da época e aos movimentos de *entusiasmo pela educação* e *otimismo pedagógico*. Em linhas gerais, pautavam-se no ideário da Escola Nova, em especial na renovação dos métodos de ensino e na ampliação das oportunidades educacionais.

Ressalta-se, porém, que as principais propostas de remodelação nacional da escola secundária foram delineadas e defendidas por educadores partidários da Escola Nova que discutiam as finalidades do ensino secundário num contexto de adequação às necessidades da modernização brasileira que se projetava ante ao desenvolvimento urbano e industrial. Isto porque “na perspectiva dos educadores escolanovistas, as mudanças na sociedade impunham uma nova concepção de escola secundária um pouco mais ampliada e diversificada [...] que não perdesse as características de uma formação de classe de caráter liberal e intelectual” (Souza, 2008, p 132). Esses debates, segundo Souza, foram travados em vários fóruns, em publicações da imprensa e de periódicos, além de promover as Conferências Nacionais de Educação (Romanelli, 2014).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional foi resultado da IV e da V Conferências Nacionais de Educação. A autora resgata que essas duas edições foram relevantes porque trataram de demandas cruciais, dentre as quais a urgência da obrigatoriedade de oferta e gratuidade do ensino, assim como a laicidade e a implantação de um Plano Nacional de Educação (Romanelli, 2014).

Essa nova concepção de escola secundária mais ampliada e diversificada propugnava, além da articulação do ensino em seus diferentes graus, especialmente do primário com o secundário, o rompimento com a formação excessivamente literária que prevalecia na cultura brasileira desde os primórdios da constituição da educação

secundária, imprimindo-lhe um caráter mais científico e técnico vinculado com o universo do trabalho.

Nesse contexto, o estado de São Paulo teve papel de destaque por criar uma estrutura de ensino público alinhada com as aspirações do regime republicano, assumindo notoriedade na implementação de políticas públicas para a educação, como parte de um processo que procurava viabilizar suas potencialidades de crescimento econômico e afirmação política.

Conforme considerações de Romanelli (2014), a Revolução de 1930 representou o ponto alto de vários movimentos armados de rompimento político e econômico com a velha ordem social alicerçada nos privilégios oligárquicos e que, no seu conjunto, caracterizaram a Revolução Brasileira, que teve por objetivo a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. Através desses movimentos e, sobretudo, através da Revolução de 1930, o que procurou foi um reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno, e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo” (Romanelli, 2014, p. 75).

Getúlio Vargas assumiu o comando do governo provisório de 1930 a 1934, em meio a uma atmosfera de turbulência causada por conflitos de interesses. Durante esse período de governo provisório, Getúlio Vargas oportunamente suspendeu a Constituição de 1891, determinando o fechamento do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas Estaduais e das Câmaras Municipais. Estabeleceu os Ministérios da Fazenda, do Trabalho e o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública; este último foi criado juntamente com o primeiro Ministério da Educação do Brasil em 14 de novembro de 1930. O Ministro responsável por essa pasta foi Francisco Campos, responsável pela reforma da rede educacional de Minas Gerais em 1927 (Romanelli, 2014).

O avanço do capitalismo industrial no Brasil, contexto da Revolução de 1930, trouxe novas demandas na área educacional, como explica Romanelli (2014, p. 96):

[...] onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho. [...] o capitalismo gera [...] uma ampliação da oferta do trabalho assalariado. Isso, por sua vez, representa um crescimento constante da demanda social da educação.

Nesse contexto, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. O ministro que assumiu sua chefia foi Francisco Campos, que se dispôs a reformular

o ensino secundário, o ensino comercial e o ensino superior, utilizando-se de diversos decretos, dentre os quais o Decreto nº 19.890/1931. Foi o conjunto desses decretos que se notabilizou como Reforma Francisco Campos.

Ante a realidade do país que demandava mão-de-obra para atender a indústria em expansão, o ensino secundário não comportava mais o ensino formalista, arcaico, visando à formação de uma elite, simples preparatório para as escolas superiores. E, por este motivo, Francisco Campos, retomou pressupostos fundamentais da Escola Nova.

Na *Exposição de Motivos (EM)* que acompanhou tal Reforma, o ministro Francisco Campos reafirmou a relevância de uma educação secundarista de natureza ampla, que preparasse o cidadão para os grandes setores da atividade nacional e para tomar as decisões mais apropriadas na vida. Em parte, o discurso de Francisco Campos dialoga com a compreensão da escola unitária de Gramsci (2001), de formação ampla, que qualifica para governar e/ou acompanhar devidamente os governantes.

A Reforma de Francisco Campos, instituída pelo Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, não promoveu todas as transformações necessárias, mas introduziu avanços significativos, ainda que alguns restritos ao plano teórico, ao modernizar e estruturar oficialmente o ensino secundário no Brasil. Entre as medidas destacam-se a reorganização do currículo em formato seriado, a obrigatoriedade de frequência escolar e a divisão do curso em duas etapas – ciclo fundamental e complementar, este último exigido para ingresso no ensino superior –, além da extensão da duração dos estudos, da implantação de um sistema de avaliação regular e da reorganização da inspeção federal. Essa reforma também encerrou definitivamente os estudos parcelados, que antes funcionavam apenas como preparatórios para o ensino superior.

Para Romanelli (2014), uma das contribuições da Reforma de Francisco Campos se deve ao fato de que:

Até essa época, o ensino secundário não tinha organização digna desse nome, pois não passava, na maior parte do território nacional, de cursos preparatórios, de caráter, portanto, exclusivamente propedêutico. Além disso, todas as reformas que antecederam o movimento renovador, quando efetuadas pelo poder central, limitaram-se quase exclusivamente ao Distrito Federal, que as apresentava como “modelo” aos Estados, sem, contudo, obrigá-los a adotá-las. (Romanelli, 2014, p. 202).

Alinhada com os anseios da sociedade capitalista que se consolidava, a Reforma Francisco Campos buscou, com essas medidas, produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, representando, desta forma, uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro.

Ao trazer à tona a questão do ensino profissionalizante à população menos favorecida, alterando assim a exclusividade do ensino propedêutico, a Reforma acentuou a distinção das trajetórias e a dualidade do ensino secundário. O modelo profissionalizante da reforma de Francisco Campos atendia às demandas de formação da mão de obra proletária necessária às indústrias emergentes: “[...] há necessidade de que a escolarização se faça no sentido de preparar os novos contingentes para as novas atividades em expansão” (Romanelli, 2014, p. 176).

Para Cunha (1977; 1998) historicamente o modelo profissionalizante mais tem operado a contenção dos estudantes mais pobres, como barreira para que não curse o ensino propedêutico e ascendam ao ensino superior, do que tem promovido a qualificação para as demandas do mundo do trabalho. Os cursos profissionalizantes têm reproduzido, portanto, não apenas as desigualdades sociais, como têm reafirmado as hierarquias ocupacionais da sociedade capitalista.

Como resultado da expansão da industrialização a partir de 1930, a consolidação da economia brasileira, dependente do capital internacional, manteve a tendência de concentração de renda, prestígio social e poder nas regiões do país com importância estratégica para o centro hegemônico dominante, como foi o caso de São Paulo.

Assim, com o processo de industrialização e urbanização da sociedade brasileira, dar padrões mínimos de instrução e comportamento social à população passou a ser condição indispensável para a expansão da indústria que precisava de mão-de-obra qualificada.

No embate de forças por um modelo educacional desde a década de 1920, destacaram-se dois grupos sociais. De um lado, estava este grupo de educadores progressistas que passou a influenciar decisivamente a educação brasileira, representando os “pioneiros”, defensores da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Do outro lado, os “conservadores”, educadores católicos que defendiam a educação confessional de vertente católica.

O primeiro grupo, publicou em 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por diversos educadores, dentre

os quais Anísio Teixeira e Cecília Meirelles. Segundo Saviani (2011), o Manifesto representou a primeira tentativa brasileira, não consolidada, de estruturação de um Plano Nacional de Educação (PNE). Nele, tais educadores deram publicidade aos seus anseios e aspirações para a escola do novo tempo e passaram, portanto, a ser conhecidos como “escolanovistas”, por defenderem a escola pública, gratuita e leiga; e a construção de um país em novas bases econômicas e políticas, de acordo com o modelo urbano-industrial.

O segundo grupo, monopolizador do ensino secundário até então, viu-se ameaçado. Como ocupava posição hegemônica na sociedade, apresentava como pauta a manutenção da ordem econômica, da política vigente na Primeira República e da educação tradicional (Romanelli, 2014).

Embora a ideia de democratização do ensino contida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tenha influenciado a Constituição de 1934, os avanços decorrentes dessa influência foram revertidos, pelo governo totalitário de Vargas, já na imposição da Carta Constitucional de 1937. Nesse contexto, o Estado foi desobrigado de promover a manutenção e expansão da rede pública de ensino, atendendo aos interesses dos conservadores. O golpe que instaurou o Estado Novo absorveu a ideia de planejamento como forma de modernização proposta pelos pioneiros, porém, transformou-a em um instrumento voltado ao controle político-ideológico, caracterizando a política educacional desse período (Saviani, 1998).

Assim, a questão do ensino secundário de caráter propedêutico e profissional é retomada na Carta de 1937. Essa Constituição estipulava a forquilha na trajetória escolar após o ensino primário: as escolas secundárias de ensino propedêutico para os filhos das classes privilegiadas; e as escolas profissionalizantes para os grupos subalternos.

As elevadas taxas de insucesso escolar, bem como outros indicadores negativos, demonstraram a inadequação da Reforma de 1931 à situação do país, o que levou Gustavo Capanema, então Ministro da Educação, a promover mudanças no ensino secundário. Por meio do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, Capanema promulgou a denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário, por meio da qual elevou a educação moral e cívica como uma das finalidades da educação. Naquele momento não se tratava de uma disciplina específica, como se tornaria décadas depois, mas funcionava como um tema transversal, pois deveria compor o

currículo das demais disciplinas. O Art. 23 do referido Decreto expressa bem a natureza ideológica daquele momento:

Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência de responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em sua mira que é finalidade do ensino secundário formar as individualidades condutoras, pelo que força a desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade. (Brasil, 1942, Art. 23).

No entanto, a Lei Orgânica do Ensino Secundário tem grande relevância histórica, pois, como bem avalia Ferretti (2016, p. 72):

Os primórdios do que hoje conhecemos por Ensino Médio remetem à Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 2.244, de 9 de abril de 1942) por meio da qual a Reforma Capanema, seguindo, de certa forma, a Reforma Francisco Campos, manteve a divisão do Ensino Secundário em dois ciclos, mas com modificações em cada um deles. O primeiro ciclo, ou ginasial, que na Reforma Campos tinha a duração de 5 anos passou a 4 anos. O segundo ciclo, que naquela reforma era denominado de complementar e já previa a diversificação formativa tendo em vista o ensino superior, sofreu mudança mais profunda. Além de alterar sua duração de 2 para 3 anos, a Reforma Capanema subdividiu esse ciclo, que passou a denominar-se colegial, em 2 cursos paralelos e de mesma duração, o clássico e o científico, contemplando, portanto, como na reforma Francisco Campos, a diversificação curricular e a continuidade de seus estudos em nível superior. De acordo a referida Lei em seu artigo 4º, no 'curso clássico [concorreriam] para a formação intelectual, além de um maior conhecimento da filosofia, um acentuado estudo das letras antigas'. Já no curso científico, 'tal formação [seria] marcada por um estudo maior das ciências'.

Ao passo em que reafirmou a formação humanística, conservou a dicotomia, determinando os dois percursos escolares no ensino secundário: a) formação propedêutica, com ampla prevalência dos domínios dos conteúdos gerais, e cujo currículo é socialmente voltado para as funções dirigentes, subsidiando ainda o acesso ao ensino superior; b) formação técnica/profissionalizante, destinada aos jovens das classes dirigidas, mas pautada na retenção e na reprodução social, com currículo pouco pertinente aos exames de seleção para o ensino superior.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário extinguiu ainda os cursos complementares, propedêuticos ao curso superior, da Reforma Francisco Campos, substituindo-os por cursos colegiais clássico e científico, com três anos de duração, porém com o mesmo objetivo anterior: preparação para o ensino superior. Por outro lado, os cursos profissionalizantes – nas modalidades normal, agro-técnico, comercial técnico e industrial – não davam acesso ao ensino superior.

As controvérsias entre curso clássico ou científico foram equacionadas pela Reforma a partir da distribuição do tempo dos trabalhos escolares, já que ambas as modalidades possuíam praticamente as mesmas disciplinas, à exceção de duas. Enquanto o Grego constava do currículo do ensino clássico, o Desenho integrava o currículo do científico.

As vertentes distintas no ensino secundário mantinham íntima relação com o crescente desenvolvimento industrial, na medida em que refletiam a divisão social e técnica do trabalho sob bases do taylorismo¹⁴/fordismo¹⁵. No entanto, os programas para as disciplinas das escolas secundárias eram impraticáveis dada a vasta gama de saberes que alicerçava a pretensão de tudo ensinar, destoando assim das metodologias mais progressistas. Exigia-se, portanto, a revisão dos programas, o que ocorreu em 1951, quando o Ministério da Educação e Saúde estabeleceu um programa mínimo para as disciplinas do ensino secundário, ou seja, uma base nacional comum que eliminasse excessos e reduzisse a prolixidade dos conhecimentos (Souza, 2008).

Assim, as duas reformas implementadas no governo de Getúlio Vargas que incidiram sobre o ensino secundário (a Reforma Francisco Campos, em 1931; e a Reforma Capanema, em 1942)

[...] fixaram a estrutura organizacional e ratificaram o projeto cultural de formação da juventude que consagraria, no país, o modelo de escola secundária concebida como educação das elites condutoras da nação, privilegiando a cultura geral desinteressada e de caráter altamente seletivo. (Souza, 2008, p. 145).

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945 e a eleição de Eurico Gaspar Dutra, foi promulgada a Constituição de 1946 que atribuía à União “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”. Para atender a este dispositivo constitucional, Clemente

¹⁴ Tendo surgido em 1911, “o taylorismo foi o modelo hegemônico de formas de racionalização do trabalho fabril. Surgiu nos Estados Unidos e logo foi adotado em diversos países. Na Europa, ganhou a denominação de *fayolismo*, e na União Soviética, já na década de 1930, surgiu uma versão específica denominada de *staknovismo*” (Cordioli, 2011, p. 44, grifos do autor). Seu principal fundamento era a repetição pelo trabalhador de uma tarefa específica na linha de produção, o que impactou as políticas educacionais, que passaram a promover as pedagogias tecnicistas. Desde então diversas redes de ensino procuraram suprir, assim, a demanda por trabalhadores alfabetizados e treinados para as tarefas repetitivas.

¹⁵ O fordismo surgiu já em 1914, incorporando a racionalidade do taylorismo, de fragmentação e rigidez tecnicista, mas sob o modelo de gestão de trabalho direcionado às grandes empresas. Como alternativa ao paradigma do fordismo, no final da primeira metade do século XX a empresa japonesa Toyota começou a desenvolver um novo modelo de gestão de trabalho, o toyotismo, surgiu como alternativa a esse modelo.

Mariani, ministro da Educação, formou uma comissão para estruturar o anteprojeto da LDB. O resultado dos trabalhos desta comissão, formada majoritariamente por educadores progressistas, refletiu a concepção renovadora, que resultou em longos debates, com acaloradas discussões, sobretudo a do ex-ministro da ditadura, Gustavo Capanema e líder do governo na Câmara, que emitiu parecer preliminar contrário ao anteprojeto de LDB, por entender que “o projeto se apresentava como uma revolução contra Vargas precisamente no campo da educação que era aquele terreno em que, segundo os reformadores, a ditadura se tinha expressado de maneira mais viva, mais eloquente e mais durável” (Saviani, 2011, p. 283).

O resultado do parecer preliminar de Capanema foi o arquivamento do projeto, retomado anos depois, dando início a segunda etapa dos debates que envolveram educadores alinhados ao ideário progressista, defensores da escola pública; e educadores conservadores, defensores dos privilégios da escola privada, até então ser aprovado em 1961.

A mais longa discussão da questão da educação em nível nacional que já ocorreu neste país foi o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases. Começou em 1948, quando já se discutia o Projeto Mariani; incendiou-se a questão com o Substitutivo Lacerda; não se concluiu a polêmica com a promulgação da lei 4.024 em dezembro de 1961. O debate assumiu um papel questionador até 1964, quando ocorreu, com o golpe de Estado, o verdadeiro “cala a boca” nacional. (Cunha; Góes, 1999, p. 13).

Segundo Romanelli (2014) essas discussões, na verdade, refletiam a oposição das lideranças conservadoras, representadas, sobretudo, pela Igreja Católica, no tocante à ação do Estado em promover a educação pública para toda a população. É importante destacar que mesmo após a separação da Igreja e Estado a partir da Proclamação da República, essas lideranças ainda exerciam grande poder de influência através da educação.

Nesse contexto, a apresentação no Congresso Nacional, em 1958, pelo deputado Carlos Lacerda, de um novo substitutivo ao projeto de LDB, provocou um maior recrudescimento dessas discussões, uma vez que o Substitutivo Lacerda contemplou os interesses privatistas.

O Substitutivo Lacerda provoca uma intensa e extensa mobilização dos defensores da escola pública que o vêem como risco de um enorme retrocesso diante do pouco que se tinha realizado no âmbito da educação pública. Inversamente, os privatistas colocam-se a favor do Substitutivo. Do lado da escola particular alinham-se a Igreja Católica e os donos das escolas

privadas que, sem doutrina, se apoiam nos argumentos esgrimidos pelos porta-vozes da Igreja. (Saviani, 2011, p. 288).

A Campanha desencadeada em 1959, em Defesa da Escola Pública, teve como pano de fundo estas discussões, e dela resultou o documento “Manifesto dos Educadores Mais uma vez Convocados”, reiterando e trazendo à tona as ideias do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*, “tendo como móvel a defesa da escola pública vista pelo ângulo do dever do Estado de manter e expandir os sistemas de ensino e da necessidade de que os recursos públicos reservados à educação sejam destinados exclusivamente ao ensino público” (Saviani, 2011, p. 296).

A Campanha em Defesa da Escola Pública “mobilizou a opinião pública progressista, o movimento estudantil e obteve o apoio operário”, conforme registros das I e II Convenções Operárias em Defesa da Escola Pública, publicados em 1961 pelo Sindicato dos Metalúrgicos. Toda essa mobilização social foi crucial em um processo cheio de embates, avanços e retrocessos. Isso porque, embora o anteprojeto fora encaminhado em novembro de 1948 à Câmara Federal, apenas 13 anos depois a primeira LDB (1961) finalmente se concretizou (Saviani 2011; Romanelli, 2014).

Anísio Teixeira, figura central da educação brasileira em toda a década de 1950 e início da década de 1960, afirmou que a LDB aprovada em 1961 significou uma vitória parcial, pois, de certa forma, a orientação liberal e descentralizadora prevaleceu no texto da lei, atendendo à aspiração dos renovadores. No entanto, há de se considerar que as concessões feitas à iniciativa privada deixaram de referendar a construção de um sistema público de ensino mais sólido (Saviani, 2011).

Quanto ao Ensino Médio na LDB aprovada, Saviani (2011, p. 307) reitera: “Participa dessa ‘meia vitória’ o tratamento igualitário conferido aos diversos ramos do Ensino Médio, abolindo a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas do ensino herdadas do Estado Novo”.

Embora a LDB de 1961 tenha integrado o ensino profissional ao sistema regular de ensino, a dualidade estrutural não chegou a ser superada, uma vez que as escolas particulares não praticavam esse empobrecimento do currículo geral, conservando acessos distintos ao conhecimento. É importante ressaltar ainda que tal integração se deu, na verdade, como necessidade imediata do processo de industrialização vivenciado pelo Brasil na década de 1950, impulsionado pelo “Programa de Metas”,

que de certa forma possibilitou o desenvolvimento da economia brasileira, requerendo, portanto, que a educação fosse adequada a toda essa realidade.

A grande confrontação entre os educadores conservadores, defensores do Substitutivo Lacerda, e os educadores progressistas que através do Projeto Mariani defendiam a educação pública, marcou toda a discussão da LDB que terminou sendo uma conciliação dos projetos Mariani e Lacerda. Assim o ensino no Brasil é direito tanto do poder público como da iniciativa privada (art. 2º). A gratuidade do ensino, conquista constitucional, fica sem explicitação. Abre-se a porta para o Estado financiar a escola privada (art. 95). Do projeto Mariani, permanece a proposta de equiparação dos cursos de nível médio dentro de uma articulação flexível.

A LDB de 1961 procurou, portanto, incorporar essas concepções educacionais opostas, representadas pelos projetos de Mariani e Lacerda. Contudo, embora haja uma conciliação de fragmentos desses dois projetos na legislação educacional, na prática tal conciliação favoreceu os interesses dominantes, reproduzindo uma falsa igualdade, na medida em que centralizou a discussão em torno da escola pública e da escola particular.

Em face do controle rígido que o Ministério da Educação exercera por duas décadas sobre o ensino secundário, a descentralização levou a uma falsa autonomia, para a qual em geral os estados da federação não foram preparados. Um exemplo concreto disso foi o deslocamento de algumas atribuições do Conselho Nacional de Educação, para os recém-criados Conselhos Estaduais de Educação, sem as devidas condições – materiais e humanas – para tal, o que se traduziu em omissão do poder público.

No entendimento dos grupos progressistas, a LDB aprovada não contemplou os anseios dos que lutavam pela educação pública e que esperavam um avanço na ampliação do atendimento das necessidades dos setores populares. Somando-se a isso, os exemplos das lutas decorrentes da conjuntura internacional e a ideia de desenvolvimento nacional, foram fatores que desencadearam forte mobilização das massas no sentido de romper com a ordem burguesa, inaugurando um período de efervescência política e cultural sem precedentes na história do país que sinalizava para a formação de um pensamento de esquerda.

Isso corroborou para o lançamento de campanhas nacionais de educação popular voltadas ao combate às desigualdades sociais, dentre as quais se destacam: o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento Paulo Freire de Educação de

Adultos, a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Centros Populares de Cultura (CPC).

Os quatro movimentos pioneiros de educação e cultura popular dos anos 60 e mais o Sistema Paulo Freire fazem parte de uma História na qual o país buscava caminhos alternativos às propostas tradicionais e conservadoras. Todos foram filhos da crise sócio-político-econômica dos anos 50-60 e terminaram por ser peças da estratégia política maior: as propostas de Reformas de Base que sepultaram o parlamentarismo e reintroduziram Jango no presidencialismo. Todos caminharam na mesma direção. (Cunha; Goes, 1999, p.30)

No âmbito da educação formal do ensino secundário, a década de 1960 foi um período de intensa experimentação voltada para a renovação educacional, em especial pela consolidação de Escolas Experimentais, Colégios de Aplicação e em especial, os Ginásios Vocacionais do estado de São Paulo.

A estruturação dos Ginásios Vocacionais teve como referência as Classes Experimentais, instaladas em 1957, na cidade paulista de Socorro, e que estavam vinculadas à tradição pedagógica inovadora do Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), criado em Sèvres, na França, em 1945, e que oferecia estágios a educadores franceses e estrangeiros nas *classes nouvelles* que representou a inovação no ensino secundário francês alinhada aos princípios do escolanovismo.

Nesse sentido, Neves afirma que a criação do ensino vocacional “pode ser considerada o capítulo final da história das Classes Experimentais de Socorro, sem deixar de marcar, porém, o início de uma nova fase política da renovação educacional em São Paulo” (Neves, 2010, p. 75). Já os colégios de aplicação, em linhas gerais, foram concebidos a partir da ideia de aproximar a escola às universidades federais para que pesquisadores envolvidos com a educação pudessem testar, implementar e analisar novas ações pedagógicas.

Os Ginásios Vocacionais foram implantados em seis escolas da rede pública paulista, uma na capital e cinco no interior (Barretos, Batatais, Rio Claro, Americana, e São Caetano do Sul), no período de 1961 a 1970, e privilegiavam uma formação com foco no engajamento para a transformação social, tendo, portanto, uma dimensão libertadora, humanista e política bastante explícita.

Por este motivo, foram contidos pelo regime militar instaurado em 1964, justamente no momento em que era mais necessária à sua existência.

Em 1964, com a implantação do regime militar, essa tradição pedagógica renovadora foi contida e, com o recrudescimento do autoritarismo forjado pela

decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 13 de dezembro de 1968, muitos colégios renovadores foram fechados e alguns de seus diretores, perseguidos e presos. Com o predomínio da educação tecnicista durante o regime militar, os ensaios vanguardistas no ensino secundário foram colocados no esquecimento. (Dallabrida, 2017, p. 214).

O fim das seis escolas vocacionais ocorreu de forma truculenta, com uso de violência e força policial na invasão simultânea ocorrida em 12 de dezembro de 1969.

Em todas as unidades foram detidos todos os professores, funcionários, alunos e qualquer pessoa que se encontrasse no recinto, durante oito horas. Todos os setores foram vasculhados e os agentes policiais retiraram livros das bibliotecas, textos de estudo, relatórios e amplo material. Vários funcionários do setor pedagógico, sobretudo os vinculados à assessoria da coordenadora deposta, foram submetidos a interrogatório. (Tamberlini, 2001, p. 144)

Em 1970, por meio do Decreto 52.460, os Ginásios Vocacionais foram formalmente extintos e passaram a integrar a rede comum de ensino, perdendo a autonomia administrativa e pedagógica até então garantida pelo órgão denominado Serviço de Ensino Vocacional (SEV), diretamente subordinado ao gabinete do Secretário da Educação.

Nos anos de 1970 e 1971 os ginásios e colégios vocacionais foram submetidos ao mesmo modelo pedagógico e respectivo regime de funcionamento que vigorava nas demais escolas públicas estaduais de nível médio. E em 1972 todas essas escolas foram enquadradas no regime comum instituído pela Lei nº 5.691, de 11 de agosto de 1971. (Saviani, 2011, p. 336-337).

O golpe militar de 1964 também perseguiu duramente os movimentos populares e de estudantes até serem extintos, à exceção do MEB “que foi o único movimento de educação e de cultura popular que sobreviveu ao golpe de Estado de 1964, por força do convênio com a União que fixara as datas-base de 1961/65” (Cunha e Góes; 1999, p. 28). Supõe-se que a manutenção do MEB, a despeito do impedimento exposto por Cunha e Góes, se deu fundamentalmente em virtude dos altos índices de analfabetismo, que evidenciava o atraso nacional, e do intuito de evangelização e manutenção da ordem em virtude do protagonismo unilateral da Igreja Católica neste movimento.

Boa parte dos estabelecimentos de ensino secundário existentes no país pertencia à iniciativa privada; e tanto as escolas públicas como as particulares se localizavam, em sua maioria, nas capitais dos estados e nos grandes centros urbanos.

Abreu (2005) já sinalizava para esse flagrante desajuste na educação secundária ao realizar um mapeamento em 1954 que resultou no artigo publicado primeiramente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1955. Nesse estudo, o autor identificou que das 1771 escolas secundárias existentes no país em 1954, predominantemente urbanas, 436 eram públicas e 1.336 particulares, e ambas atendiam, no total, a 6% da população escolar entre 12 e 18 anos. Desse percentual restrito de matriculados, 26,8% estava na escola pública, enquanto que a rede particular atendia a 73,2% e boa parte dos alunos concluía apenas o ciclo ginásial, interrompendo o processo formativo para ingressar no ciclo profissionalizante, especialmente o ensino comercial, reiterando assim a função distributiva do curso ginásial.

Assim, mesmo diante do crescimento expressivo no número de alunos matriculados no ensino secundário no período que compreende as décadas de 1930 e 1960, o mapeamento realizado por Abreu (2005) confirma que a democratização das oportunidades educacionais em nível secundário era, portanto, um enorme desafio à educação brasileira. Diante deste quadro, era premente que o Estado assumisse a ampliação das vagas para o ensino secundário.

4.3.1 Golpe militar de 1964 e o tecnicismo no ensino secundário

Diversos períodos de ditadura se sucederam ao longo da República brasileira, tendo por última a iniciada em 1964, que perdurou por 21 anos, sendo combatida por diversos grupos de resistência e, por fim, pela opinião pública, em face da crise econômica pela qual o país passou desde os primeiros anos da década de 1980.

Segundo Guiraldelli Jr. (1990, p.164) “a ditadura não foi exercida pelos militares, ela foi exercida pelo pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais. Pode-se falar, então, em ditadura do capital com braço militar”. Tal característica, atrelada à ausência de democracia, contribuiu para que algumas diretrizes governamentais fossem tomadas sem que houvesse consulta prévia às partes interessadas, como foi o caso das reformas do ensino promovidas no período ditatorial.

Se no período anterior as tendências populistas coexistiam com certo equilíbrio no contexto da expansão da indústria, a ditadura civil-militar de 1964 veio romper com tudo isso em nome de uma suposta reconstrução nacional e desenvolvimento

econômico e social. Havia no país um clima de efervescência política nos anos que antecederam a intervenção militar.

A partir da crise do governo de João Goulart, tem início uma estratégia de perseguição política e de alijamento da liberdade de expressão e de opinião que atingiu, particularmente aliados deste governo, líderes da esquerda, representantes da classe trabalhadora e intelectuais com posicionamentos críticos a esta estrutura de dominação na sociedade brasileira. (Bezerra; Bruziguessi, 2010, p. 54).

Assim, sob o discurso de restauração da ordem, o meio utilizado para frear a atmosfera de efervescência foi de coerção e de consenso. Coerção através das Forças Armadas, que, apoiada por uma parcela da burguesia brasileira aliada ao capital internacional, pôs fim ao modelo nacionalista para solidificar a forma imperialista de “progresso”, isto é, um modelo de desenvolvimento associado e dependente do capital internacional norte-americano, reeditando a histórica relação de dependência do Brasil em relação às grandes potências capitalistas.

É importante ressaltar que esse processo não se deu de forma pacífica; houve luta e resistência das organizações e movimentos sociais, as quais foram entendidas pelo governo militar como agitação revolucionária e que, portanto, deveriam ser reprimidas. Mesmo assim, os movimentos de contestação ao regime militar brasileiro se intensificavam e para aniquilá-los por completo, foi decretado o AI-5 (Ato Institucional nº 5), de dezembro de 1968.

O Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definiu infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, estendeu a repressão e o terror governamental do AI-5 às redes de ensino, expondo em seu artigo primeiro o que seriam as infrações disciplinares. Segundo o referido Decreto, a punição, após processo sumário, consistia na demissão e proibição de readmissão em serviço de mesma natureza em qualquer outro estabelecimento por um prazo de cinco anos.

Assim, para se alcançar o consenso, era necessário divulgar a nova ideologia condizente com os interesses do capitalismo e, para isso, o programa cooperativo norte-americano *Aliança para o Progresso* se apresentou como o melhor caminho a ser trilhado. Para consolidar o programa *Aliança para o Progresso* e dirimir uma possível influência do comunismo cubano, sobretudo na América Latina, entra em cena o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para financiar as políticas definidas pela United States Agency for International Development (Usaid — Agência

dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), responsável pela administração da maior parte dos fundos norte-americanos.

No contexto nacional, o alinhamento ao capital internacional norte-americano refletiu diretamente no campo da educação através de ações e projetos governamentais, no sentido de obter o consenso. Foram então firmados os “Acordos MEC-Usaid”, que deram à agência estadunidense ampla ingerência em todos os níveis de ensino (primário, secundário e superior), representando assim uma ação direta dos países centrais do capitalismo, no caso os Estados Unidos, nos países periféricos no âmbito do capitalismo internacional. Segundo Cunha e Góes:

[...] a interferência norte-americana nas coisas da educação nacional, camuflada de “assistência técnica”, já vinha de longe e não era um fenômeno exclusivamente brasileiro. Esses interesses se manifestaram desde a Guerra Fria e cresceram no final dos governos Dutra e JK. Todavia, foi no governo Castelo Branco que a desnacionalização do campo educacional tomou formas nunca vistas. Os Acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha. (Cunha; Góes, 1999, p. 33).

O primeiro acordo MEC-Usaid que inferiu sobre o Ensino Secundário é datado de 31 de março de 1965 e foi assinado pelo Ministro Moniz de Aragão. Na descrição que faz da situação da educação média brasileira à época, o documento traz um diagnóstico da ineficiência da descentralização do controle de ensino, atribuído aos Estados (Conselhos de Educação, Secretarias Estaduais, além de outras autoridades), em atendimento ao que preconizava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Diante deste diagnóstico de incapacidade de gerenciamento da educação média, o acordo transfere a responsabilidade de administração para um domínio centralizador externo através da interferência de técnicos americanos.

Evidencia-se, portanto, que um conjunto de propostas reformistas e modernizadoras implementadas pelo Estado, no qual a educação assumia papel de destaque, uma vez que, com a industrialização, havia a necessidade de preparar a força de trabalho que atenderia as demandas do novo mercado em expansão; o precário sistema de ensino era um entrave que necessitava ser superado. Para isso, o tecnicismo ou pedagogia tecnicista foi o modelo organizacional mais apropriado ao objetivo pretendido e que reordenava o processo educativo a fim de torná-lo objetivo

e operacional, com base no pressuposto da neutralidade científica e pautado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

A proposta de adequação do ensino secundário ao tecnicismo se erigiu, portanto, sob o discurso da eficiência como possibilidade de trilhar o caminho do progresso e do desenvolvimento, dentro da ordem e com o suporte técnico de especialistas estrangeiros que seriam os mentores das autoridades estaduais de educação para elaborar e executar os planos estaduais de ensino, o que na prática comprometia as discussões das grandes questões nacionais e democráticas no âmbito educacional (Alves, 1968).

Esse grupo de representantes treinado nos Estados Unidos implementaria em todos os Estados brasileiros, em especial os mais importantes, as diretrizes norte-americanas para o ensino secundário no Brasil, através de um contrato com vistas a garantir a contratação de quatro consultores norte-americanos pelo período de 24 meses, bem como a eventual alocação de outros assessores técnicos conforme as demandas identificadas. Tais consultores atuarão em cooperação direta com os profissionais indicados pelo Ministério da Educação, pelas Diretorias do Ensino Secundário (DES) e pelas Secretarias Estaduais de Educação (SEE) (Alves, 1968).

Ainda nas disposições gerais do referido acordo, foi acordado os meios de publicidade dos resultados, de modo que entidades brasileiras signatárias do Convênio se empenhariam de forma diligente na divulgação do progresso e dos resultados do Projeto, utilizando-se da imprensa, rádio e demais veículos de comunicação, assegurando sua identificação explícita como componente integrante da Aliança para o Progresso (Alves, 1968).

Após a assinatura, em 31 de março de 1965, do convênio inicial para assistência técnica voltada ao planejamento do Ensino Médio, firmou-se um contrato entre a Usaid e a San Diego State College Foundation para garantir a atuação de quatro especialistas em tempo integral e outros profissionais conforme a necessidade, formando, junto a quatro especialistas brasileiros, um grupo destinado a oferecer consultoria e apoio técnico às secretarias estaduais de educação. Os especialistas americanos chegaram em janeiro de 1966, e, posteriormente, a DES nomeou os representantes brasileiros. Esse conjunto de oito integrantes passou a ser conhecido como Equipe de Planejamento do Ensino Médio (Epem). (Alves, 1968).

Os signatários de 1968 procederam a uma avaliação dos progressos alcançados nos dois primeiros anos do acordo inicial (1965–1967). Conforme seu

entendimento, mediante o aprimoramento de técnicas operacionais e a acumulação de significativa expertise em planejamento, os membros brasileiros da Epem, em estreita articulação com especialistas norte-americanos, contribuíram para o fortalecimento dos serviços de assistência técnica da Diretoria do Ensino Secundário (DES) voltados ao planejamento do Ensino Médio nas unidades federativas. Ademais, oito profissionais foram deslocados aos Estados Unidos para participação em programas de capacitação, enquanto outros candidatos encontravam-se em processo seletivo para a mesma finalidade. Presume-se que tais profissionais, ao retornarem, desempenhariam funções estratégicas em órgãos federais ou estaduais vinculados ao planejamento do Ensino Médio.

Nesse ínterim, buscando expandir e aperfeiçoar o quadro docente do ensino secundário brasileiro, foi assinado em 24 de junho de 1966, um novo convênio de assessoria, cuja finalidade era estabelecer o Centro de Treinamento Educacional vinculado ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife (CRPER), órgão subordinado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). Os recursos financeiros, disponibilizados em cruzeiros¹⁶ pelo Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (Contap), serão destinados à construção das instalações, aquisição de equipamentos, de materiais didáticos e de veículos necessários ao funcionamento da unidade.

Assim, considerando as orientações estabelecidas pelos acordos internacionais, foi confiado aos americanos a tarefa de reestruturar a educação brasileira. Os acordos MEC-Usaid colocaram um fim aos movimentos de educação popular e seus educadores foram cassados, presos e exilados, começando assim os “anos de chumbo” que, na expressão de Cunha e Góes (1999, p. 34), enterrou-se a voz *ativa* para fazer girar a *roda-viva*.

Assim, os movimentos de educação popular e de alfabetização baseados no método de Paulo Freire e que tinha como prerrogativa a ideia de *educação como prática da liberdade*, foram extintos pelo Decreto nº 53.886/1964. Em seu lugar foram criados a Cruzada ABC (Cruzada da Ação Básica Cristã) e o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), por meio dos quais buscavam criar consenso, com o intuito de controlar politicamente as massas.

¹⁶ Moeda brasileira à época.

A Constituição de 1967 “[...] estabelecia um regime de ensino secundário [...] profissionalizante, compulsório e universal para a faixa de 15 a 17 anos [...]. Na verdade, a Lei visava a uma formação tecnicista para o mercado de trabalho [...]” (Cury, 2014, p. 42). Essa iniciativa também buscava arrefecer a formação da “consciência crítica” dos jovens.

Nesse período, houve um aumento do processo de industrialização, com forte incentivo à indústria, que gerou aumento da concentração de renda e, portanto, da desigualdade social. Influenciada pela Teoria do Capital Humano (TCH)¹⁷, a educação nesse período de ditadura militar buscava atender às necessidades de mão de obra da industrialização crescente, sob o modelo de produção taylorista/fordista.

Seis anos após a instauração do Regime Militar no Brasil, com o apoio estadunidense, aprovou-se a Lei nº 5.692/1971, que à época fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus. Sob o artifício de regulamentar a política de educação para a prática, esse dispositivo legal estava a serviço do novo modelo político-econômico, o que alinhava a educação aos interesses do capital.

Instituída sem debate com a sociedade civil¹⁸, a Lei nº 5.692/1971 teve como um de seus principais objetivos a regulamentação da profissionalização no então Segundo Grau. Essa Lei se orientava pelo modelo de desenvolvimento econômico proposto naquele momento histórico, razão pela qual instituiu a profissionalização compulsória nesse nível de ensino. Na prática, os efeitos foram determinantes sobre a rede pública, uma vez que as escolas privadas continuaram desenvolvendo uma educação propedêutica, como esclarece Ferretti (2016).

¹⁷ Conforme Frigotto (2011), a Teoria do Capital Humano (TCH) surgiu na década de 1950 e teve como um de seus representantes Theodoro Schultz. Essa foi a fundamentação adotada pelo governo militar da época. A tese básica, sustentada por Schultz e que se tornou senso comum, foi de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Trata-se de uma perspectiva que pretende articular a educação escolar ao mundo emprego, pensada como uma estratégia de combate ao ideário socialista, bem como ao que considera risco de sua expansão. No entanto, a TCH apresenta diversas deficiências, dentre as quais não apresentar explicação consistente sobre as desigualdades sociais e sobre o dinamismo do mercado de trabalho, aspectos tão complexos e marcados por múltiplas determinações. Exemplifica esse simplismo o fato de que a TCH responsabiliza(va) os trabalhadores por seus baixos salários e até por seu desemprego.

¹⁸ Para Gramsci, sociedade civil é o conjunto de instituições e organizações que atuam fora da esfera estatal – como escolas, igrejas, sindicatos, partidos, meios de comunicação e associações – responsáveis por difundir valores, ideias e visões de mundo, moldando o consenso social. Ela é o espaço onde se trava a luta pela hegemonia, ou seja, pela liderança cultural, moral e ideológica de uma classe sobre as demais. Na teoria gramsciana, a sociedade civil e a sociedade política (esta última como o Estado em sentido estrito) compõem o Estado ampliado, equilibrando consenso e coerção como formas de manter ou de transformar a ordem social (Gramsci, 1999).

Nesse sentido, Saviani assevera que a concepção produtivista de educação ganhou espaço devido à grande ênfase no desenvolvimento econômico do país, subjugando a escola aos interesses do mercado de trabalho, fazendo com que a concepção produtivista da pedagogia tecnicista passasse a nortear todo o ensino brasileiro (Saviani, 2005).

Nesse contexto, as reformas educacionais implementadas no governo militar foram “monstruosidades legislativas” para que o governo militar fizesse valer a sua vontade e “forjar o novo cidadão, obediente e pacífico, o qual a ditadura militar almejava para a sociedade” (Jacomeli, 2007, p. 139-140), utilizando-se como instrumento de conquista, exercício e legitimação do poder, a inculcação ideológica no intuito de consolidar o espírito nacional e alcançar o desenvolvimento econômico e a grandeza do país (Gomide; Jacomeli, 2017).

Nesse espírito de conformação ideológica, as escolas de 2º grau tiveram seus grêmios transformados em centros cívicos, sob a orientação do professor da disciplina de Educação Moral e Cívica, que passou a obrigatória em todos os níveis de ensino: “É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica (EMC), nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País” (Brasil, 1969).

De acordo com Aranha (1996), a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica, que no final do 2ª grau passa a denominar-se Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e no curso superior Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), retrata a intenção explícita da ditadura militar em moldar o espírito da juventude, representando assim instrumentos de conformação ideológica.

A lei de 1971 estabeleceu ainda em seu art. 1º, como objetivo geral do 2º Grau, uma dupla função: preparar para uma profissão técnica e prosseguir os estudos. Assim, essa Lei propõe uma formação geral, que ao mesmo tempo pudesse preparar os sujeitos para viver em sociedade, bem como atender às demandas do mercado de trabalho, visto que a educação tinha uma concepção tecnicista e seguia a lógica da Teoria do Capital Humano (THC)⁹⁸ uma das bases de sustentação racional do capitalismo globalizado: “Foi ao longo da ditadura, no Brasil, que se introduziu e se assimilou, de forma submissa, a ideologia do capital humano, formulada por Schultz, e sob sua égide se efetivaram as reformas educacionais da pré-escola à pós-graduação” (Frigotto; Ciavatta, 2011, p. 624).

Com isso, a profissionalização passou a ser universal e compulsória no ensino de 2º. Grau. Em tese, se tornou obrigatória a todos, independentemente de classe social, sob o pretexto de qualificação para o trabalho, dando ao ensino secundário um caráter de terminalidade. Buscava-se, assim, encaminhar um grande contingente de jovens para o mercado de trabalho, diminuindo a pressão para acesso ao ensino superior, contendo assim a demanda por vagas nas universidades.

A reforma do ensino de 2º grau, entretanto, foi elaborada visando solucionar o problema, definido pelo Estado de aumento da demanda de ensino superior, imaginando-se que a habilitação profissional fizesse desviar para o mercado de trabalho, supostamente carente de pessoal qualificado em escola, uma parcela significativa dos candidatos potenciais aos exames vestibulares (Cunha, 1977, p.195).

Cunha e Góes (1999) apontam que, desde os anos 1940, os cursos superiores estavam em alta procura. Segundo os autores, a demanda por vagas nas universidades públicas foi

[...] impulsionada pela inviabilização dos pequenos negócios ao alcance das camadas médias, correlativamente ao crescimento das burocracias do setor público e do setor privado. A redefinição do papel da mulher no trabalho, valorizando-se cada vez mais sua atividade produtiva extra-doméstica, constituiu outro fator que impulsionava o aumento da procura de vagas nas escolas superiores [...] Impunha-se, pois, pela lógica do regime autoritário, conter essa demanda de ensino superior. Os dirigentes do Estado temiam que, se o número de formados aumentasse muito, estes não encontrariam empregos compatíveis com suas expectativas de ascensão social [e que, por isso,] se transformassem em contestadores do regime. (Cunha; Góes, 1999, p. 65).

Segundo Germano (1994), a política educacional para o ensino secundário, já no contexto do regime militar pós-golpe de 1964, voltou-se para equacionar a pressão por vagas no ensino superior. Nesse contexto, as tratativas ocorreram no sentido de relacionar educação e trabalho sob uma visão utilitarista, imediatamente “interessada” e inspirada na THC.

Germano (1994) lembra que essa orientação do regime militar acentuou a precarização, a qual foram submetidos os trabalhadores em geral, estrategicamente por meio do distanciamento entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Isso porque a profissionalização compulsória no 2º grau, por meio da Lei nº 5.692/1971, “buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigente nas fábricas” (Saviani, 2005, p. 23), o que restringiu as condições objetivas.

No entanto, como lembra Zibas (2005), essa iniciativa do regime militar reforçou a dualidade educacional, pois as camadas médias evitavam profissionalizar seus filhos, conservando a orientação propedêutica da educação destes, o que lhes favorecia ainda mais nos exames vestibulares.

Com o início da década de 1980, antes as crises econômicas que assolavam o país, eclodiram manifestações contra a ditadura militar. Foi sob esse contexto de lutas e repressão que, no ano 1982, na vigência do governo Figueiredo, que houve a implantação da Lei nº 7.044/1982¹⁹, que revogou a profissionalização obrigatória da lei anterior, a Lei nº 5.692/1971.

Cunha (1977) reitera ainda que, na verdade, a habilitação profissional que o mercado de trabalho requeria não era de técnicos formados em escolas. Segundo este autor, “as grandes empresas demandavam [...] ‘cidadãos treináveis’, dotados da mais elevada educação geral, de modo que pudessem ser formados e reformados pelas empresas empregadoras” (Cunha, 1977, p. 195). Nesse sentido, no que se refere aos conteúdos instrumentais mínimos, limitados e elementares para os alunos do nível secundário, assevera que “a inflexão da política educacional relativa ao Ensino Médio veio, assim, tornar esse grau congruente ao conteúdo do primeiro, ambos conforme os interesses do grande capital”.

Assim, no governo militar, conservou-se a política educacional dualista para o ensino secundário, estreitando a relação entre o sistema educacional e o sistema operacional. Buscou-se, pois, adequar a educação às necessidades produtivas, própria do desenvolvimento capitalista, então sob a inspiração da THC. Sob essa orientação, e fomentando uma educação de currículo “interessado”, o regime militar se propunha a oferecer um grande contingente de jovens com formação escolar básica e elementar, para uma imediata inserção no mercado de trabalho da época.

4.3.2 O ensino secundário no contexto de redemocratização e da nova ordem global

Nos anos de 1980, o Brasil vivenciou uma movimentação importante de luta democrática e de conquistas sociais que foi, de certa forma, incorporada pelos

¹⁹ Esta Lei, a 7.044/82, estabeleceu uma grande transição: o Ensino Médio deixou de ter natureza única e compulsória, que era a técnica, e assumiu o caráter mais propedêutico, apesar de ainda estar sob a estrutura da LDB de 1971, permanecendo até a atual LDB, de 1996.

dispositivos legais. A promulgação do texto constitucional de 1988, que atribuiu a todos os cidadãos o direito de acesso à educação básica, é um exemplo dessa mobilização. Zan (2012, p. 59) esclarece que os avanços no campo da educação não pararam aí: “no texto constitucional aprovado, no capítulo referente à Educação, dentre outras novidades, é explicitado o reconhecimento do Ensino Médio como direito de todo cidadão brasileiro”.

Com o fim da Ditadura Militar, após 21 anos, um novo cenário de abertura política do país começa a se desenhar no final da década de 1980. Segundo Frigotto (2006, p. 21) “transitou-se da ditadura civil-militar para a ditadura do mercado”.

Essa transição não foi um movimento histórico autônomo, mas situado e relacionado a toda uma conjuntura de mudanças nas relações internacionais decorrentes da reestruturação capitalista que tem início nos anos de 1970 com a revolução tecnológica de base microeletrônica e que criou novas bases materiais para a expansão do capital.

A ideologia que tem sustentado essa expansão do capital é o neoliberalismo, que em suas bases desconstrói a noção de um Estado “interventor” e “provedor”, defendendo em seu lugar um Estado máximo para o capital e mínimo para as demandas sociais. Esse modelo reduz a participação estatal nas atividades econômicas, limita os investimentos nas áreas sociais e intensifica a agenda privatista já iniciada durante a ditadura militar.

Isso corroborou para o início dos ataques ferozes a tudo aquilo que é público, no sentido de estatal, como ineficiente e incompetente. Aí começaram a surgir os discursos que atribuem eficácia e competência ao setor privado, o que passaria a orientar também a compreensão sobre a educação pública, na medida em que se iniciou a massificação do acesso à educação pela rede pública, ao passo em que as classes médias foram migrando para as escolas privadas.

Com a primeira grande reestruturação produtiva no Brasil após a redemocratização, do final da década de 1980 ao final da década de 1990, sobretudo durante o governo de Fernando Collor (1990–1992) e nos anos iniciais do 1º Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), a economia brasileira se submeteu às exigências da economia global e de instituições internacionais. A partir de então, esses organismos assumiram posição privilegiada para fazer valer um entendimento comum sobre a educação, vinculando-a às variações flexíveis do mercado de trabalho e, assim, às suas constantes revisões (Rodrigues e Coutinho, 2017).

No Brasil, a conexão entre educação e mercado de trabalho, dentro da lógica de reestruturação produtiva, tem apresentado diversos obstáculos devido a transformações na ocupação dos postos de trabalho. Rodrigues e Coutinho (2017) apontam que a função social da educação e seu currículo têm perdido significado em decorrência das políticas educacionais impulsionadas pela nova configuração do mundo do trabalho. Segundo as autoras, os desafios enfrentados no país são ainda mais complexos, pois durante o processo de industrialização não houve um fortalecimento adequado de suas estruturas. Pelo contrário, a partir da década de 1990, a desregulamentação promovida pela liberalização econômica beneficiou as indústrias internacionais, que se destacaram na competição pelo mercado interno.

Nesse ínterim, enquanto se melhoravam os índices de escolarização, comprometia-se o acesso social ao saber historicamente constituído. Conforme Libâneo (2012; 2018) rememora, os governos neoliberais atribuem à escola a responsabilidade de incluir grupos sociais historicamente excluídos da escola e da sociedade. No entanto, não investem o suficiente para que essa escola cumpra tais objetivos.

Assim, a adaptação das políticas públicas às demandas do capital financeiro resultou em um processo de desindustrialização. Esse fenômeno fez com que o país ocupasse uma posição inferior na estrutura do trabalho internacional. Como resultado, houve uma ênfase nas atividades voltadas para a produção e exportação de bens primários, bem como de produtos semi-acabados (Rodrigues; Coutinho, 2017).

Nesse contexto de desindustrialização, e posterior reprimarização, a formação básica se torna suficiente para atender às demandas do novo mercado de trabalho, o que levou a uma educação simplificada e desprovida de profundidade. As entidades internacionais identificaram o momento favorável para a influência em países subdesenvolvidos dos interesses do capital global, promovendo reformas diversas, voltadas aos diferentes setores da sociedade, dentre os quais a educação, a saúde, a legislação trabalhista e a previdência social (Rodrigues; Coutinho, 2017).

É quando os organismos internacionais, como a Unesco e o Banco Mundial, adotam estratégias voltadas às áreas sociais de países emergentes, com o intuito de estabelecer consensos globais. São a esses interesses que se organiza a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), no ano de 1990.

Além de servir como marco da articulação das agências internacionais, a conferência levou à elaboração de dois documentos: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, dos quais o Brasil foi um dos signatários. Pautado na simplificação da formação, ocasionada pela nova estruturação produtiva, consubstanciou-se a partir do conceito de competências básicas, expresso nos referidos documentos.

A noção de educação voltada para a preparação para o emprego, visando responder às necessidades dos setores produtivos e do mercado, foi o foco do movimento reformista do início dos anos de 1990. Esse movimento trouxe consigo a percepção de que o Estado não conseguiria fazer os investimentos adequados na educação pública, tornando imprescindível a abertura, que na verdade nunca esteve vedada, para o crescimento do mercado educacional necessário à democratização do ensino. Na visão do capital, o setor privado seria mais eficaz para alcançar esse objetivo.

Nesse contexto do capitalismo global, os países em desenvolvimento, dentre os quais o Brasil, passaram a adotar as orientações de instituições multilaterais, assumindo a responsabilidade de implementar iniciativas voltadas aos jovens, considerados um recurso essencial para o mercado de trabalho. Dessa forma, as diretrizes educacionais para o Ensino Médio se pautaram ainda mais no mercado de trabalho e nos novos interesses do mercado. Em síntese, a demanda por aumento de matrículas para o Ensino Médio e o comprometimento das condições práticas, por parte do governo, para atender essa necessidade, foram apresentados com uma abordagem alinhada ao projeto social que se pretendia estabelecer. Portanto, a crescente influência das ideologias neoliberais no Brasil nesse período levou a uma nova compreensão das finalidades do Ensino Médio.

Ressalta-se que a Constituição Federal em 1988 já apontava que o Estado deveria assegurar a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio” (art. 208, inciso II), resultando na ampliação da oferta do Ensino Médio. No entanto, um dos dispositivos agregados posteriormente na Carta Magna foi a Emenda Constitucional nº 14 de 1996, que alterou a redação da Constituição Federal, substituindo o termo “*progressiva extensão da obrigatoriedade*” do Ensino Médio por “*progressiva universalização*”. A obrigatoriedade foi, portanto, substituída pela ideia de universalização. Esta contradição ilustra como os projetos educacionais, em virtude

das demandas de cada período histórico, sofrem avanços ou retrocessos conforme as demandas de cada momento histórico, sobretudo dos interesses do capital financeiro.

Durante os mandatos de Fernando Henrique Cardoso como presidente, foi estabelecido um Ministério destinado a supervisionar a reforma do Estado, visando sua adaptação às exigências da economia global. O Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) foi responsável pela implementação desse projeto do governo brasileiro, que buscava alinhar-se ao grande capital financeiro. Isso culminou na elaboração do Plano Diretor do Aparelho de Estado, que, em conjunto com as orientações dos organismos multilaterais, teve um impacto significativo nas diretrizes da educação no país. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, é fruto dessa influência.

No processo de construção da nova LDB, dentre os diversos encaminhamentos, dois projetos se evidenciaram em disputa: um promovido pelo governo de então, pautado nos ideais do neoliberalismo; e outro proposto por segmentos importantes da sociedade civil, traçado por grupos e profissionais ligados à educação básica e superior, defensores da educação pública de qualidade e com o financiamento estatal devido.

No que se refere às propostas para o Ensino Médio, no projeto da sociedade civil, buscou-se aproximar trabalho e educação, apontando o trabalho como princípio educativo, que então se pautava no ideário da educação politécnica.

Na disputa entre os dois projetos de LDB, as propostas populares sofreram severas modificações ou foram vetadas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que abraçara o ideário neoliberal na década de 1990. Do projeto desse Governo optou-se por delinear um fosso entre o ensino propedêutico e a formação profissional, para muito além de apenas abdicar de qualquer compreensão do trabalho como princípio educativo.

De qualquer forma, a Lei nº 9.394/96 se caracteriza como um importante marco na história do Ensino Médio, pois reafirmou o Ensino Médio como direito de todo cidadão brasileiro, tal qual estava previsto na Constituição Federal de 1988, e o colocou como etapa final da educação básica, o que foi preponderante para expandir a escolarização dos brasileiros. Zan (2012) lembra que o reconhecimento do Ensino Médio como direito de todos não foi consensual, mas refletiu as tensões internas e externas ao governo.

Embora, num primeiro momento, possa parecer que a LDB de 1996 tenha rompido com a dicotomia histórica entre ensino profissionalizante e preparatório para o ensino superior, associando o Ensino Médio à formação básica que deve ser garantida a toda a população (universalização), o que está prescrito na lei, para além de garantir a formação geral, é assegurar a formação profissional, a partir de um novo modelo de educação: Educação Profissional Técnica de Nível Médio. As possibilidades de cursar o Ensino Médio com a Educação Profissional são estabelecidas na LDB vigente no art. 36, da seguinte forma: “I – articulada com o Ensino Médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio”.

O processo de reforma curricular no Ensino Médio teve início em 1998, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). No ano subsequente, o governo federal promoveu a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Três anos mais tarde, em 2002, o Ministério da Educação publicou um novo documento curricular, denominado PCN+, voltado à orientação de professores, coordenadores e gestores escolares dessa etapa de ensino, com ênfase na formação continuada docente. Tal documento configurava-se como complemento aos PCNEM (Zan, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) organizavam o currículo em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A expressão “e suas tecnologias”, incluída na organização do currículo, representa a adoção de técnicas, já corroborando para uma visão pragmática e reducionista do currículo. A noção de competências das DCNEM estava intrinsecamente associada à aptidão que o indivíduo deveria desenvolver para garantir a sua inserção de forma eficiente no mercado de trabalho (Zan, 2012).

Em 2003, já no início do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, desencadearam-se debates diversos no campo da educação, que, entre outras questões, colocavam em xeque o Decreto nº 2.208/1997, que desvinculava a formação de ensino médio da formação técnica, o que vinha sendo muito criticado por educadores. Após pouco mais de um ano de discussão, buscou-se reverter esse distanciamento entre o ensino médio e a formação técnica por meio do Decreto nº

5.154/2004, que voltou a permitir a integração entre ensino médio e a educação profissional e tecnológica.

Essa possibilidade entre a formação propedêutica e a profissional e tecnológica sofreria duro golpe da Reforma de Temer, que transformaria essa formação profissional em uma versão precária: a dos Itinerários Formativos Técnicos/Profissionalizantes. No entanto, muito antes da Reforma de Temer, ainda em 2004, o Decreto nº 5.154/2004 ofereceria fundamentos para a redação da Lei nº 11.741/2008, que instituiu a conexão entre o ensino médio e a educação profissional, permitindo que essa articulação ocorresse de forma integrada, sendo concomitante ou subsequente.

A Lei nº 11.741/2008 modificou a LDB com o intuito de reestruturar e unir as políticas relacionadas à formação profissional, enfatizando a educação técnica oferecida nas redes estaduais e a educação profissional e tecnológica da rede federal. Esta legislação determina que a capacitação para o trabalho, incluindo a formação profissional (de modo opcional), pode ser realizada nas escolas de Ensino Médio e também em instituições parceiras que atuem em cooperação com a rede correspondente e que sejam especializadas em educação profissional.

Embora não haja consenso a respeito, tal disposição legal representou um avanço significativo, na medida em que, ao reestruturar a educação técnica no âmbito dos Institutos Federais de Educação, respondeu a demandas por uma política educacional voltada à oferta integrada do ensino médio, de formação geral e de qualificação técnica. É certo que essa política pública apresenta virtudes e também limites/desafios a serem enfrentados; contudo, é inegável a qualidade das condições objetivas presentes nos Institutos Federais.

Em 2009, o Governo de Dilma Roussef encaminhou a Emenda Constitucional nº 59/2009, para finalmente tornar obrigatória e gratuita a oferta do Ensino Médio. De igual modo, essa Emenda incluiu a pré-escola, estabelecer a obrigatoriedade e gratuidade para pessoas de 4 a 17 anos, mas com alcance daqueles que não puderam concluir a educação básica na idade certa.

De forma geral, as políticas voltadas ao Ensino Médio brasileiro têm se estruturado a partir da relação entre capital e trabalho, orientadas pelos interesses hegemônicos — aspecto evidenciado, inclusive, na reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017, implementada durante o governo de Michel Temer. Nesse sentido, as categorias **educação** e **trabalho** são compreendidas no marco da modernidade, em

que a educação é concebida pelos grupos hegemônicos como instrumento para suprir as demandas do mercado de trabalho, preservando a lógica dos interesses de classe. Para a população subalterna, o trabalho assume centralidade na perspectiva da empregabilidade, frequentemente de caráter precário, demandando, assim, uma formação estrita e acelerada. Tal concepção de trabalho não se fundamenta em um princípio educativo capaz de orientar, de forma integral, o processo formativo dos jovens.

Pelo contrário, ao exercerem pressão sobre o Estado para orientar reformas que procedem à formação “interessada”, conforme exigências do setor produtivo, os grupos hegemônicos direcionaram o enfoque para o currículo, e não para demandas concretas, como a de mudanças estruturais, a exemplo do financiamento e das condições profissionais dos docentes. Por isso, embora sob o artifício de promover sua qualidade, as políticas públicas de ensino médio vêm contribuindo para sua precarização, ao submetê-lo apenas aos interesses do mercado e de suas sucessivas reestruturações produtivas, fazendo silenciar as demandas concretas das escolas.

4.4 Reforma do Governo Temer: contexto de retrocessos e continuísmos

Se as transformações advêm de mudança das condições materiais, de igual modo exige mudança das condições espirituais. Estas, entendidas sob a concepção de Marx e Engels (2014), comportam não apenas elementos culturais e ideológicos, como os processos de projeção ou de planejamento que orientam a transformação material.

A ação dos organismos multilaterais, aparelhos privados de hegemonia que representam os interesses do grande capital internacional, intensificou-se a fim de estimular e orientar tais reformas por meio de programas de ajustes em todos os setores da sociedade (educação, previdência social, saúde, leis do trabalho, etc). No que se refere às diretrizes educacionais formuladas por esses organismos, Rodrigues e Coutinho (2017) asseveram que houve um claro direcionamento para a formulação de políticas de simplificação da formação, face às demandas decorrentes da nova posição do país na divisão internacional do trabalho.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (Tailândia), em 1990, representou o marco inicial das reformas na maioria dos países,

ao estabelecer um consenso educacional para a década seguinte, de acordo com ditames dos patrocinadores do evento, organismos internacionais:

O marco da articulação das agências internacionais, como Banco Mundial, FMI, Unesco, etc., na explicitação das políticas neoliberais, foi dado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990. (Jacomeli, 2007, p. 47).

Essa conferência teve como resultado dois documentos: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, do qual o Brasil foi signatário. A simplificação da formação no contexto da nova estruturação produtiva se consubstanciou no conceito de *competências básicas* expresso nos documentos acima citados.

Percebe-se que o sentido social atribuído à educação nesse contexto defende um processo de aprendizagem contínua e, portanto, “caberia à escola garantir condições necessárias para que os indivíduos ‘aprendessem a aprender’, estando aptos às adequações as quais estariam sujeitos num mundo em constante mudança”. (Rodrigues; Coutinho, 2017, p. 891)

O lema ‘aprender a aprender’ teve forte presença no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, com o título: ‘Educação: um tesouro a descobrir’. Este relatório, organizado por Jacques Delors foi elaborado a partir da Conferência de Jomtien, em 1990, e apontava a urgência de ofertar e expandir a educação básica em todo o mundo como condição necessária para que o planeta alcançasse a paz e a tolerância. No entanto, essa expansão estaria ancorada num processo formativo precarizado da população, a partir de uma proposta minimalista, “na qual se esvazia, gradativamente, a escola dos conhecimentos científicos e político-culturais amplos que poderiam se tornar instrumentos de crítica da ordem societária vigente” (Rodrigues; Coutinho, 2017, p. 893-894).

Segundo Jacomeli (2007), as conferências e os relatórios traziam uma concepção de educação escolar pautada na ideia de conformação das mentalidades, homogeneização dos discursos e passividade dos indivíduos para aceitar como natural a reestruturação do capitalismo globalizado.

Considerando o papel estratégico do Ensino Médio nesse contexto e sob as recomendações das agências multilaterais, coube aos países emergentes, dentre eles o Brasil, o desenvolvimento de ações direcionadas à juventude, vista pelo capital como um contingente importantíssimo para o mercado de trabalho.

Vieira e Farias (2011) destacam que o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi o primeiro a adotar, de forma explícita, uma agenda de caráter neoliberal no Brasil. Tal administração não apenas intensificou o controle estatal sobre a política educacional nacional, mas também promoveu sua descentralização, transferindo aos estados e municípios a responsabilidade pela execução dessas políticas. Alinhado às diretrizes do Banco Mundial e de outros organismos multilaterais internacionais, o governo FHC implementou um modelo de regulação do sistema educacional fundamentado em políticas de avaliação em larga escala, expandindo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) já existente e instituindo diversos outros exames, entre os quais o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), este último justificado sob o argumento de que serviria como instrumento de subsídio para ações voltadas à melhoria desse nível de ensino.

Constata-se que, durante os dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso e no primeiro mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva, ocorreu significativa expansão do acesso ao ensino médio no Brasil. Contudo, persistiram desafios estruturais, tais como o baixo desempenho educacional, a precarização das condições de trabalho docente e a insuficiência de investimentos no setor.

No entanto, o contexto da nova reforma do ensino médio caracteriza-se pela saturação dessa etapa de ensino, particularmente em relação ao quantitativo de matrículas. Desde 2005, iniciou-se uma tendência de retração nesse indicador. Não sem razão, a Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) estabeleceu como objetivo: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (Brasil, 2014).

A Tabela 01 expressa bem o processo de expansão e de posterior retração das matrículas no ensino médio:

Tabela 01 – Histórico de matrículas do Ensino Médio, por categorias administrativas – Brasil 1993-2024

Ano	Rede Particular	Rede Pública	Total de matrículas
1993	959.770	3.518.861	4.478.631
1994	1.041.772	3.890.780	4.932.552
1995	1.164.485	4.210.346	5.374.831
1996	1.176.519	4.562.558	5.739.077
1997	1.267.065	5.137.992	6.405.057
1998	1.226.641	5.471.890	6.698.531
1999	1.224.364	6.544.835	7.769.199
2000	1.153.419	7.039.529	8.192.948
2001	1.114.480	7.078.468	8.398.008
2002	1.122.900	7.587.684	8.710.584
2003	1.127.517	7.945.425	9.072.942
2004	1.111.391	8.057.966	9.169.357
2005	1.097.589	7.933.713	9.031.302
2006	1.068.734	7.838.086	8.906.820
2007	897.068	7.472.301	8.369.369
2008	970.523	7.395.577	8.366.100
2009	973.007	7.364.153	8.337.160
2010	987.838	7.369.837	8.357.675
2011	1.022.029	7.378.660	8.400.689
2012	1.066.163	7.310.689	8.376.852
2013	1.065.039	7.247.776	8.312.815
2014	1.070.358	7.229.831	8.300.189
2015	1.049.902	7.026.248	8.076.150
2016	1.014.614	7.118.430	8.133.044
2017	970.312	6.960.072	7.930.384
2018	932.037	6.777.892	7.709.929
2019	928.350	6.537.541	7.465.891
2020	925.949	6.624.804	7.550.753
2021	935.158	6.835.399	7.770.557
2022	971.476	6.895.219	7.866.695
2023	986.337	6.590.406	7.676.743
2024	1.030.548	6.759.848	7.790.396

Fonte: Elaboração própria. Dados: Inep (1994-2025).

Embora tenha ocorrido uma significativa expansão no número de matrículas no ensino médio entre os primeiros anos da década de 1990 e 2004, os sucessivos declínios observados no período de 2005 a 2019 evidenciam a incapacidade das políticas educacionais voltadas para essa etapa de consolidarem-se, seja no que concerne à efetiva democratização do acesso, seja no que tange à permanência e ao sucesso escolar dos estudantes. É pertinente destacar, entretanto, que parte dessa

redução nas matrículas pode ser atribuída, por exemplo, à diminuição da distorção idade-série.

A Tabela 1 oferece, ainda, dados para a compreensão da distribuição desigual das oportunidades de educação de ensino médio no País. Os indicadores apontam que os alunos mais vulneráveis são exatamente os da rede pública de ensino, pois é nessa categoria administrativa onde ocorrem as variações de significativos aumento e queda, o que evidencia que são esses sujeitos os que de fato carecem de políticas públicas efetivas, sobretudo na área de educação.

Acerca da falta de políticas efetivas para o ensino médio, Krawczyk (2014) registrou alguns anos antes da Reforma que:

Não é possível identificar programas e/ou ações articuladas que possam caracterizar uma política para o ensino médio. Pelo contrário, em muitos casos, são imensas quantidades de pequenas ações, de parcerias, consultorias e convênios – como nos disse um entrevistado, responsável pelos convênios da sua secretaria: ‘são tantos que não consigo acompanhar’.

Uma expressão disso é a fragmentação da ação política das secretarias de Educação: são equipes, responsáveis pela execução de programas, que não conversam entre si. (Krawczyk, 2014, p. 33).

Ora, se o aumento de matrículas de 1993 a 2004 foi operado em virtude das orientações dos organismos multilaterais, a redução se deve aos mesmos motivos? Se o aumento no número de matrículas e a sua posterior redução foram influenciados pela ingerência internacional, seria de se questionar se esta opera alterações não sustentáveis, o que estaria em desacordo com a propositura de sustentabilidade que a Agenda 2030 da Unesco reafirma. Entretanto, tanto o contexto de ampliação no número de matrículas quanto o de retração estão sujeitos a múltiplas determinações, dentre as quais a ingerência dos organismos internacionais é de fato significativa, mas diz respeito apenas a mais uma dessas determinações.

Por isso Krawczyk (2014) apresenta um panorama mais amplo do contexto que precedeu à Reforma:

Nos últimos dez anos, o ensino médio brasileiro não só tem sido afetado por um enorme conjunto de resoluções, decretos, leis, mas também vem sofrendo influência de múltiplos atores, num processo complexo e controvertido de definição de políticas e estratégias para melhorar os índices de rendimento das escolas. Há o governo federal, com programas propondo nova abordagem pedagógica e organizacional. Há as secretarias estaduais de Educação, que arcam com o peso maior da oferta de matrículas, com a responsabilidade de responder às demandas e de concretizar ideias, estratégias e ações. E há também os atores privados, ligados ao mundo

empresarial (fundações, institutos, ONGs, empresas de consultoria), que não apenas oferecem ajuda material à escola pública, mas atuam também no auxílio à gestão e, até mesmo, influenciam fortemente nas propostas curriculares. (Krawczyk, 2014, p. 24).

O certo é que sob o contexto de saturação do Ensino Médio e sob a orientação dos organismos multilaterais e de outros Aparelhos Privados de Hegemonia, o Governo Temer implantou a Reforma às pressas, valendo-se inicialmente da Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016a), sem qualquer participação da sociedade civil organizada. Essa estratégia pressionava a aprovação em até 120 dias de uma lei, para que não perdesse sua continuidade.

A imposição de uma Reforma austera ao currículo pelo Governo Temer intentou contra os modelos escolares de natureza pública, visto que historicamente as instituições privadas ignoram esse tipo de currículo empobrecido. A resistência pelas escolas privadas se deve às notórias demandas dos pais de seus alunos, tornando-se uma estratégia para conservar seus discentes, que em geral buscam o currículo propedêutico, pois priorizam também a preparação para os exames vestibulares.

O contexto da Reforma também se tornou o das ocupações de escolas. Contrárias à precarização, as ocupações estudantis foram desencadeadas imediatamente após a implementação da Reforma, por meio da Medida Provisória nº 076/2016.

As ocupações de escolas pública em protesto à Reforma de Temer não surgiram de ato isolado, nem respondiam a acontecimentos isolados. O contexto imediato daquele momento era reacionário: governos que na convulsão social daquele momento aproveitavam para tomar medidas de austeridade contra a educação pública, operando mais precarização em suas respectivas redes educacionais.

Em seu artigo sobre as ocupações, Pinto (2021) lembra que houve três ciclos bem demarcados de insurgência estudantil contra esses ataques à escola pública. O primeiro ciclo ocorreu no estado de São Paulo, em novembro de 2015, em resposta à reorganização escolar nos termos autoritários do então Governador Geraldo Alckmin (PSDB à época). Os estudantes secundaristas se manifestavam contra a austeridade contida nessas medidas, que acarretariam maior precarização da rede e agrediriam fatalmente o direito à educação. Mesmo diante de diversos atos públicos, o governo se negava ao diálogo, o que culminou na ocupação de mais de 200 escolas por quase 2 meses, o que levou à grande repercussão nacional (Pinto, 2021).

Se as ocupações de escolas em São Paulo iniciaram os ciclos de resistência estudantil por meio de ocupações de escolas, o ciclo de São Paulo não aconteceu por acaso ou sem precedentes que o inspirassem. Ribeiro e Pulino (2019) apontam que após os primeiros protestos dos jovens secundaristas em São Paulo, o coletivo *O Mal-Educado*²⁰ exerceu papel essencial na organização desse movimento paulista. Foi esse coletivo que promoveu e disseminou o documentário *A Revolução dos Pinguins*²¹, que ocorreu no Chile em 2006, tendo sido um movimento que se notabilizou nos protestos de rua e ocupação de escolas por grupos secundaristas, mas que exigiam mudanças estruturais no país andino, sobretudo na educação. A partir daí a experiência dos jovens chilenos passou a inspirar os jovens paulistas.

As autoras assinalam que os primeiros protestos em São Paulo começaram a ganhar nova dimensão de dimensão quando:

[...] O coletivo *O Mal-Educado* tomou conhecimento da primeira ação dos estudantes e começou a divulgar os protestos em sua página de uma rede social e a fazer contatos com diversos estudantes. Nesse processo, o coletivo ganhou novos participantes e ex-integrantes voltaram a participar dele. A respeito dos novos participantes, estavam presentes alguns coletivos e movimentos, além de estudantes secundaristas e militantes, sem vínculo com coletivos.

Ribeiro e Pulino (2019) apontam que a principal motivação dessa primeira ocupação daquele contexto: “a reivindicação era contra a Medida do Governo Estadual que previa reorganizar a rede de escolas, em que 94 unidades fechariam e outras 754 sofreriam remanejamento de alunos” (Ribeiro; Pulino, 2019, p. 288). As autoras destacam, ainda, como essa estratégia de resistência dos jovens estudantes da rede estadual de São Paulo acabou por influenciar manifestações em outras localidades.

²⁰ Idealizado no âmbito das ações e interações promovidas pelo Movimento Passe Livre de São Paulo (MPL-SP), o coletivo *O Mal-Educado* foi criado em 2012, com o objetivo de propagar experiências de luta, a fim de manter os jovens mobilizados, ao fomentar a discussão, conscientização e o desenvolvimento de estratégias de resistência e enfrentamento de problemas sociais diversos. As publicações do coletivo por algum tempo se dedicavam em especial à pauta do transporte público, mas desde sua origem as publicações estavam abertas a experiências diversas de resistência e luta, de modo que ainda em 2012, “[...] nele é explicitada a necessidade de construir uma identidade coletiva por meio de ações que façam sentido e que tenham históricos, para que os estudantes reflitam, aprendam, e construam a partir das experiências já adquiridas”. (Ribeiro; Pulino, 2019, p. 290).

²¹ Documentário disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tetACHaxxJU&t=630s>. Ou, ainda, em versão completa: https://www.youtube.com/watch?v=6YsY4Wmd_BA.

Por sua vez, o segundo ciclo de ocupação ocorreu no estado do Rio de Janeiro, no semestre seguinte, iniciado em março de 2016. O contexto era de uma crise fiscal e orçamentária no estado, e a estratégia dos jovens da rede pública foi adotada em decorrência de medidas arbitrárias adotadas pelo então governador do referido estado, Luiz Fernando Pezão (MDB, à época PMDB), que decidiu por cortes drásticos na educação. Suas decisões provocaram atrasos constantes do salário dos professores e a demissão dos empregados terceirizados que davam apoio nas escolas, dentre outros problemas, o que comprometia o funcionamento das escolas e levava a uma situação insustentável de trabalho. Enquanto os professores recorreram à greve, com a realização de diversos atos públicos, os estudantes se mobilizaram e organizaram manifestações próprias. Sem a resposta do governo, o movimento estudantil decidiu pela ocupação das escolas, buscando abrir um espaço de negociação e levar o governador a reavaliar suas medidas (Pinto, 2021).

Por fim, o terceiro ciclo ocorreu em resposta às medidas austeras do Governo Temer. Suas medidas atacavam o financiamento já comprometido da educação, por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016; e precarizavam ainda mais a oferta do ensino médio público, por meio da Medida Provisória nº 746/2016 (Pinto, 2021). A repercussão dessas ocupações levaria o Governo a desencadear a campanha ampla já mencionada para suprimi-la, com o emprego de manipulação, com o intuito de fazer acreditar que a Reforma melhorava o ensino médio.

Com lembram Ribeiro e Pulino (2019, p. 288),

As ocupações de 2016 foram inspiradas nos protestos que aconteceram ao final de 2015, em São Paulo, e culminaram em ocupações das escolas Estaduais da região. A reivindicação era contra a Medida do Governo Estadual que previa reorganizar a rede de escolas, em que 94 unidades fechariam e outras 754 sofreriam remanejamento de alunos [...]. Além do impacto na vida de estudantes, familiares e professores, a medida não incluía a participação da comunidade, que teve acesso à informação somente por meio dos noticiários da televisão. [...]. A passeata de estudantes e familiares em uma região de Presidente Prudente (Rancharia) foi a primeira manifestação de rua em protesto à “reorganização” das escolas, em 28 de setembro de 2015. Depois dessa ação, diversas formas de protesto variaram desde “uma demonstração como um abraço coletivo até táticas mais radicais, como o ato de colocar fogo em entulho e bloquear a rua”, mostrando-se, porém ineficazes [...].

O certo é que esse movimento comprometia a tramitação do Projeto de Lei, que se tornaria na Lei nº 13.415/2017. Assim, para suplantar o movimento estudantil diversas medidas publicitárias foram empregadas pelo Governo Temer para fazer

aprovar a Reforma, ao legitimá-la como se representasse o anseio dos jovens, inclusive diante do Congresso Nacional. Nesse processo, o Governo desencadeou campanhas publicitárias que, por meio de manipulação, buscavam construir um consenso favorável.

No âmbito institucional, produziu peças publicitárias que apresentavam uma realidade muito distinta do que se desenhava para o Novo Ensino Médio. Em 2 dos vídeos que ainda estão disponíveis em espaço virtual há falas que não apresentam correlação com o que foi a Reforma ou com o que ela de fato promovia.

No vídeo, apresentado aqui como Vídeo 1²², em seus 30 segundos aparece, por exemplo:

- “Novo Ensino Médio, quem conhece aprova”.
- “Eu quero curso técnico para já poder trabalhar”.
- “Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro”.

No Vídeo 2²³, a disparidade entre o ardil e a realidade prossegue:

- “A proposta é baseada na experiência de vários países, que tratam a educação como deve ser, uma prioridade”.
- “No Novo Ensino Médio, o conteúdo obrigatório, que é essencial para a formação de todos, vai continuar existindo”.
- “Antes, quem queria uma formação técnica precisava cursar o ensino médio e ainda fazer um curso técnico separado”.

O equívoco desta última afirmação pode ser confirmada pela Lei nº 11.741/2008, que dentre outras coisas já ratificara a possibilidade do ensino médio integrado. No âmbito federal, por exemplo, os Institutos Federais (inclusive o de Brasília) têm se pautado a atender esse tipo de demanda. No âmbito das unidades federativas, desde essa alteração legal os estados tinham a prerrogativa de oferecer tanto o ensino médio integrado quanto a formação técnica/profissionalizante de modo concomitante.

No entanto o Governo Temer não se valeu apenas das publicações institucionais. Comprometeu inclusive a transparência dos atos públicos, pois dentre outras estratégias pagou R\$ 295.000 a influenciadores digitais para produzirem

²² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7_Fdhibi0yQ. Acesso em: 10 maio 2025.

²³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY. Acesso em: 10 maio 2025.

apologia à Reforma do ensino médio, por meio de vídeos que sequer informavam se tratar de campanha publicitária²⁴.

Até instituição de pesquisa foi utilizada, com o emprego de verba pública, para manipular em favor da Reforma. Por meio da pasta do Ministério da Educação, o Governo contratou o Ibope²⁵, que se valeu de uma série de perguntas manipuladoras, pois suas perguntas fazia parecer que o Novo Ensino Médio apresentava melhorias, ainda que na questão não aparecia nenhum elemento novo em relação ao que já havia. É o caso da questão:

- "Você é a favor ou contra a reformulação do ensino médio que, em linhas gerais, propõe ampliação do número de escolas de ensino médio em tempo integral, permite que o aluno escolha entre o ensino regular e o profissionalizante, define as matérias que são obrigatórias, entre outras ações?"

Essa estratégia midiática acabou surtindo efeito, mas também a repressão aos estudantes. Após o encaminhamento para tramitação da Lei nº 13.415/2017, a participação da sociedade civil foi bastante restrita, com poucas audiências públicas centralizadas, visando meramente à sua legitimação social.

Longe de adotar uma concepção objetiva de qualidade, a nova Reforma do ensino médio brasileiro foi justificada pelo discurso de “revitalização” e de “flexibilização”. Além disso, não veio acompanhada de propostas e metas de enfrentamento dos problemas estruturais, com vistas a oferecer uma educação efetivamente de qualidade. Esses são alguns dos motivos pelos quais a Reforma do Ensino Médio do Governo Temer encontrou tanta resistência de pesquisadores, professores e estudantes.

Kuenzer (2017) sintetiza bem esse contrassenso:

Se os setores públicos (MEC e Secretarias de Estado da Educação) e privados (Fundação UNIBANCO, Todos pela Educação, Sistema S, e outros) aplaudem a flexibilização, os intelectuais e estudantes que vêm defendendo, ao longo dos últimos trinta anos, uma proposta para os que vivem do trabalho, organizados em movimentos sociais ou individualmente, fizeram acirrado enfrentamento à proposta que se tornou lei. (Kuenzer, 2017, p. 336).

²⁴ Alguns canais da imprensa denunciaram essa prática, a exemplo da Revista Veja. Disponível em: https://veja.abril.com.br/politica/mec-gastou-quase-300-mil-reais-em-campanha-com-youtubers?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 10 maio 2025.

²⁵ Essa pesquisa é de novembro de 2016. Esse tipo de abordagem manipuladora não é aspecto técnico dos institutos de pesquisa sérios, o que despertou a atenção para a metodologia escusa da referida instituição.

De qualquer forma, a Reforma de Temer foi aprovada. Embora frequentemente questionada pelos profissionais que trabalham nas escolas e por inúmeros pesquisadores e entidades ligadas à educação, a Lei nº 13.415/2017 ditou, até o ano letivo de 2024, as diretrizes aplicadas pelas redes de ensino, dentre as quais a do Distrito Federal.

Para Frigotto (2016), não apenas a racionalidade dessa Reforma é absurda, como é inadmissível o posicionamento dos intelectuais orgânicos que ajudaram a legitimá-la ao longo do processo de análise e aprovação. Por isso o referido autor manifesta sua insatisfação com os intelectuais orgânicos que representaram os interesses do capital:

Os proponentes da reforma, especialistas analfabetos sociais e doutores em prepotência, autoritarismo e segregação social, são por sua estreiteza de pensamento e por condição de classe, incapazes de entender o que significa educação básica. E o que é pior, se entendem não a querem para todos. (Frigotto, 2016, p. 329).

Quanto aos efeitos do NEM especificamente, Frigotto (2016) destaca como ela teve natureza mais classista do que a operada durante a ditadura de 1964. O autor lembra que durante a ditadura militar a profissionalização compulsória se destinava às escolas públicas e às privadas, mas a Reforma do Temer impôs o empobrecimento curricular e a profissionalização precoce apenas às escolas públicas, cujo quadro discente é composto majoritariamente pelos jovens mais pobres.

Essa estratégia do governo Temer contrariou os movimentos que anseiam por mais igualdade social, pois:

A conquista da igualdade social na escola consiste em proporcionar, a todas as crianças e jovens, em condições iguais, o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania. (Libâneo, 2012, p. 26).

Finalmente, no ano de 2024 – após muito embate no Congresso Nacional – o Governo Lula revogou apenas parcialmente a Reforma de Temer, restabelecendo parte da Formação Geral Básica. Nas discussões sobre a falta de uma política geral para o ensino médio pelos Governos do PT, têm voltado à tona as divergências de posição. Enquanto uns põem em xeque a falta de uma política universal de reforma do ensino médio pelos governos do PT, reconhecidamente progressista, apesar de

neoliberal; outros defendem que os governos petistas não o fizeram porque a conjuntura política das últimas décadas assim não permitiu.

É certo que a conjuntura política, em especial do Congresso Nacional, sobretudo pós-Governo Bolsonaro, impõe limites a diversas proposições do Governo PT. Uma vez que o governo de uma República democrática não detém todo o controle do Estado, ou sequer da sociedade política, as políticas públicas não dependem exclusivamente do governo eleito, mas transitam pelos espaços de luta, de poder e de formação de consenso. Quando se trata de um Governo progressista – caso do Governo PT - em meio a uma conjuntura prevalentemente conservadora, é certo que esse governo tenha apenas parcela de seu controle.

No entanto, a falta de uma proposta de reforma específica e ampla para o Ensino Médio das Unidades Federativas, pelos Governos de Lula e de Dilma Rousseff, mesmo no presente contexto é uma questão que merece indagações. Embora o PT seja o único partido de esquerda que logrou êxito em governar o País, até o momento também não se dispôs a confrontar determinados continuísmos que se operam na educação brasileira.

Nesses termos, concorda-se com os grupos que vivenciam as já referidas divergências porque tanto falta uma política universal para o ensino médio quanto o Governo PT só avançou no que foi possível, porquanto – antes de tudo - tem lhe faltado definir uma política nesses moldes. Reconhece-se que houve limites impostos pelas conjunturas conservadoras a que o Governo PT tem estado sujeito, mas também não se ignora que em momento algum o Partido se propôs a militar por um modelo que avance no sentido de uma escola unitária, o que exigiria também, dentre outras coisas, mais empenho em fazer valer no jogo político essa demanda, uma vez que a considerasse prioritária.

Aliás, as políticas e os programas do Governo PT para o ensino médio sequer têm expressado o objetivo de estender a todas as escolas de ensino médio as boas condições objetivas dos Institutos Federais, política do referido governo consagrada como de qualidade. Na prática, para diversos segmentos dentro do PT, os IFs têm cumprido o mesmo papel que, na mitologia grega, o lago cumpriu para Narciso ao projetar seu reflexo, provavelmente uma das razões pelas quais o Ensino Médio, de educação humanista e ampla, de qualidade e para todos, ainda não se tornou o projeto para o ensino médio na pauta do PT.

5 DISTRITO FEDERAL: HISTORICIDADE E PARTICULARIDADES

Esta cidade foi desenhada como uma visão do futuro do Brasil. Ela almejava romper com séculos de tradição colonial, com o desejo de iniciar uma verdadeira democracia, mais igualitária, mais justa. E o cimento que a manteria de pé era uma fé, não em Deus, mas nas ideias igualmente abstratas de progresso e democracia.

Petra Costa (2025)

Embora seja uma Unidade Federativa assim como os 26 estados brasileiros, o Distrito Federal (DF) reúne uma condição particular e legal que combina alguns elementos próprios de estado com outros de município. Essa é a razão por que apenas essa unidade político-administrativa possui a Câmara Legislativa, uma variação de **Câmara** Municipal, própria dos municípios; e de Assembleia **Legislativa**, própria dos estados.

Sua condição híbrida de estado-município a torna a única Unidade da Federação (UF) sobre a qual recai a incumbência de ofertar a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Essas etapas são ofertadas tanto na modalidade regular quanto nas modalidades: ensino especial (EE); Educação de Jovens e Adultos (EJA); e Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O Distrito Federal é a única Unidade da Federação que não possui municípios, mas Regiões Administrativas que, a depender da quantidade da população e sobretudo de interesses políticos, vão aumentando. Em 2025, o DF alcançou a marca de 35 Regiões Administrativas²⁶, distribuídas em seu território conforme a Figura 1:

²⁶ O Distrito Federal se organiza em Regiões Administrativas, sob a pretensão de promover a descentralização e a melhoria na coordenação dos serviços de natureza local, conforme estabelecido na Lei nº 4.545/1964.

A construção da cidade representou a realização de sonhos para aqueles a ela atraídos. Milhares de sertanejos, além de trabalhadores das mais diversas cidades do país, passaram a habitar Brasília e, ao final de sua construção, a cidade já não dava conta de tantos migrantes que a ela recorriam em busca de uma vida melhor. Em razão disso, foram criadas regiões administrativas (“cidades”) em torno da capital, que passaram a receber os migrantes.

Conforme Barroso (2004), a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap), empresa estatal estabelecida em 1956 com o propósito de supervisionar e gerir a edificação da cidade, foi incumbida de estruturar uma rede de ensino para prover atendimento educacional aos dependentes dos trabalhadores da construção civil. Nesse contexto, Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), foi designado para elaborar o Plano de Construções Escolares de Brasília. Esse Plano visava oferecer aos futuros residentes da nova capital da República um sistema escolar dotado de uma política educativa vanguardista e de excelência, que pudesse servir de modelo para as instituições de ensino em âmbito nacional.

Contudo, o Estado não priorizou a provisão educacional dos pioneiros em um estágio preliminar. Tal omissão resultou na inauguração das duas primeiras escolas sob a iniciativa privada, as quais foram instaladas no Núcleo Bandeirante — uma localidade que inicialmente funcionou como um acampamento provisório e, subsequentemente, foi consolidada como uma das atuais regiões administrativas do Distrito Federal (Falcão, 2007).

A primeira escola pública de Brasília foi inaugurada em 10 de setembro de 1958, sob o nome de Grupo Escolar 1 (GE-1). A gestão democrática que caracterizou o início da política educacional do Distrito Federal ocorreu já nessa escola: ocorreu a eleição para assumir a diretoria, as 8 professoras da escola se revezaram como gestoras interinas, por 15 dias cada uma. Ao final, essas docentes elegeram a primeira diretora titular da unidade escolar, a Professora Santa Alves Soyer (Barroso, 2004).

No final do ano de 1959 já havia no DF 21 escolas públicas, com o total de 4.682 alunos matriculados. Até esse ano, o Estado não ofertava o ensino secundário, cujo monopólio pertencia à rede privada, sendo 8 escolas de natureza confessional²⁷.

²⁷ Diz-se de escolas ligadas a igrejas ou a confissões religiosas. Além da confissão explícita no desempenho de suas atividades, a estrutura administrativa e o projeto acadêmico dessas escolas são igualmente consonantes com a religião a que pertencem. As escolas

Somente em maio de 1960, foi inaugurada a primeira escola pública de Ensino Secundário, denominada de CASEB. Juscelino Kubitschek, o Presidente da República responsável pela transferência da capital para o Centro-Oeste ministrou a aula inaugural. No início, o ensino secundário no DF era de período integral, em que tanto estudantes quanto professores se dedicavam 8 horas diárias na escola (Barroso, 2004).

Em 17 de junho de 1960 foi inaugurada a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), a quem cabia executar a política educacional do Distrito Federal. Falcão (2007) destaca que ainda em 7 de março de 1962 foi instituído o Conselho de Educação do Distrito Federal, cuja responsabilidade inicial era de orientar, normatizar e deliberar as atividades do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SEDF). No ano de 1999, a Lei Distrital nº 2.383 veio a regulamentar a SEDF, reorientando seus objetivos e organização. No ano seguinte, por meio do Decreto nº 21.396, de 31 de julho 2000, a FEDF foi efetivamente extinta, dando lugar à atual Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Segundo Barroso (2004), na I Conferência de Educadores do DF em 1966, o então prefeito Plínio Cantanhede revelou o contraste entre os habitantes da cidade: enquanto a maioria dos operários nordestinos era analfabeta e não objetivavam educação para si e seus familiares; por sua vez, os técnicos transferidos do Rio de Janeiro costumavam ter o ensino médio completo ou incompleto, e exigiam educação de melhor qualidade para seus filhos. Portanto, já se verificava uma educação dual, marcada acentuadamente pela diferença dos capitais econômico, social e cultural.

Falcão (2007) lembra que, no contexto do processo de redemocratização brasileira, desde 1985, para a rede pública de ensino do Distrito Federal se acatou a um Acordo Coletivo, que contemplava entre outras coisas eleições para a direção escolar, que envolvia toda a comunidade escolar: professores; demais servidores da escola; alunos maiores de 18 anos; pais/mães ou representantes legais de alunos menores de 18 anos. À época, em 100 unidades escolares, foram constituídas as respectivas direções colegiadas. Contudo, alguns meses depois, alguns desses diretores foram exonerados, sob a justificativa de que não obedeciam às determinações da Instituição. Esse incidente ilustra bem o conflito daquele momento de transição da ditadura para a democracia.

confessionais são garantidas pela Constituição Federal de 1988 e amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996.

O Distrito Federal ainda continuou sendo gerido por um prefeito indicado pelo Presidente da República, como ocorria desde a transferência da Capital para o Centro-Oeste (Lei nº 3.751, de 13 de abril de 1960). É bem verdade que no início de Brasília os presidentes da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap) é que assumiam a função de prefeitos de Brasília, enquanto também dirigiam a referida empresa pública. Isso mudou a partir da Emenda Constitucional nº 01, de 17 de outubro de 1969, dando o Distrito Federal a ser administrado por governadores, segundo a indicação pelo Presidente da República.

Somente com a Constituição de 1988, foi instituída a escolha do Governador pelo voto popular, de modo que o primeiro governador eleito democraticamente foi o Joaquim Domingos Roriz – MDB²⁸ (1988-1990; 1991-1994; 1999-2002; 2003-2006), que apesar de assumir o mandato em 01 de janeiro de 1991, já havia ocupado o governo do DF por ocasião da indicação do Presidente da República José Sarney em 1988.

Conforme Muniz (1994) esclarece, o Governo Roriz seguiu na contramão de todo o processo de redemocratização do Brasil, penalizando a educação do DF:

[...]. Significativamente, a partir de 1989, no governo Roriz, procurou-se reconduzir o sistema de ensino público ao esquema tradicional de centralização do planejamento e das decisões e do verticalismo na condução das questões educacionais. A extinção das eleições diretas para diretor de escola, a liquidação da experiência da coordenação pedagógica por área/disciplina, o esvaziamento da Escola de Aperfeiçoamento de Funcionários e Professores (EAP²⁹), a não expansão dos Centros de Alfabetização, a supressão dos Conselhos Diretores nas escolas e a ausência de estímulos para uma atuação dinâmica e autônoma dos Grêmios Estudantis sinalizam para uma retomada deste processo de hierarquização e burocratização das relações políticas e pedagógicas no interior da escola. (Muniz, 1994, p. 84-85).

Durante seus três últimos mandatos, o embate com a educação tornou o movimento sindical sempre tenso. Sua austeridade com os profissionais da educação criou algumas distopias na profissão docente.

O segundo governador eleito, para a gestão 1995-1998, foi Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque – PT. Propôs-se a implementar uma política educacional inovadora e pautada na valorização da escola pública. A principal e inovadora medida

²⁸ Na época, a legenda era PMDB e em 2018 voltou ao nome de origem, MDB.

²⁹ Atualmente é a Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape).

foi a criação do Programa Bolsa-Escola³⁰ no âmbito do Distrito Federal, que assegurava 1 salário mínimo para a família carente que cumprisse alguns requisitos, dentre as quais: a matrícula de todas as crianças entre 7 e 14 anos matriculadas na escola pública e renda *per capita* da família inferior a meio salário mínimo. Também criou a Escola Candanga, que se pretendia inovar pedagogicamente. Em seu governo, criou a jornada ampliada, que aumentava o tempo destinado à coordenação pedagógica.

Quanto ao diálogo, seu governo apresentou algumas contradições: enquanto materializou as eleições diretas para a direção das escolas, por exemplo, apesar de seu discurso de valorização dos professores, estes enfrentaram em 1996 uma das mais duradouras greves (56 dias) de professores do Distrito Federal, mas Cristovam se esquivou das negociações, reprimindo o movimento tal qual seu antecessor. Nesse contexto, diferentemente de uma ou outra categoria, o salário dos professores permaneceu sem reajuste durante todo o seu mandato, cooperando para que os professores passassem mais de 8 anos de perdas salariais com a inflação.

Após o governo petista, assumiu o 3º governador eleito: José Roberto Arruda. De acordo com Araújo (2011), a proposta de cunho mercadológico implementada por sua gestão na área educacional é fundamentalmente caracterizada por duas iniciativas: a aprovação da Lei de Gestão Compartilhada das Escolas e a subsequente implantação da Avaliação do Sistema de Ensino do Distrito Federal. Tais medidas sinalizam a adoção de um modelo que incorpora princípios de eficiência e competitividade oriundos do setor privado à administração pública da educação:

Enfim, os dois programas implantados no Distrito Federal induziram a um padrão de qualidade educacional regulado e controlado pelo alto, a partir de metas previamente estabelecidas. Na construção dessas políticas educacionais, houve o predomínio dos especialistas, dos técnicos sobre os cidadãos; dos valores de mercado sobre a ética pública; da autonomia financeira sobre a política e pedagógica; da participação controlada em vez da participação conquistada e emancipada; enfim, dos valores de mercado sobre os valores referenciados nos sujeitos sociais. (Araújo, 2011, p. 255).

Em um contexto de instabilidade política no Distrito Federal, desencadeada por denúncias de irregularidades que envolviam o governador em exercício — inclusive em processos licitatórios da Secretaria de Educação — culminando em sua renúncia,

³⁰ Em 2001, o Governo de Fernando Henrique Cardoso adotou o modelo do Programa Bolsa Escola, que se tornou o Bolsa Família federal. No ano de 2004, o Governo Lula reconfigurou esse Programa de transferência de renda como o Programa Bolsa Família.

as políticas em questão foram descontinuadas pelos governos interinos subsequentes, permanecendo inativas até o início do mandato do próximo governador eleito.

O governo de Agnelo dos Santos Queiroz Filho (2011-2014) – PT foi permeado por ações burocráticas de regulamentação da educação distrital, inclusive pela publicação de resoluções que orientam o processo didático-pedagógico da rede pública de ensino. Em ação concreta, desenvolveu a discussão e mudança da forma de organização na educação básica, de seriação para a semestralidade.

Rodrigo Sobral Rollemberg (2015-2018) – PSB, por sua vez, caracterizou-se como o governador mais burocrático no campo da educação do Distrito Federal, sendo efetivo em regulamentar diversas práticas e atos administrativos. A maior contribuição foi a sanção do único Plano Distrital de Educação (PDE, 2015-2024), que durante sua aprovação inspirava a confiança de um governo que tomaria medidas efetivas para a melhoria da educação no DF, o que não se confirmou.

Por fim, a primeira gestão do governo de Ibaneis Rocha Barros Júnior (2019-2022) – MDB foi marcado pelo alinhamento com o então presidente Jair Bolsonaro, de maneira que para a educação básica o atual governo distrital não desenvolve uma política educacional que se evidencie. Mesmo no seu segundo mandato, o governo de Ibaneis tem por particularidade a promoção da ideologia militarista, por meio da militarização de escolas públicas.

Esclareça-se que, até a inauguração de Brasília, o Distrito Federal (DF) se situava no Rio de Janeiro e abrigava ali a capital do Brasil. Com a inauguração de Brasília como nova capital do País, em 21 de abril de 1960, o DF passou a se situar também no Planalto Central, abrigando a capital do país. Uma vez que tem por responsabilidade garantir diretamente a segurança dos três poderes, bem como indiretamente oferecer saúde e educação para instituições e pessoas que acorrem a Brasília por sua condição de capital, o Governo do Distrito Federal (GDF) recebe um Fundo Constitucional, que em geral custeia integralmente o salário dos servidores das forças policiais do DF, além de subsidiar em parte os salários dos servidores da Saúde e da Educação.

Assim, o Distrito Federal conta com esse incremento ao seu orçamento, uma vez que na condição de Unidade da Federação já arrecada com diversos impostos. Portanto, a situação econômica do Distrito Federal (DF) pode ser considerada privilegiada em comparação com a de outros municípios. No entanto, historicamente

os governos dessa Unidade da Federação se revelam austeros à educação e aos seus professores, o que mais uma vez confirma que os problemas na educação não decorrem de falta de verba, mas de falta de interesse político.

Não sem razão as condições materiais das escolas do DF são adversas, com superlotação de em determinadas localidades, a exemplo de outros problemas objetivos. Em 2007, por exemplo, após uma auditoria do (Tribunal de Contas do Distrito Federal (TCDF), identificaram-se uma série de irregularidades e problemas estruturais. À época, o relatório do TCDF já destacava os péssimos “antecedentes”:

Nos últimos anos, têm sido recorrentes as matérias jornalísticas sobre o estado de conservação das escolas públicas no Distrito Federal informando que se encontram em condições inaceitáveis, não sendo raro os casos de alunos que ficam sem estudar ou são transferidos para escolas afastadas de suas residências por problemas nas instalações do estabelecimento que frequentavam. São escolas em condições precárias ou desativadas para reforma e sem qualquer solução, conforme mostrado nas reportagens. (Tribunal de Contas do Distrito Federal, 2007, p. 5).

Isso para não falar de escolas de madeira ou metal construídas como “provisórias” e que se tornavam definitivas, dentre tantas outras práticas inimagináveis até nas unidades federativas mais pobres. O descaso permanece. Em outubro de 2024, no contexto do NEM, mais uma auditoria do Tribunal de Contas voltou a apontar problemas de uma realidade cotidiana que bem conhece quem trabalha nas escolas públicas do DF.

Este último relatório do TCDF (2024) destaca diversos absurdos, a exemplo de apenas 15 reformas concluídas, de 222 previstas. Além de problemas graves de infraestrutura, acessibilidade e falta de vagas, o Tribunal de Contas destaca que o PDE 2015 previa que todas as escolas de educação básica deveriam ter um laboratório de informática³¹, mas o que identificou foi: em 58% das escolas visitadas sequer existia; em 37,5% das escolas havia sala destinada ao laboratório de informática, mas não tinha computadores no local; Em 56,4% das escolas a internet era rateada pelos professores, pois precisam de sinal de internet para “fazer chamada

³¹ No ano de 2019, das mais de 20 escolas da Coordenação Regional de Ensino (CRE) onde este pesquisador trabalhava, em apenas 1 delas o laboratório “funcionava” com computadores do Pregão MEC/ano 2008, cuja memória das máquinas era de 256mb ou 512mb, de modo que quando conseguiam funcionar era possível mal acessar uma versão intermediária do Linux e pesquisar pela internet. De 40 computadores na sala, ao longo do ano funcionavam apenas entre 8 e 18. Embora não houvesse qualquer programa ou política para resolver essas demandas, no ano de 2020, no site da SEEDF, informava-se que nessa CRE havia laboratório de informática em mais de 90% de suas escolas. No entanto, o conhecimento deste pesquisador sobre as escolas de uma das CREs e esse relatório do TCDF apenas confirmam a inexistência dos dados publicizados pela SEEDF.

e lançar os relatórios e notas no dia a dia”. Embora o relatório se limite a esses aspectos, a realidade objetiva da rede pública do DF apresenta seus problemas históricos.

Sob esse contexto de desamparo das políticas públicas, embora o Distrito Federal goze de condições privilegiadas em diversos indicadores, sofre as consequências da falta do compromisso político de seus representantes. Tendo um território com fácil acesso para as políticas públicas (apenas 3,52% do seu território é de área rural, frente à média brasileira de 12,59%), contando com o subsídio do Fundo Constitucional, possuindo o melhor Índice de Desenvolvimento Humano e o melhor rendimento *per capita*³² dentre as UFs (0,814), dentre outros tantos indicadores favoráveis, ainda assim o desempenho escolar do ensino médio do DF tem se constatado inaceitável³³. (IBGE, 2025b):

Quadro 01 – Comparativo do Ideb do DF em relação ao das demais UFs

Desempenho do Distrito Federal no Ideb 2023		
REFERÊNCIA DE COMPARAÇÃO	NOTA	POSIÇÃO
Média Geral (das escolas públicas e particulares)	4,2	10^a
Escolas particulares	5,9	2^a
Escolas públicas	3,7	18^a

Fonte: Elaborado pelo pesquisador. Dados: IBGE (2015b).

Das 27 Unidades Federativas, quando se trata apenas das escolas públicas (estaduais), o Distrito Federal teve apenas o 18º desempenho, o que revela a falta de uma política educacional consistente dessa Unidade da Federação. Uma vez que as escolas privadas do DF ficaram em 2º lugar, identifica-se, portanto, que o péssimo desempenho da Rede Pública do Distrito Federal puxou a média geral para a 10ª posição.

³² Conforme o IBGE, “o rendimento domiciliar *per capita* foi calculado como a razão entre o total dos rendimentos domiciliares (nominais) e o total dos moradores. Nesse cálculo, são considerados os rendimentos de trabalho e de outras fontes. Todos os moradores são considerados no cálculo, inclusive os moradores classificados como pensionistas, empregados domésticos e parentes dos empregados domésticos” (IBGE, 2025a, p. 1).

³³ Em outras etapas da educação básica também o é, mas devido ao presente objeto, a atenção se destinará aos dados do ensino médio.

Esse breve diagnóstico/panorama não pôde destacar qualquer política distrital voltada ao ensino médio porque em geral os governos locais pouco apostam em políticas educacionais próprias, limitando-se quase que exclusivamente às orientações advindas do governo federal. Quando muito, seus programas se sujeitam à racionalidade própria de políticas de governo, em detrimento das políticas de Estado.

5.2 A Rede de Ensino do Distrito Federal e o ensino médio

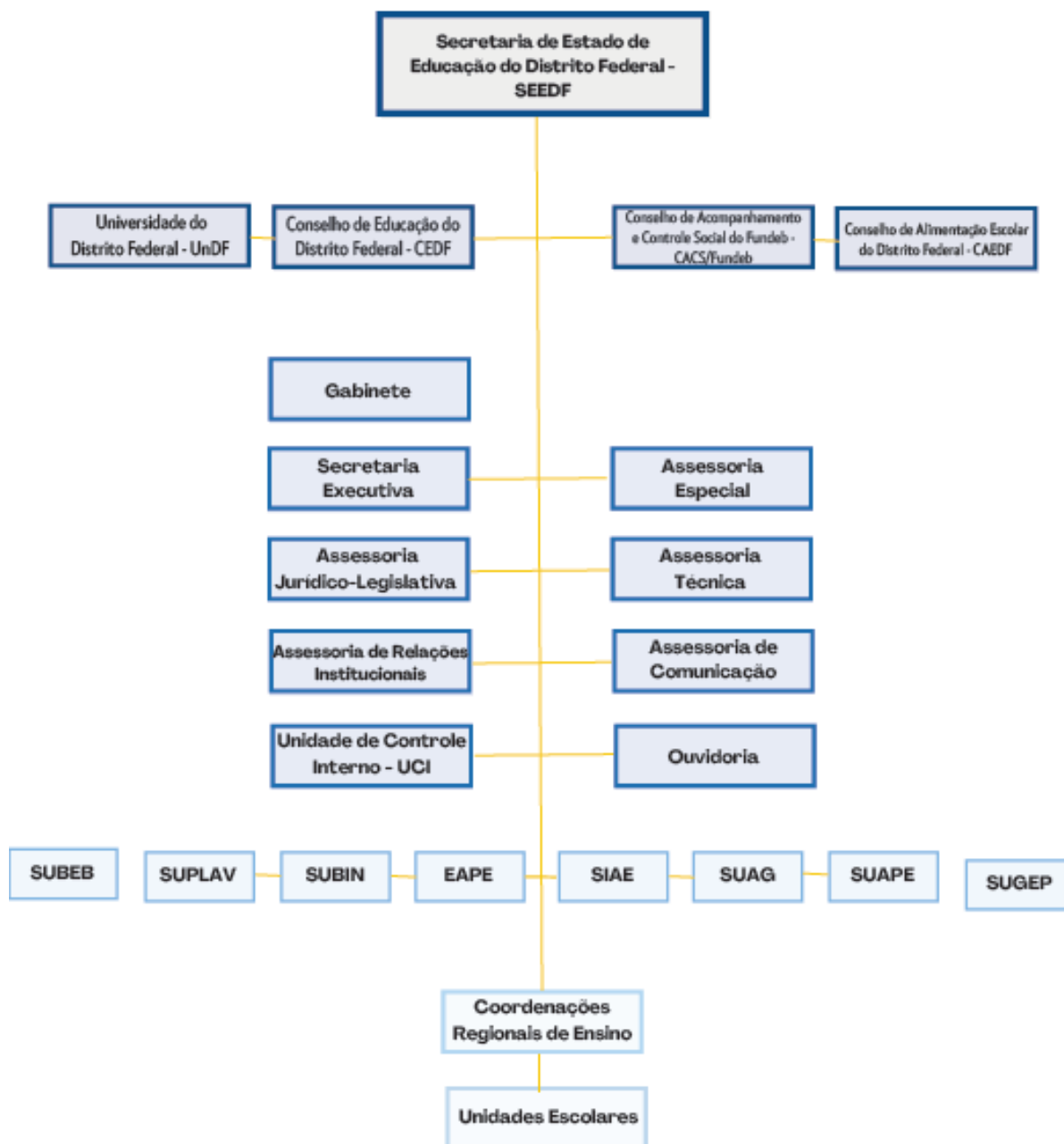
Como esta pesquisa busca compreender as implicações do NEM em escolas do Distrito Federal, para uma melhor contextualização de nosso objeto de estudo, é que procede à caracterização geral da rede pública de ensino do Distrito Federal.

A SEEDF apresenta como sua missão:

Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes. (SEEDF, 2016, p. 1).

Para tanto, a atual estrutura organizacional da educação pública do Distrito Federal é formada pela seguinte configuração:

Figura 02³⁴ – Organograma da SEEDF



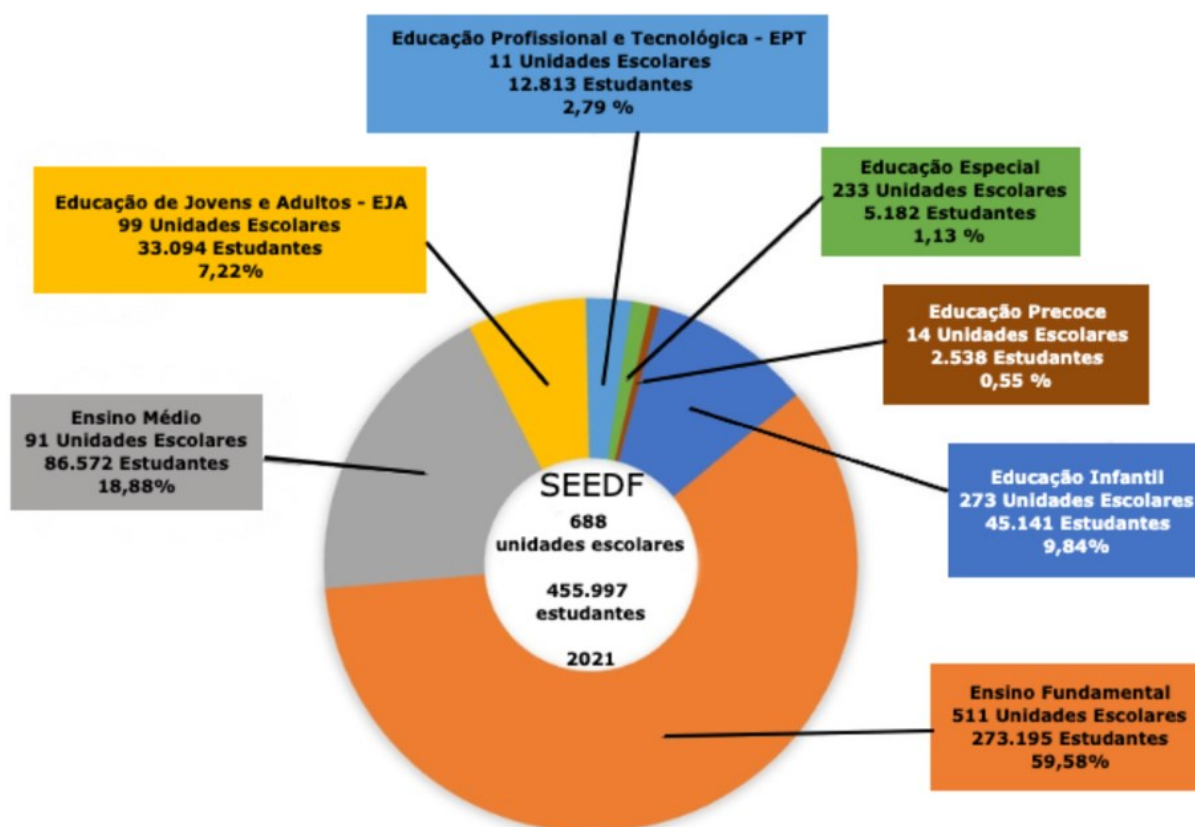
Fonte: Distrito Federal (2022b, p. 66).

A Secretaria de Educação atende a população do Distrito Federal por meio de 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE). Com uma população de 2.718.082 habitantes, no ano de 2022, a rede pública de educação do Distrito Federal atendeu

³⁴ As siglas contidas no organograma correspondem às seguintes subsecretarias: Subsecretaria de Educação Básica (Subep); Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (Suplav); Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (Subin); Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape); Secretaria de Infraestrutura Escolar (Siae); Secretaria de Administração Geral (Suag); Subsecretaria de Apoio às Políticas Educacionais (Suape); e Subsecretaria de Gestão de Pessoas (Sugep).

quase 15% de sua população, nas diversas etapas e modalidades, conforme representado na figura a seguir:

Figura 03 – Atendimento na rede de ensino do Distrito Federal



Fonte: Distrito Federal (2022b, p. 13).

Quanto ao atendimento especificamente do ensino médio, as 92 unidades da rede pública estão distribuídas em suas 14 CREs, conforme ilustrado na Figura 04:

Figura 04 – Mapa do DF: CREs e respectivas quantidades de escolas de ensino médio



Fonte: Distrito Federal (2022, p. 15).

Destaca-se que, prevista na Lei Orgânica do Distrito Federal, a Escola Superior de Magistério não se concretizou. A lei buscava dar à Escola Superior de Magistério a mesma diretriz adotada pela já criada Escola Superior de Ciências da Saúde, utilizando-se de profissionais efetivos da SEEDF, no intuito de oferecer uma educação mais próxima das necessidades práticas, com integração entre a Universidade e as escolas. Além disso, propunha-se que as vagas fossem exclusivas para estudantes egressos da rede pública de ensino.

Em 2016 chegou a ser lançado o Edital nº 1/2016, que seria o primeiro passo para a efetivação da Universidade Distrital, sob a direção da SEEDF. No entanto, como foi ajuizada uma ação do Ministério Público do Distrito Federal contrária, o processo de seleção foi suspenso.

Apenas no ano de 2022 começou a se concretizar a Universidade do Distrito Federal (UnDF), com atendimento às primeiras turmas previsto para o segundo semestre de 2023. De certa forma, atende a uma reivindicação oficializada e cobrada pelo Sindicato dos Professores (SinproDF) há mais de 10 anos. É bem verdade que a orientação da referida instituição é um tanto distinta da proposta original do Sinpro/DF,

que buscava privilegiar a formação orgânica de professores, com atuação junto às escolas da rede pública, considerando-as como uma espécie de rede de aplicação.

Até então os estudantes que concluíam o ensino médio tinham a expectativa de ingressar na única universidade pública do Distrito Federal, a Universidade de Brasília (UnB), inaugurada em abril de 1962, sob a supervisão e gestão de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Embora a proposta da Universidade desde seu início fosse para atender até os filhos dos trabalhadores mais pobres, a instituição se conservou por décadas como um espaço quase exclusivo para os jovens das classes privilegiadas.

A perspectiva dos estudantes mais pobres do ensino médio quanto ao acesso à UnB começou a mudar a partir de dois marcos importantes, um do final do século XX e outro do início do século XXI: a implementação do Programa de Avaliação Seriada (PAS) em 1996; e a aprovação das cotas raciais em 2003, que tornou a instituição na primeira universidade federal do país a adotar o regime de cotas raciais, quando o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) aprovou o histórico Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial em 6 de junho de 2003. O PAS instituiu um processo de avaliação ao longo dos 3 anos de ensino médio e contribuiu para colocar o acesso ao ensino superior na agenda dos estudantes mais pobres, ao passo em que já se destinava 50% das vagas na Universidade aos estudantes da rede pública de ensino. Da mesma forma, as cotas raciais foram medidas afirmativas que contribuíram para a conscientização e para conferir maior acesso a uma parcela da população brasileira historicamente alijada do ensino superior.

Embarcando na tendência de iniciativas de escolas e regionais de ensino, desde o ano de 2015 o Governo do Distrito Federal (GDF) passou a promover projetos visando aos exames de seleção para o ensino superior. Esses projetos são voltados principalmente para os estudantes de frações desprivilegiadas, muitos dos quais não poderiam pagar por cursinhos preparatórios. As aulas se constituíam em atividades extracurriculares, em geral desenvolvidas aos sábados (quando iniciativas de escolas) e/ou à noite (quando iniciativas de regionais de ensino). Essas iniciativas contam com a participação voluntária de professores da própria SEEDF, que atendem ao convite da escola e/ou da CRE.

Em 2016, tal iniciativa superou os espaços escolares, sendo adotada também no âmbito do GDF – pela Secretaria de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude –, que implantou o Projeto #BoraVencer, uma reivindicação apresentada

por jovens na Conferência Distrital de Juventude. Em 2017, o Projeto foi reformulado e passou a oferecer uma carga de 400 horas de estudo, com revisão de conteúdos visando aos seguintes exames de seleção: vestibulares tradicionais, PAS/UnB e Enem.

Em 2019, com a mudança de governador, esse programa foi descontinuado. Entretanto, sua natureza foi acolhida no ano de 2020 pelo Instituto Bora Vencer, em uma versão mais precária, prevalecendo-se a EaD.

5.3 Novo Ensino Médio (NEM): a versão apropriada pelo DF

Antes de se apresentar como a SEE/DF apreendeu as orientações da Reforma do ensino médio, decorrente da Lei nº 13.415/2017, convém destacar algumas singularidades dessa etapa de ensino no Distrito Federal. Dentre essas particularidades está a carga horária para o ensino médio regular. Desde o ano de 2000, essa unidade federativa já adotava 3.000 horas para o Ensino Médio Regular, de modo que o impacto sobre a redução da Formação Geral Básica é enorme. Outro elemento que o Distrito Federal já cumpria, anteriormente à Reforma, era a flexibilização com o emprego de 2 disciplinas que compunham a Parte Diversificada (PD), ao passo em que se assegurava 2.500h para a formação geral comum a todos os estudantes do ensino regular.

Embora a LDB 9.394/96 faculte aos estados e municípios organizarem a educação básica em regime semestral ou anual, no ano de 2013 a SEE/DF aderiu ao regime semestral, inicialmente apenas para as unidades que aderissem voluntariamente, prometendo-lhes algumas condições materiais para que assim as “convencesse”. Para as escolas que não fizessem essa adesão voluntária, no ano seguinte a conversão ocorreria compulsoriamente, mas sem as referidas benesses. Portanto, por ocasião da Reforma, toda a rede pública de ensino do Distrito Federal já adotava a semestralidade, orientação que a organização curricular da Reforma do Ensino Médio também preceitua.

A seguir, são apresentadas as configurações do Novo Ensino Médio (NEM), quanto às possibilidades dos itinerários e suas respectivas cargas horárias, sobretudo como o Itinerário de Formação Técnica e Profissional (IFTP) é ofertado na rede distrital.

5.3.1 Composição do Novo Ensino Médio (NEM) por itinerários

A oferta do Novo Ensino Médio (NEM) diurno se apresenta com algumas composições possíveis, denominadas pela SEEDF de “cenários”, que são 4 (quatro), com prevalência absoluta de um deles. O Cenário 1 – com Itinerário Formativo por Área do Conhecimento (Ifac) – é a versão curricular amplamente praticada na Rede. Essa versão totaliza 3.000 horas, conservando a carga horária total anterior à Reforma (Distrito Federal, 2022a).

Figura 5 – Cenário 1: Itinerário Formativo por Área do Conhecimento (Ifac)



Fonte: Distrito Federal (2022c, p. 33).

No entanto, a SEEDF apresenta mais outros 3 “Cenários”, pouco praticados no âmbito de sua estrutura escolar. O Cenário 2 – com Itinerário de Formação Técnica e Profissional (IFTP) – possui carga horária total de 3.200 horas, somando-se, portanto, apenas 200 horas à carga horária original (Distrito Federal, 2022c).

Figura 6 – Cenário 2: Itinerário de Formação Técnica e Profissional (IFTP)



Fonte: Distrito Federal (2022c, p. 34).

De igual modo, os Cenários 3 e 4 pouco se efetivam. Funcionam na prática como um pretexto de que há ampliação da carga horária dessa etapa de ensino. A carga horária de 4.560 horas é praticada em raras unidades da SEEDF e, em tese, atende às exigências de ampliação da carga horária.

No caso do Cenário 3, compõe-se de 4 módulos, a saber: Formação Geral Básica (FGB), Itinerário Formativo em Língua Estrangeira (IFLE), Itinerário Formativo Integrador (IFI) e Itinerário de Formação Técnica Profissional (IFTP). Este modelo não se caracteriza de modo algum como integrado, mas apenas de formação profissional concomitante ao ensino médio, mesmo quando realizado em uma só instituição escolar. De acordo com o Guia Orientador, a oferta ocorrerá:

Na parceria interna, tanto os Centros de Educação profissional (CEPs), nos dias indicados, ou as unidades escolares integradas, em tempo integral, poderão ofertar o IFTP. Na parceria externa, a oferta poderá ser realizada por outras instituições, como o SENAC, o SENAI e o CIEE. (Brasília, 2022b, p. 18).

Como se pode observar, trata-se de utilizar parte da estrutura já existente, redirecionando o atendimento pelas escolas técnicas pré-existentes e a adaptação de algumas unidades escolares. Na parceria externa, confirma-se o processo privatista que o NEM reforça, com instituições já consagradas nesse processo.

Conforme o próprio Guia desse Itinerário (Brasília, 2022b) apenas 14 unidades escolares públicas no Distrito Federal ofertam educação com esse paradigma. Esclareça-se que não se trata de 1 unidade por Coordenação Regional de Ensino

(estratégia empregada apenas na metodologia desta pesquisa), centralizando parte dessa oferta em unidades de Brasília. A distribuição da carga horária curricular de modelo é bem representada pela Figura 7:

Figura 7 – Cenário 3: Itinerário de Formação Técnica e Profissional (IFTP)



Fonte: Distrito Federal (2022c, p. 34).

Por fim, o Cenário 4 compõe-se também de 4 módulos, a saber: Formação Geral Básica (FGB), Itinerário Formativo em Língua Estrangeira (IFLE), Itinerário Formativo Integrador (IFI) e Itinerário de Formação por Área do Conhecimento (IFAC). Neste modelo, sob o pretexto de que o aluno poderia escolher uma das áreas do conhecimento³⁵ para aprofundar os estudos, silencia-se sobre a desidratação de outras áreas, observável na reduzidíssima carga horária da FGB, conforme ilustrado na Figura 8:

³⁵ As áreas do conhecimento previstas pela BNCC são: **1) Linguagem e suas Tecnologias** (composta por Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); **2) Matemática**; **3) Ciências da Natureza** (composta por Biologia, Física e Química); **4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** (composta por História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

Figura 8 – Cenário 4: Itinerário de Formação Técnica e Profissional (IFTP)



Fonte: Distrito Federal (2022c, p. 34).

Desses 4 “cenários”, o que prevalece para a grande maioria dos estudantes da Rede é o Cenário 1, cuja oferta atende a maioria dos estudantes da rede pública, o que revela a condição mais decorativa do que efetiva dos demais cenários.

Por essa razão, procede-se à comparação da carga horária curricular praticada pela ampla maioria das escolas do DF antes da Reforma com a da carga horária curricular do Cenário 1, amplamente praticada após a Reforma. Esse comparativo está representado no Quadro 02:

Quadro 02 – Comparativo curricular do Ensino Médio no Distrito Federal:

Anterior à Reforma x Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO ENS. MÉDIO– DISTRITO FEDERAL		
	Ensino Médio até 2016 (anterior à Reforma)	Novo Ensino Médio (NEM) (após a Lei nº 13.415/2017) (CENÁRIO 1)
Formação Geral Básica (FGB)	<p><u>DISCIPLINAS:</u></p> 01 - Português – 400 horas 02 – Matemática – 300 horas 03 – Filosofia – 200 horas 04 – Sociologia – 200 horas 05 – Arte – 200 horas 06 – Educação Física – 200 horas 07 – História – 200 horas 08 – Geografia – 200 horas 09 – Física – 200 horas 10 – Química – 200 horas 11 – Biologia – 200 horas 12 – Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) – 200 horas	<p><u>DISCIPLINAS:</u></p> 01 – Português – 400 horas 02 – Matemática – 300 horas 03 – Filosofia* – 200 horas 04 – Sociologia* – 200 horas 05 – Arte* – 200 horas 06 – Educ. Física* – 200 horas 07 – Ciências da Natureza – 200 horas 07 – Língua Inglesa** – 100 horas
	Subtotal: 2.700 horas (90% do currículo)	Subtotal: 1.800 horas (60% do currículo)
Currículo Flexível	Proj. Interdisciplinar ³⁶ 1 – 200 horas Proj. Interdisciplinar 2 – 100 horas Subtotal – 300 horas (10% do currículo)	Itinerário Formativo ³⁷ – 1.200 horas Subtotal – 1.200 horas (40% do currículo)
Carga Horária Completa	Total: 3.000 horas	Total: 3.000 horas

* Obrigatórias apenas no 1º ano do Ensino Médio.

* O Inglês se tornou a única Língua Estrangeira obrigatória e, assim como Português e Matemática, é obrigatória nos 3 anos do Ensino Médio.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

³⁶ As disciplinas de Projeto Interdisciplinar 1 e 2 eram destinadas ao projeto interventivo de cada escola, cujo currículo muito frequentemente se destinavam a desenvolver conhecimentos ou habilidades em áreas como: Redação, Geometria e Xadrez, em geral se constituindo como estratégia para recuperar ou aprofundar conhecimentos que já constavam do currículo obrigatório, conforme a finalidade da unidade escolar. Algumas vezes, eram direcionadas para o desenvolvimento de Cultura da Paz, Diversidade, Direitos Humanos e Informática, dentre outros temas, mas com vistas à necessidade que a escola identificava para intervir mais objetivamente, a depender igualmente de suas condições objetivas.

³⁷ O Itinerário Formativo pode ser em Linguagens; ou Matemática; ou Ciências da Natureza; ou Ciências Humanas; ou Ensino Técnico/Profissionalizante. É composto por: disciplinas, projetos e práticas (que aprofundem o itinerário escolhido ou o que estiver disponível).

O NEM conservou como obrigatórias nos 3 anos apenas as disciplinas de Português, Matemática e Inglês. Independentemente do itinerário a cursar, o Projeto de Vida se insere em todos os cenários. Como expresso no Caderno Orientador do Projeto de Vida:

O Projeto de Vida é uma unidade curricular obrigatória e compõe os Itinerários Formativos no Novo Ensino Médio, a fim de possibilitar a orientação, o planejamento e a avaliação do percurso educacional do estudante, bem como permitir a reflexão sobre suas próprias escolhas, considerando toda a diversidade das juventudes e seus universos étnicos e culturais. (Distrito Federal, 2022a, p. 8).

No caso do Itinerário Formativo por Área de Conhecimento (Ifac), que é o modelo amplamente praticado pela Rede, a escolha se limita às disciplinas ofertadas segundo as condições de cada escola, dependendo ainda do número de vagas ofertado para cada disciplina.

Embora se divulgasse nas publicidades do Governo Federal que os itinerários formativos seriam determinados de acordo com a escolha dos estudantes, na prática as condições precárias das escolas é que ditam a disponibilidade, mesmo em cenários mais viáveis como na escolha por Itinerário Formativo por Área do Conhecimento (Ifac ou) Itinerário de Formação Técnica e Profissional (IFTP). Essa propalada escolha pelo estudante é falaciosa, pois, em caso de IFTP, não há uma diversidade ampla para atender às demandas dos muitos estudantes; e, mesmo quando o curso(s) disponível(is) é/são sua escolha, este(s) só será(a) contemplado(s) em caso de demanda inferior à oferta ou em caso de contemplação por sorteio.

A falácia que se apresenta na “escolha” dos itinerários expõe conceitos que o NEM corrompeu, a exemplo de juventudes e de protagonismo. O primeiro porque faz parecer que todos os jovens estão em situação de igualdade e são do mesmo modo sujeitos à disponibilidade, quando as escolas de localidades e corpo discente mais pobres tendem a ter menos condições materiais para ofertar os itinerários segundo a demanda. De igual modo, o protagonismo do jovem não prevalece sequer na “escolha” das disciplinas de itinerários que irá cursar, pois as condições objetivas de sua escola é que vão determinar se ele poderá cursar, e não sua própria decisão.

Por sua vez, a redução na carga horária de uma disciplina ou de outra sem qualquer dúvida compromete a formação propedêutica para estudantes que almejam disputar vaga no ensino superior por meio do vestibular, entretanto a redução é de 900 horas na Formação Geral Básica (FGB). Esse corte de 1/3 de toda a FGB tem

implicações sérias, desde impossibilitar de vez que estudantes da rede pública possam disputar vaga com alunos da rede particular, ou pode comprometer o acesso até para cursos de baixo prestígio social, para os quais só concorrem os estudantes mais pobres, pois também possuem nota de corte no Enem e no PAS.

6 AS (DES)RAZÕES DA REFORMA

CORAÇÃO DE ESTUDANTE

*Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar*

*Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor*

***Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu***

*Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
**E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor e fruto***

[...]

Milton Nascimento e Wagner Tiso (grifos meus)

6.1 Juventude e juventudes

Discute-se neste tópico a distinção entre o conceito de juventude e o de juventudes, de modo a esclarecer em que aspectos se diferenciam (para além do singular/plural), além de fornecer elementos de distinção da sociabilidade objetiva dos jovens das mais diversas classes sociais e dos segmentos sociais que as compõem. Por isso, entende-se que qualquer concepção de juventude que ignora sua(s) complexidade(s) despreza suas condições diversas e, por conseguinte, sua natureza histórica.

Lopes (2009) faz o resgate histórico da origem da juventude e da racionalidade com que se operou sua criação:

Foi a burguesia quem inventou a juventude, assim como inventou antes o mercado capitalista e, depois, o cinema. O ser humano passa a ser repartido, não apenas no espaço e no alcance de seu corpo, mas também no tempo em que tem curso a sua vida. Assim, o capitalismo pré-enquadra a pessoa em fases inúmeras: infância, adolescência, juventude, fase adulta, velhice etc. A cada uma delas corresponde um tratamento específico do sistema. (Lopes, 2009, p. 160).

Como explica Lopes (2009), a sociedade moderna resulta das transformações operadas pelo capitalismo, tendo a burguesia por protagonista nesse processo, razão pela qual se criaram para a juventude burguesa as condições favoráveis para atuar ativamente no espaço público, consolidando-o como espaço privilegiado dessa classe.

Embora juventude não corresponda exatamente à classe social, no processo de consolidação hegemônica da burguesia, foi como que outorgado o estatuto de classe social jovem à juventude burguesa, que a partir daí

[...] ganha de presente as escolas públicas (não necessariamente gratuitas), cumpre sua formação no seio da sociedade civil (e não mais nos estreitos limites privados de grupos fechados), toma lições de civilidade, aprende as artes do convívio social e seus negócios, assimila os mecanismos pelos quais se constroem as fortunas, inicia-se nos mistérios da política, nos desígnios da guerra. Tudo isso no âmbito do espaço público – que não poderia ter deixado de ser espaço burguês. (Lopes, 2009, p. 160).

Bourdieu (2003) adverte que juventude costuma ser entendida como a etapa intermediária entre a infância e a vida adulta, cuja transição entre uma e outra é igualmente relacionada ao ingresso no mercado de trabalho. Entretanto, o autor ressalva que cabe aos sociólogos lembrar continuamente que as classificações do ser humano por faixa etária são convenções arbitrárias, porquanto não é possível precisar o início ou o fim da juventude.

Quanto a isso, de modo algum Bourdieu (2003) defende a abolição desse tipo específico de classificação, pois reconhece sua relevância para a compreensão de fenômenos sociais, inclusive para desvelar desigualdades. O que o autor francês busca com sua advertência é dirigir a atenção para o fato de que as classificações (sejam elas por idade, classe social, cor, sexo ou outras similares) tendem a demarcar limites arbitrários a determinados grupos sociais e/ou a impor “regras” às quais os

agentes ali enquadrados devem se submeter, considerando as restrições que sua respectiva classificação impõe.

Portanto, para além de tais restrições, próprias da classificação arbitrária, identifica-se que os jovens não compõem uma juventude única, mas juventudes. Para Bourdieu, juventude(s) se caracteriza como uma categoria social, sendo no mínimo 2 (duas), pois a juventude dos jovens oriundos das classes dominantes difere substancialmente daquela vivida pelos jovens das famílias mais pobres. Em Bourdieu e Passeron (2012; 2015), essa distinção entre os jovens oriundos de diferentes classes, e frações de classes, muito se pauta em suas condições objetivas, marcadas em especial pela posse e disponibilidade familiar (privilegiadas ou escassas) dos capitais econômico, social e cultural.

Por isso essa categoria social é demasiado complexa, como avalia Lopes (2009). Para o autor,

quando falamos de 'juventude', estamos profunda e comprometedoramente emaranhados numa complexa teia de representações sociais que se vão construindo e modificando no decurso do tempo e das circunstâncias históricas. (Lopes, 2009, p. 160).

Nas juventudes reverberam as representações sociais tanto da classe burguesa quanto da proletária. Em virtude disso, há ressonâncias de fatores diversos, prevalecendo os de natureza social, econômica e cultural, como apresentado por Bourdieu e Passeron (2012; 2015).

Ao desvelar o impacto das representações sociais³⁸, Lopes (2009) identifica o perigo de se empregar “juventude” como condição universal, pois o problema está para além do “abuso da linguagem”. Este pesquisador sintetiza bem a questão contida na advertência de Bourdieu:

[...]. A palavra abrange um dado construído socialmente, objeto de lutas simbólicas e políticas permanentes. Que a 'juventude' representa em parte uma categoria ilusória que a sua definição varia em função das épocas, que a sua unidade seja minada por múltiplas segmentações (de classe, tipo...), é uma evidência. 'Juventude': esta palavra é bem mais que uma palavra, ela se

³⁸ **Representação social** é um conceito bastante empregado na psicologia social, relacionado a Moscovici (2011), que de modo geral diz respeito ao conjunto de ideias, valores e crenças de um grupo social ou mesmo a sociedade compartilham em comum ao interpretar um fato, um fenômeno, uma compreensão. Assim, ao compreender a forma como as juventudes entendem a função do Ensino Médio, é possível delimitar as compreensões próprias – representações sociais – de cada grupo social, logo diferenciando uma juventude de outras. Provavelmente esse conceito se trata de uma reelaboração a partir da abordagem de Durkheim (1970) (“representações individuais e coletivas”) e de Marx (2007; 2010a) (em geral ao tratar das ideologias, estas como “fantasia” e como aparência da realidade concreta).

impôs rapidamente a todos aqueles que enfrentam os efeitos de uma geração. (Lopes, 2009, p. 159).

Ao discriminar objetivamente as 2 (duas) juventudes situadas nas classes sociais antagônicas, em Bourdieu (2003) não há restrição a apenas 2 (duas) juventudes. Afinal, a perspectiva bourdiesiana trata das contradições e desigualdades contidas na divisão de classes, mas reconhece também que no interior dessas classes há frações distintas entre si, cuja heterogeneidade torna propícia uma diversidade de nuances no interior de cada uma delas.

Carrano (2005) lembra que o conceito de juventude(s) pode aludir a um grupo social relacionado à certa idade biológica, mas também a uma categoria epistemológica que trata de processos diversos, eivados de contínuas transformações individuais e coletivas dos jovens. Pautado nesta concepção de juventude(s) como categoria epistemológica, o pesquisador rechaça a pressuposição de apenas uma cultura juvenil no âmbito da educação, mas entende que no contexto de cada unidade escolar sua juventude pode possuir uma cultura própria, prevalente, originária do entorno da escola.

Logo, pensar políticas públicas da educação para a juventude representa compreender que há mais de uma perspectiva de abordagem, pois pode tratar de interesses e sentidos para mais de um grupo social. De igual modo, dentro de uma mesma classe há distintos grupos sociais, que se diferenciam entre si por elementos diversos. Daí a relevância de se compreender a condição de classe, mas também de grupo social, como o faz Bourdieu (2014).

No Brasil as desigualdades de diversas naturezas, em especial as sociais e as escolares, sinalizam sobre as distintas condições objetivas dos jovens, razão pela qual se pode inferir o quanto são diversas também as juventudes. Por isso, quando se trata de políticas educacionais destinadas à(s) juventude(s), é mister superar a compreensão universal – idealista – que ainda prevalece. No entanto, a principal razão pela qual não se pode reduzir juventude(s) a uma única compreensão é que sobre essa categoria incidem vários sentidos:

Falamos de sentido para os jovens (da interação com o entorno social, de sua experiência institucional e projeção para o futuro), sentido para o país (resultado de múltiplas esperanças: inclusão social, diminuição das desigualdades sociais, promover valores coletivos e democráticos, mas onde também se localizam diferentes projetos em disputa) e sentido para o mercado de trabalho (que hoje aposta na escola para criar uma nova subjetividade frente a uma face capitalista fortemente excludente). Todos

estes sentidos estão presentes, explícita ou implicitamente, de forma conflitiva e, por isso, é tão difícil falar da identidade do ensino médio da e para a juventude. (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p. 3).

Portanto, a intencionalidade da política educacional pode contemplar mais de uma perspectiva, mas ignorar o sentido para os jovens – o “objetivo” central dessas políticas – certamente afeta o engajamento desse grupo social. Contemplar a juventude, em seus próprios interesses e sentidos, também demanda complexidade, pois deve-se compreendê-la em suas relações próprias, além da classe social em que se situa.

Por isso a adoção do Novo Ensino Médio sem debater com os jovens e intelectuais orgânicos que os representam suscita assombro. Na verdade, os jovens já haviam se manifestado por meio das ocupações. Mas o Governo Temer e segmentos a ele alinhados preferiram marginalizar, expulsar das escolas ocupadas e repreender das mais diversas maneiras. Assim repreenderam e silenciaram aqueles a quem a política de ensino médio mais interessa, os sujeitos que devem ocupar a posição privilegiada no debate: os jovens. Ali, já negaram o protagonismo e a autoria nos seus projetos de vida. Mais que isso: a repressão pelo Estado lhes nega não apenas o direito a uma formação de dirigente, mas lhes negava mais uma vez a possibilidade de serem dirigentes de suas próprias vidas. O que o Novo Ensino Médio lhes ofereceu foram termos ao léu: ‘protagonismo’; ‘escolha’; ‘projeto de vida’ e outras tantas que só se aplicam na prática a grupos privilegiados.

Dayrell (2007) salienta a relevância da ampliação dos estudos que abordam as juventudes, a fim de contemplar as diversas identidades juvenis. Sem desprezar a realidade concreta da sociedade moderna, o autor identifica 4 categorias, ou seja, 4 condições juvenis³⁹: a) trabalho e escola; b) culturas juvenis; c) sociabilidade e d) tempo e espaço.

A primeira condição juvenil – trabalho e escola – diz respeito à relação dos jovens com essas dimensões. Dayrell (2007) identifica que em países europeus, por

³⁹ Como o próprio autor define: “Do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.” (Dayrell, 2007, p. 1108).

exemplo, a juventude é compreendida “pela moratória⁴⁰ em relação ao trabalho” (Dayrell, 2007, p. 1109). No entanto, em países como o Brasil, a condição juvenil por vezes é experimentada enquanto o jovem trabalha, o que por outro lado pode lhe propiciar condições materiais para se divertir ou consumir bens, por exemplo. Logo, em realidades como a do Brasil, parte dos jovens brasileiros mais pobres, o trabalho por vezes é uma condição juvenil que acaba por concorrer com a escola de ensino médio. Nesses termos, o trabalho se confirma como uma condição juvenil dentre os estudantes secundaristas mais pobres do Brasil, o que não acontece com jovens de grupos sociais abastados ou na realidade europeia, por exemplo.

A segunda condição – as culturas juvenis – é muito relevante porque à medida que a escola começa a reproduzir a cultura juvenil, perde o monopólio da cultura. Considerando isso, o pesquisador separa os critérios analiticamente a fim de atingir uma clareza discursiva, pois a introdução da cultura juvenil no ambiente escolar muda drasticamente as regras de socialização presentes nesse ambiente, sendo esse o terceiro critério, isto é, a sociabilidade.

A cultura juvenil refere-se ao modo de vestir, de se expressar, de interpretar a sociedade dos jovens, de modo que essas diferentes visões da sociedade fundam diferentes juventudes. Nesse sentido, a escola de ensino médio torna-se um lugar de socialização das juventudes, e as regras de socialização são determinadas por essas identidades juvenis. Assim, os jovens que gostam de determinado gênero musical tendem a ter um jeito diferente de se relacionar, de se vestir e de se expressar mais do que os jovens que gostam de outro gênero. Assim, pode-se entender que a escola é o lugar no qual as diferentes identidades juvenis estão presentes de forma concorrente.

A terceira condição – sociabilidade – deve ser compreendida como um processo social dinâmico, constituído a partir das múltiplas formas de interação e dos vínculos que os indivíduos estabelecem em seus contextos de vida cotidiana. Para Dayrell (2007), a sociabilidade não se reduz às relações formais, mas se expressa, sobretudo, nos espaços informais, nos grupos de pares e nas práticas culturais que

⁴⁰ Grosso modo, esse conceito diz respeito à possibilidade de adiamento da assunção de determinadas responsabilidades que são atribuídas aos adultos. Assim, a “moratória em relação ao trabalho” corresponde a poder adiar essa responsabilidade. Erik Erikson sintetiza a moratória como se se tratasse de um tempo de espera, entre a adolescência e a vida adulta, para certas responsabilidades. Geralmente os filhos de grupos dominantes é que usufruem dessa condição de moratória, sendo que os filhos oriundos de grupos mais pobres, pelo contrário, precisam antecipar responsabilidades como a do trabalho produtivo (Erikson, 1996).

configuram a experiência social dos sujeitos. Nesse sentido, esta condição se apresenta como fundamental da vida em sociedade, pois possibilita a construção de identidades, a partilha de valores e significados e a mediação das relações entre o indivíduo e a coletividade.

A quarta condição – categoria de tempo e espaço – para definir a ideia de juventude. Conforme Dayrell (2007), a periferia não é apenas um lugar, ela é também o lugar no qual as múltiplas juventudes se socializam e por isso possui um significado singular para cada jovem.

A maior parte dos estudantes do ensino médio estuda nas redes públicas estaduais, e é na periferia onde boa parte desses jovens vivem. Apesar do estigma reforçado pelas mídias, esses espaços não devem ser entendidos apenas como lugares de violência ou pobreza, pois, embora violência e pobreza estejam presentes, não são aspectos suficientes para representar toda a realidade do local, nem se aplicam a todos os sujeitos que ali socializam. Soma-se a isso o fato de que esse espaço representa para cada jovem um significado distinto.

É, portanto, nas periferias que as juventudes vivenciam experiências específicas e singulares a essa condição social. Pode-se afirmar que as categorias de tempo e espaço se articulam às experiências juvenis constituídas no território em que se inserem, conferindo a esses lugares significados particulares e particulares para cada sujeito jovem. Assim, não é possível reduzir tais espaços a estereótipos previamente definidos, entre os quais se inclui a escola. Esta, por sua vez, configura-se como um dos espaços privilegiados nos quais a diversidade juvenil se manifesta, atravessada por condições sociais (classes), culturais (etnias, identidades religiosas, entre outras), de gênero e de orientação sexual, assim como pelas especificidades das distintas regiões geográficas.

Podemos afirmar, que o autor propõe uma certa ontologia do conceito de juventudes, que é entendido como o efeito das ações praticadas pelos jovens. Essas ações possuem um significado histórico, na medida em que elas configuram uma visão de mundo próprio do tempo de cada geração, sendo esses significados próprios de uma geração a depender das condições objetivas de seu tempo, como sugere Mannheim (1982).

Assim, as juventudes podem ser compreendidas tanto como a expressão das formas singulares de cada jovem atuar no e sobre o mundo, quanto como a totalidade resultante dos efeitos produzidos por essas ações individuais. Em outras palavras, a

juventude é concebida como um conjunto de sujeitos que vivem experiências diversas de afetos, prazeres, sofrimentos e reflexões, elaborando compreensões acerca de suas condições sociais a partir de suas referências culturais. Dessa maneira, analisar o jovem enquanto ser social implica reconhecê-lo ao mesmo tempo como sujeito histórico, inserido em um contexto sociocultural específico, e como sujeito de direitos.

Segundo Dayrell (2007), o conceito de **juventudes** pressupõe a multiplicidade das identidades juvenis. Nessa perspectiva, compreende-se que tal conceito decorre dos efeitos das condições específicas da experiência juvenil — vinculadas ao trabalho e à escola, às culturas juvenis, às formas de sociabilidade, bem como às dimensões do tempo e do espaço —, uma vez que tais elementos engendram diferentes modos de ser jovem. Dessa forma, evidencia-se a heterogeneidade das juventudes, que podem se manifestar, por exemplo, na juventude feminista, negra, do rap, do rock, do funk, entre outras. Assim, a subjetividade juvenil constitui-se a partir da interiorização de valores culturais e morais, conformando-se, em grande medida, pelas condições materiais, históricas e afetivas nas quais esses sujeitos estão inseridos.

6.1.1 Juventude(s) nas políticas públicas

A legislação brasileira busca normatizar sobre a condição juvenil. Especificamente o Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852/2013, define que "são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos". Logo, os estudantes de ensino médio – em geral de 15 a 17 anos – estão enquadrados nessa categoria, conforme critério adotado pelo Estado. No entanto, segundo o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, esses jovens são igualmente classificados como adolescentes, de maneira que a adolescência é compreendida como uma fase da juventude. Dentre os intuitos do ECA, busca-se assegurar uma proteção legal ao referido grupo social, em especial àqueles em situação de risco.

O Art. 7º do Estatuto da Juventude, Lei 12.852/13, determina que "o jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada". Entretanto, apesar de a educação ser um direito, nem todo jovem pode usufruir desse direito assegurado por lei.

Como identificam Bourdieu e Passeron (2012; 2015) a condição objetiva, sobretudo o aspecto econômico da família do jovem, é fundamental para sua

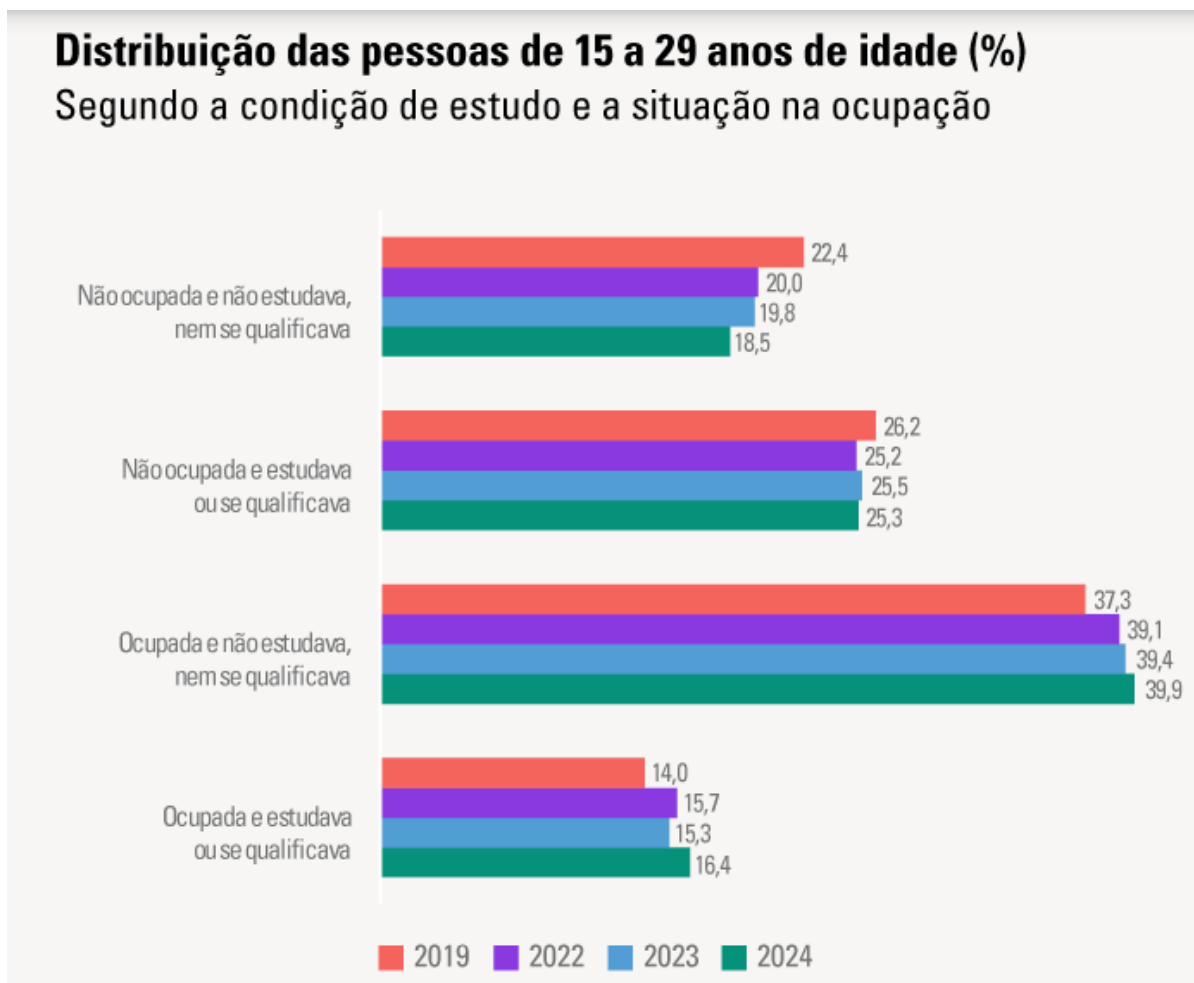
permanência no ensino médio, porquanto os jovens em condições privilegiadas têm maior probabilidade de permanência no ensino médio em comparação com os jovens mais pobres. Entretanto, esse não é o único fator de causa da evasão escolar⁴¹ pelos jovens de 15 a 29 anos, pois incidem também questões como a de gênero, a de orientação sexual e a de desinteresse, este último por razões diversas, a exemplo de oferta desinteressante, falta de disciplina de estudo, ausência de expectativa do jovem de superar sua realidade social pela educação, dentre outros.

Embora se reconheça a condição econômica como fator primordial à permanência do jovem no ensino médio, esse e outros aspectos corroboram com a existência de diferentes juventudes, a exemplo da juventude negra, da indígena, da homossexual, da evangélica, da católica, dentre outros recortes. Por essa razão, por diversas vezes nesta pesquisa se emprega o termo ‘juventudes’ (no plural). Apenas quando se refere aos jovens em geral é que se emprega aqui o termo ‘juventude’ (no singular), ou simplesmente ‘jovens’.

No Gráfico a seguir, apresenta-se um panorama acerca da condição de ocupação e de estudo/qualificação dos jovens brasileiros, indicando ao mesmo tempo a desigualdade educacional e faixas indicadoras de diferentes juventudes:

⁴¹ Nesta pesquisa, adotam-se as definições oficiais de abandono e de evasão contidas na Portaria nº 177, de 31 de março de 2021, que institui o Programa Brasil na Escola. Assim, por **abandono**, entende-se “a saída do aluno da escola em que estava matriculado antes do final do ano letivo, retornando no ano seguinte”. Por **evasão**, diz respeito à “situação do aluno que abandonou a escola ou reprovou em determinado ano letivo, e que, no ano seguinte, não efetuou a matrícula para dar continuidade aos estudos” (Brasil, 2021).

Gráfico 01 – Estudo e qualificação para o trabalho entre jovens de 15 a 29 anos – Brasil, 2019-2024



Fonte: IBGE - Pnad Contínua 2019-2024 (IBGE, 2025b).

Embora os indicadores do ano de 2024 tenham melhorado, o percentual do grupo que não trabalha nem estuda (popularizado sob o rótulo “nem nem”) continua elevado (18,5%). No outro polo, o percentual de jovens que ao mesmo tempo trabalham e estudam se elevou em 2024.

Essa condição de estudo e trabalho revela que esses jovens não tiveram direito à moratória em relação ao trabalho, como compreende Dayrell (2007); sendo que parte deles pode igualmente não ter respeitado seu direito à indefinição profissional, como alerta Nosella (2016b), considerando sobretudo o contexto de profissionalização precoce instigada pela Reforma do Ensino Médio.

Além do problema do trabalho precoce, Cavallin (2016) denuncia que o ambiente escolar é austero aos jovens homossexuais. Segundo a autora, a homofobia no contexto escolar costuma ocorrer de forma explícita, com testemunhas e até

confissão do agressor. No entanto, é pouco registrada porque até os docentes, profissionais que deveriam coibir essa violência, legitimam-na encobrendo-a. Logo, os mecanismos institucionais que deveriam combater essa violência acabam por reproduzi-la.

De igual modo, o currículo é um desses mecanismos de eliminação de jovens do ambiente escolar. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os temas transversais incluíam ética, saúde, meio ambiente, diversidade cultural e orientação sexual, questões sociais relevantes tanto no Brasil quanto no exterior. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reformulou esses temas, agora denominados temas contemporâneos. Devido ao contexto de conservadorismo religioso, removeu a orientação sexual da lista, passando a incluir Cidadania e Civismo, Economia, Saúde, Ciência e Tecnologia, meio ambiente e multiculturalismo.

Buscando compreender a representação dos jovens acerca da escola, Silva, Pelissari e Steimbach (2016) analisaram em que medida essa representação contribui para a compreensão da permanência e da evasão escolar. Os pesquisadores adotaram como critério a compreensão de que a condição de aluno é, em geral, uma condição juvenil; e que a juventude corresponde a uma categoria social complexa e dinâmica, haja vista ser um construto histórico e social. Na pesquisa desses autores, identificaram que as transformações no mercado de trabalho e o estabelecimento gradual de um mercado de trabalho cada vez mais flexível e precário afetam a realidade objetiva e subjetiva desses jovens, alterando-se o significado que os jovens conferem à escola. Para muitos dos jovens investigados, não há correlação entre maior escolaridade e empregabilidade, reflexo em parte do desemprego que incide mais sobre os jovens, sobretudo aqueles com maior escolaridade:

[...] mesmo com a ênfase na importância da busca por educação formal, percebemos não só a não ocorrência de uma relação linear entre educação e empregabilidade, como também, em alguns casos, a inversão desse processo: taxas mais altas de desocupação ou desemprego correspondem a grupos juvenis mais escolarizados. (Silva; Pelissari; Steimbach, 2016, p. 140).

Silva, Pelissari e Steimbach (2016) identificam que os sujeitos de sua pesquisa assimilaram a ideologia que atribui a empregabilidade ao sujeito, silenciando-se acerca da influência da estrutura econômico-social nas elevadas taxas de desemprego. Os pesquisadores identificam uma contradição que se intensifica nos colégios tecnológicos, onde essa ideologia prevalece e cuja taxa de desemprego dos egressos supera, por exemplo, a dos colégios agrícolas. Além disso, os egressos dos

cursos tecnológicos muitas vezes exercem funções diferentes daquelas para as quais estudaram, resignando-se a se adequarem às (novas) demandas do mercado de trabalho.

A pesquisa conduzida por Silva, Pelissari e Steimbach (2016) indica que a interação entre o local de trabalho e a instituição de ensino impacta de maneira considerável a experiência dos indivíduos nesse contexto, principalmente quando se atribui ao aluno a responsabilidade por sua própria educação e pelos resultados que dela surgem.

Para conceituar o termo juventudes, a BNCC/EM (2018, p.463) menciona o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que apresenta a seguinte definição:

A juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (Brasil, 2011, p.12).

Portanto, a categoria juventude abarca um conceito elaborado sob a perspectiva sócio-histórica e cultural. No Parecer CNE/CEB nº 5/2011, discute-se a juventude considerando as diversas juventudes, reconhecendo, desde o início, as desigualdades sociais que afetam esse grupo, assim como as variadas culturas que emergem dele.

Da mesma forma, como Dayrell (2003) defende, as juventudes não devem ser vistas apenas como um conceito biológico, nem como uma fase de transição entre a infância e a idade adulta, nem como um simples processo de transformação. O jovem deve ser compreendido, portanto, como um ser social inserido em seu contexto temporal e espacial.

O Parecer nº 5/ 2011 enfatiza as disparidades econômicas entre as juventudes, uma vez que a experiência laboral influencia a forma como os jovens se relacionam com o ambiente escolar. Portanto, a escola é concebida como um espaço que acolhe essa diversidade de jovens, que enfrentam realidades sociais diferentes.

Para ressaltar a diversidade das juventudes, e sob os desafios de conceber o Ensino Médio sob a perspectiva da qualidade social, o Parecer nº 5 de 2011 das Diretrizes Nacionais Curriculares lista algumas das categorias de jovens, incluindo: aqueles que frequentam o ensino noturno (equilibrando sua rotina entre o horário de estudo e o de emprego), os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os jovens

indígenas, camponeses, quilombolas e aqueles que recebem educação especial. Vale enfatizar que ser estudante é uma parte fundamental da juventude e, ademais, esses jovens também enfrentam outras realidades, conforme mencionado no Parecer.

Isso não indica que esses jovens devam ser encarados como um obstáculo, mas sim que a instituição de ensino precisa reconhecer essas realidades e buscar uma estratégia que considere as diversas situações dos adolescentes que atendem.

De acordo com o Parecer nº 5/2011, a educação é vista como um direito social, mas vai além disso, pois também enfatiza a necessidade de uma qualidade social na educação. Segundo esse documento,

a educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, é uma educação com qualidade social e contribui para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade-ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº /2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. (Brasil, 2011, p. 8-9).

O conceito de educação de qualidade social refere-se à garantia de acesso ao aprendizado para todos, sem levar em conta a condição socioeconômica. Essa abordagem não apenas ajuda a reduzir as desigualdades sociais historicamente existentes no Brasil, mas também favorece a permanência dos jovens no ambiente escolar. Dentro desse entendimento, o acesso ao conhecimento e a permanência dos alunos são questões interligadas, e não problemas isolados.

É fundamental salientar que a BNCC/EM não apresenta uma visão de educação que promova a qualidade social, uma vez que esse documento limita o acesso ao conhecimento científico ao priorizar a formação básica comum em detrimento do desenvolvimento de competências e habilidades. Silva (2018) aponta que a concepção de educação estabelecida na Lei nº 13.415/2017 e na BNCC/EM tem um viés economicista. Em resumo, essa abordagem educacional adota critérios econômicos para a criação de políticas educacionais, incluindo a percepção da escola como uma entidade empresarial, o uso de indicadores puramente quantitativos para a avaliação educacional (como as provas em larga escala) e a defesa da ideia de que os princípios e métodos de gestão das escolas privadas são mais eficazes do que os da gestão pública (uma retórica de caráter econômico).

Ao se comparar o Parecer nº 5/2011 com a BNCC/EM na sua abordagem sobre educação, é possível concluir que os dois textos apresentam visões distintas. O Parecer orienta que a educação deve ser entendida como um elemento de qualidade social, enquanto a BNCC/EM adota uma perspectiva mais voltada para os aspectos econômicos da educação, não se atentando para a superação das desigualdades desde a escola. Assim, mesmo que este último documento mencione o primeiro sobre a noção de juventudes, essa discussão se insere em uma concepção diferente de educação. O “protagonismo juvenil” da BNCC apresenta, assim, uma perspectiva economicista, verificável em elementos inerentes ao neoliberalismo: foco na empregabilidade e nas habilidades individuais; projeto de vida como roteiro de carreira profissional; tendência de formação aligeirada para o rápido ingresso no mercado de trabalho; adaptação em vez transformação e o protagonismo restrito, pois demove a participação política e a busca por transformação social. Pode-se dizer, portanto, que a concepção de juventude da BNCC é restrita e, por conseguinte, restritiva.

Quadros e Krawczyk (2019) reforçam o interesse economicista sobre a Reforma quando ressaltam que, dentre as 24 pessoas que participaram das audiências públicas sobre a MP 746/2016, 8 delas eram representantes do setor empresarial e de organizações do terceiro setor associadas a instituições privadas.

Quadros e Krawczyk (2019) lembram que os representantes do setor privado e do terceiro setor sustentavam a urgência de adaptar o currículo do Ensino Médio como uma estratégia de modernização, razão pela qual termos como “flexibilização”, “empreendedorismo” e “protagonismo juvenil” ganham destaque. Os pesquisadores destacam que os referidos representantes apoiavam a adoção generalizada do Ensino Médio em tempo integral, ainda que isso representasse o fim da oferta noturna dessa fase educacional para alguns jovens, pois muitos precisam conciliar suas atividades escolares com as do emprego, pois dependem dessa atividade para ajudar na renda familiar e/ou para adquirir bens de consumo que atendam às suas necessidades.

Krawczyk e Ferreti (2017), em sua publicação intitulada “Flexibilizar para quê?”, defendem que a adaptação do currículo do Ensino Médio está relacionada à noção de deterioração das políticas educacionais. Isso se deve ao fato de que

a ideia de flexibilização vem sendo utilizada nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras. (Krawczyk; Ferreti, 2017, p. 36).

Foi sob tal diretriz que a Lei nº 13.415/2017 passou a dividir o currículo do Ensino Médio em duas seções: a formação comum e a parte diversificada, que se relaciona ao itinerário formativo. Para os estudiosos, essa reformulação representa uma nova maneira de organizar o conhecimento científico que foi produzido ao longo da história da humanidade. A proposta de acesso universal ao saber é agora substituída por uma perspectiva pragmática e funcional, cujo objetivo é atender aos interesses do capital. Assim, a flexibilização do currículo do Ensino Médio sinaliza uma deterioração das políticas educacionais, indicando que não há mais um comprometimento com a construção de uma educação de qualidade social, mas sim com a formação de jovens empreendedores, considerando que muitos não terão oportunidades no mercado de trabalho formal.

Embora a BNCC/EM mencione o Parecer nº 5/2011 para abordar o conceito de juventudes, é fundamental ressaltar que as visões sobre educação contidas nesses textos são bastante diferentes. No primeiro, a educação é abordada sob uma perspectiva econômica, enquanto no segundo é analisada a partir de uma abordagem que prioriza a qualidade social.

Um aspecto polêmico da BNCC/EM (Brasil, 2018) é a forma como entende que essa qualidade social deva ser operada. Um exemplo disso diz respeito à diversidade juvenil. Segundo o documento mencionado:

Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (Brasil, 2018, p. 463).

A concepção de juventudes é abordada levando em conta sua variedade. No entanto, a fim de garantir essa diversidade, este documento atribui aos jovens a tarefa de serem os porta-vozes autênticos em questões relacionadas ao currículo, à educação e ao seu processo de aprendizado, o que não se confirma na prática.

Reconhecer a existência de diferentes juventudes implica na criação de uma escola inclusiva, que possibilite a cada jovem uma formação alinhada aos seus interesses e experiências. Assim, o protagonismo juvenil se manifestaria no ambiente escolar à medida que os jovens pudessem acessar a formação de sua escolha, e não segundo limitações de sua escola ou as condições objetivas de sua família.

Conforme a BNCC/EM, “essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional” (Brasil, 2018, p. 467). Essa nova proposta curricular se ajustaria às realidades juvenis, já que articularia a formação escolar e a preparação para o mundo do trabalho com base nos interesses individuais de cada jovem.

Assim, as juventudes são tematizadas na BNCC/EM em torno da ideia de protagonismo, em que os jovens escolheriam o currículo a ser cursado, bem como a forma como se daria o processo de ensino e aprendizagem. É sobre premissas surreais como essas que a “BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”. (Brasil, 2018, p.15).

Essa perspectiva de juventudes como protagonistas da sua aprendizagem e construtores de seu projeto de vida estampa a noção de empreendedorismo, que coloca o jovem como o verdadeiro responsável pela própria educação. Sob esse paradigma, a versão final da BNCC/EM apresenta as juventudes como protagonistas no espaço escolar, como quem poderiam escolher o que estudar no Ensino Médio, conforme seus interesses. No entanto, o redator não explicita qualquer das juventudes, como o faz o Parecer nº 5/2011. Portanto, a versão final da BNCC/EM não demonstra desde já qualquer compromisso com a qualidade social da educação. Antes, evidencia-se seu compromisso com o paradigma da educação economicista, limitando as juventudes ao interesse de mercado, sob a publicidade ideológica do empreendedorismo.

6.2 Da natureza da formulação de políticas educacionais

Ao avaliar o perfil dos Ministros da Educação de seu país, Gramsci (2017) identifica um padrão no critério de escolha, que compromete a solução dos problemas dessa pasta:

O problema da escola é técnico e político ao mesmo tempo. No Estado parlamentar-democrático, o problema da escola é técnica e politicamente insolúvel: os Ministros da Educação pública assumem o cargo porque

pertencem a um partido político, não porque são capazes de administrar e dirigir a função educativa do Estado. (Gramsci, 2017, p. 2027-2028).

A angústia de Gramsci (2017) com a incompatibilidade entre a demanda técnica da educação e os rumos orientados pela organização política da Itália de sua época. Embora o Brasil adote o regime presidencialista, e os contextos históricos desses países sejam muito distintos, a conclusão de Gramsci se aplica bem à realidade atual, em virtude do cooptação política e do fisiologismo de grupos políticos (dentre outros tantos fatores) que frequentemente conduzem ao mesmo critério de escolha de ministros da educação no País.

Nesse processo em que as políticas sociais são orientadas, Gramsci (2017) põe distinção, portanto, entre as participações da classe burguesa, dos interesses hegemônicos e dos dirigentes políticos. Para o filósofo italiano, a burguesia em geral não tem o interesse que a escola pública tenha as mesmas condições objetivas das escolas de seus filhos. Porém, grupos hegemônicos inseridos nessa classe têm grande interesse sobre a educação do proletariado, a fim de reafirmar sua posição e privilégios. Para os representantes políticos, oriundos de distintas classes e grupos sociais, costuma sobressair os interesses fisiológicos na representatividade de grupos específicos e que ditam sua relação com as políticas públicas, de modo que, como dirigentes políticos, estão em maior acordo com os interesses de grupos hegemônicos.

Assim, embora a classe burguesa em geral não se ocupe da educação pública, o problema da educação é um problema necessariamente de classe, dentre outras razões porque expressa as desigualdades presentes na educação das distintas classes. Por isso, Gramsci (2017) esclarece que “[...] o problema da educação é o máximo *problema de classe* e só pode ser resolvido sob o ponto de vista da classe, que é o único que permite a valoração proletária das instituições sociais e das leis” (Gramsci, 2017, p. 1036).

As lutas sociais que conduziram à Lei nº 13.415/2017 expressam bem o desequilíbrio dessa correlação de forças e interesses, em que os diversos grupos subalternos não conseguiram impor seus interesses sobre a própria educação (pública). O que resultou dessa luta hegemônica foi a educação de uma classe sendo deliberada por grupos hegemônicos pertencentes a outra classe, a fim de atender a interesses escusos. Não sem razão, para Gramsci (2017, p. 1.036), “[...] o programa

de educação do proletariado deve ser formulado e efetivado por órgãos que o próprio proletariado constituiu em defesa dos próprios interesses”.

Por isso, no tópico a seguir, observam-se a seguir os aspectos formais concernentes à nova política de ensino médio, da sua justificativa (pela Exposição de Motivos MEC 00084/2016) às deliberações contidas na Lei nº 13.415/2017. Busca-se identificar na relação entre os elementos técnicos da política as congruências e/ou incongruências, para compreender o que os elementos objetivos sinalizam da correlação de forças no âmbito político.

6.3 Exposição de Motivos MEC 00084/2016

As intencionalidades expressas da Reforma só aparecem na Exposição de Motivos (EM) nº 0084/2016/MEC (BRASIL, 2016b), apresentada por ocasião da tramitação da Lei nº 13.415/2017. Essa Exposição de Motivos 00084/2016 (MEC), apresentada pelo então Ministro da Educação, é um texto direcionado expressamente ao Presidente da República daquele momento. Sua estrutura se compõe de 3 páginas, onde se distribuem 25 parágrafos enumerados.

De modo geral a Exposição de Motivos é composta por uma chuva de imprecisões que apelam a problemas no Ensino Médio para induzir ao senso de necessidade e urgência do que se propunha. O referido documento se pauta em “[...] dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (Brasil, 2016b).

A Exposição de Motivos é repleta de afirmações polêmicas, duas das quais contidas no Tópico 10: “Neste período, o Brasil passou pela **democratização da educação**, com a **universalização da oferta de matrícula na educação básica [...]**” (MEC, 2016c, p. 2, grifos meus). Primeiro, o processo de democratização da educação no Brasil ainda está em curso, e no caso do ensino médio, em retrocesso; segundo, o autor do texto foi meticuloso ao recorrer às expressões “universalização da oferta”, pois os dados do Censo Escolar aferem apenas matrícula (efetivada) e não há dispositivo próprio para aferir oferta, o que representa apenas mero jogo de palavras que o isentem de ser desmascarado naquele momento.

Esse malabarismo de palavras busca atenuar a necessidade de ampliação da oferta na realidade concreta das escolas de ensino médio, haja vista a lotação das

turmas, ao mesmo tempo em que em 2023, por exemplo, havia quase 10% dos jovens em idade escolar fora das salas de aula do País. Logo, a evidência da atual demanda de vagas seria mais um elemento que notabilizaria a necessidade de mudanças estruturais.

A massificação do acesso nas últimas décadas não correspondeu sequer à universalização, quanto menos à democratização. Nesse quesito, a Meta 3 do PNE 2014-2024 ainda previa universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas neste nível de ensino para 85%.

Aliás, o conceito de democratização das reformas neoliberais, quando muito, costuma se referir à mera formação instrumental para empregos geralmente precarizados. Essa restrição do que se entende por democratizar sequer contempla a possibilidade de os grupos historicamente excluídos gozarem das mesmas possibilidades formativas (das mesmas condições objetivas muito menos) dos grupos privilegiados. Como adverte Kuenzer (2000) a democratização do ensino médio, no entanto, não se encerra na ampliação de vagas”.

A escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os filhos de trabalhadores e excluídos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades em relação à produção científica, tecnológica e cultural. (Kuenzer, 2000, p. 29).

Não sem razão, Gramsci (2001) defende a educação unitária, na contramão da racionalidade mercadológica/classista que opera a dualidade educacional, destinando uma educação humanista e ampla para a classe dirigente, mas interesseira e instrumental para as classes dirigidas. Afinal, para o autor italiano, “a tendência democrática não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa tornar-se governante e que a sociedade o ponha, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo” (Gramsci, 2001, p. 50).

Da mesma forma, o documento não faz qualquer referência a outros fatores evidentes e igualmente estruturais, como: desigualdades sociais ou regionais, investimentos baixos e insuficientes em educação, condições precárias das escolas ou mesmo a precarização da profissão docente, além de outros. O único elemento que poderia aludir às desigualdades sociais – “jovens de baixa renda” – aparece apenas para reforçar que o currículo de então estaria ultrapassado e, portanto,

necessitando de mudanças localizadas: “[...] os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina” (Brasil, 2016b, p. 1).

Ora, a Pnad Contínua 2024 revela o equívoco da Exposição de Motivos, que atribuiu a evasão ao desinteresse pela escola. Isso porque as causas da evasão explicitadas pela Pesquisa são reveladoras:

Quadro 03 – Causas da evasão escolar – homens e mulheres, 2024

PRINCIPAIS CAUSAS DE EVASÃO ESCOLAR				
Homens			Mulheres	
	Causa	%	Causa	%
01	Necessidade de trabalhar	53,6%	Necessidade de trabalhar	25,1%
02	Desinteresse*	26,9%	Gravidez Precoce	23,4%
03	Problema de saúde	4,2%	Desinteresse*	22,5%

Fonte: IBGE, Pnad Contínua 2024. (IBGE, 2025b)

* A causa “Desinteresse” não apresenta nenhum detalhamento dos fatores relacionados.

A pesquisa da PNAD Contínua 2024 identifica que a necessidade de trabalhar para compor renda da família é a causa principal da evasão dentre os jovens de 14 a 29 anos, tanto para o sexo masculino quanto para o feminino. Entretanto, nenhuma medida foi tomada pelo Governo Temer para mitigar essa principal causa de evasão, que à época foi ignorada. Portanto, a Exposição de Motivos buscou não apenas mascarar as desigualdades, que resultam de relações de exploração; como buscou atribuir responsabilidade aos estudantes mais pobres, que em tese seriam os desinteressados, tal qual a Teoria do Capital Humano fazia e a Terceira Via apregoa por meio de seu discurso ideologicamente enviesado, expropriando da semântica original os termos de que se apropria.

Não detalhado no âmbito da pesquisa do IBGE (2025b), o termo ‘desinteresse’, que é apresentado de modo genérico na Pnad Contínua, sem se apontar de que natureza(s) é esse desinteresse⁴², é a segunda causa para os jovens e a terceira

⁴² Reconhece-se que a forma como os dados da *Pnad Contínua 2019* são coletados não busca correlacionar o grande tema “desinteresse” associado a outros aspectos, demovendo a possibilidade de analisá-lo qualitativamente de modo a identificar os principais fatores que geram esse desinteresse, a exemplo dos aspectos que afetam a experiência escolar ou a expectativa da família e do contexto social em que as juventudes se encontram. Esses aspectos não podem ser de todo ignorados porque as condições juvenis demandam políticas educacionais apropriadas às realidades diversas.

causa para as jovens. Enquanto isso, a segunda causa de evasão entre as jovens diz respeito à gravidez precoce, o que também demanda há muito de um programa (ou política) de orientação sexual voltado para a prevenção durante a juventude. No entanto, qualquer política nesse sentido encontra resistência entre grupos conservadores, que recorrem à religião para frear esse tipo de medida preventiva, é o que se verifica na correlação de forças recente.

Ao passo em que a realidade objetiva das escolas e das juventudes é ocultada na Exposição de motivos nº 0084/2016 (MEC), apresenta-se basicamente o currículo como solução dos problemas e, portanto, pretexto da Reforma nos moldes que viriam a ser apresentados. Portanto, o enfoque textual discorre em torno do currículo e do modo de oferta. Embora já apresente um escopo do que viria a ser a reforma, o referido documento oculta qualquer menção à privatização, nem oferece qualquer indício de que as “parcerias” com a iniciativa privada ganhariam terreno nas novas proposições, ao mesmo tempo em que não se propõe a inserir no currículo a educação sexual como medida preventiva de gravidez precoce, por exemplo.

A Exposição de Motivos nº 0084/2016 (MEC) apresenta as intencionalidades da Reforma a partir da necessidade de se corrigirem os índices negativos que acometem o ensino médio: baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), alto número de jovens faltosos (abandono), evasão elevada, significativa distorção idade-série, altos índices de reprovação, e baixa proficiência em conhecimentos como o de Português e Matemática, dentre outros.

Conduzida sob o pretexto de atender os interesses dos jovens, na verdade a Reforma respondia a outros interesses. A própria Exposição de Motivos nº 0084/2016 (MEC) explicita isso, ao revelar o alinhamento entre a Reforma e as recomendações dos Organismos Multilaterais Internacionais, fazendo alusão indireta à Conferência Mundial de Incheon, que ocorrera no ano anterior:

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef. (Brasil, 2016b, p. 2).

No excerto anterior, a expressão “aprofundamento nas áreas do conhecimento” se situa na contramão das medidas adotadas, que tornaram ainda mais raso o currículo das áreas de conhecimento, possibilitando que o estudante tenha acesso razoável apenas nas áreas de conhecimento dos respectivos itinerários contemplados. Necessário esclarecer também que “cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino” já eram ofertados no modelo anterior. Portanto, ao afirmar que esses elementos (nulidades concretas) alinham as premissas da proposta às recomendações dos organismos internacionais, na prática o referido documento reduz essas recomendações a meras falácias, insignificâncias na realidade concreta.

Apesar de a Reforma de Temer afirmar que buscava atender os Organismos Internacionais, cujos interesses estavam manifestos na Conferência Mundial de 2015, em Incheon, Kuenzer (2017) relembra que não nasce desse Evento as diretrizes do Novo Ensino Médio:

Observa-se que, não obstante o esforço dos movimentos sociais organizados contra o então PL 1603/96 que subsidiou o Decreto nº 2208/97, a política proposta pelo Banco Mundial renasce na Lei nº 13.415/2017, autoritária tanto na forma quanto no conteúdo, orientado pela flexibilização; seu eixo é a distribuição desigual e diferenciada, tanto da educação escolar quanto da formação profissional, para atender às demandas de um novo regime de acumulação que vinha se constituindo no mundo desde os anos 1980, e no Brasil de forma mais intensa a partir dos anos 1990. (Kuenzer, 2017, p. 339).

Há inúmeros outros elementos falaciosos ou polêmicos que constam da Exposição de Motivos nº 00084/2016 (MEC). No entanto, o 3º parágrafo merece uma atenção especial, pois abriga um artifício empregado para legitimar a alteração mais significativa para os grupos hegemônicos, que diz respeito à flexibilização curricular, ou seja, à ampliação da parte diversificada do currículo, condição favorável para que a rede privada pudesse se apropriar desse “mercado”:

As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas. (Brasil, 2016b, p. 1, §3).

Embora o argumento seja o de que as redes estaduais não conseguiram diversificar 20% do currículo em virtude de ter 13 disciplinas obrigatórias, trata-se de outra falácia. Mesmo nas redes que se organizavam com 5 aulas diárias, 13 disciplinas

obrigatórias não impossibilitavam a diversificação, porquanto totalizariam 25 aulas semanais, que seriam distribuídas em geral com: 3 aulas para Parte Diversificada (10%), 4 aulas para Português, 3 aulas para Matemática, sobrando assim 13 aulas para as eventuais 11 disciplinas restantes, que representariam em sua maioria 1 aula por semana.

No Distrito Federal, onde a carga horária anual já era de 1.000 horas anuais, com 6 aulas diárias distribuídas em 5 horas, a Parte Diversificada representava 10% do total, de modo que semanalmente as disciplinas eram distribuídas assim: 3 aulas da Parte Diversificada, 4 aulas de Português, 3 aulas de Matemática, e as demais 20 aulas distribuídas para 10 disciplinas. Com a mudança para a semestralidade no ano de 2013 (facultativa para as escolas da Rede) e de 2014 (obrigatória para todas as demais escolas que não haviam aderido no ano anterior), essas outras disciplinas obrigatórias passaram para 2 ou 4 horas semanais no semestre em que eram contempladas. Nessa organização por semestralidade, as disciplinas de Português (4 aulas) e de Matemática (3 aulas) continuaram a ser oferecidas durante todo o ano letivo com as respectivas cargas horárias, ao passo em que as demais disciplinas eram divididas em 2 blocos.

Portanto, de modo algum é procedente a informação de que as 13 disciplinas inviabilizavam a oferta da Parte Diversificada. O fato de a Reforma ampliar ainda mais a Parte Diversificada já sugere que a preocupação do autor da Exposição de Motivos 00084/2016 (MEC) não era assegurar os 20% que a legislação já permitia, mas ampliá-la, reduzindo significativamente a carga horária destinada à Formação Geral Básica.

No Quadro 4, apresenta-se um escopo da Exposição de Motivos nº 00084/2016 (MEC), considerados os elementos que pautam a Reforma (Currículo e Ensino Médio em Tempo Integral), os referentes ao diagnóstico do ensino médio, e as intencionalidades expressas no referido documento:

Quadro 04 – Escopo da EM/MEC 00084/2016

PAUTAS DA REFORMA	INTENCIONALIDADES/PROPOSIÇÕES EXPRESSAS	DIAGNOSTICO DOS PROBLEMAS DO ENSINO MÉDIO
1) CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ “[...] oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável”. (Brasil, 2016b, p. 2, § 19). ❖ “[...] a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular.” (Brasil, 2016b, p. 3, § 21, grifo meu). ❖ “[...] ampliação progressiva da jornada escolar, conforme o Plano Nacional de Educação, e limita a carga horária máxima de mil e duzentas horas para Base Nacional Curricular Comum, com autonomia dos sistemas estaduais de ensino para organização de seus currículos, de acordo com as realidades diversas.” (Brasil, 2016b, p. 3, § 22). ❖ “[...] ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus 	<p>O ensino médio não consegue “consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, nem formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade”. (Brasil, 2016b, p. 1, § 2).</p> <p>As redes estaduais não teriam conseguido diversificar 20% do currículo tal como previsto nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. (Brasil, 2016b, p. 1, § 3).</p> <p>“[...] o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI.” (Brasil, 2016b, p. 1, § 4).</p> <p>Evasão elevada; desempenho e proficiência baixos, sobretudo em Português e Matemática (Brasil, 2016b, p. 1, § 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12).</p>

	<p>itinerários, de acordo com seus projetos de vida, a medida torna obrigatória a oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa, e prevê a certificação dos conteúdos cursados de maneira a possibilitar o aproveitamento contínuo de estudos e o prosseguimentos dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória.” (Brasil, 2016b, p. 3, § 21).</p>	
<p>2) EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • AMPLIAÇÃO DO NÚMERO DE ESCOLAS • POLÍTICA DE FOMENTO 	<p>❖ “A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência.” (Brasil, 2016b, p. 3, § 22).</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024). Dados: Brasil (2016b, pp. 1-3).

A racionalidade economicista aparece sobretudo nas justificativas da urgência da Reforma, nos parágrafos 15, 16 e 17. É exatamente neste último que o redator da Exposição de Motivos sustenta uma relação estrita de causa e efeito entre a qualidade da escolarização e a empregabilidade: “[...] A parcela de jovens fora do mercado de trabalho e da escola deveria reduzir com a conclusão da vida escolar e a transição para o trabalho, no entanto, o reverso tem ocorrido” (Brasil, 2016b, p. 2, §17).

Da mesma forma, no parágrafo 18, o autor do referido documento insiste nos paradigmas de relação estrita: entende que a parcela da juventude que não vá para a educação profissional ou para a superior “[...] torna-se invisível para os sistemas [sic] educacionais brasileiros”. Não bastasse essa compreensão curiosa de visibilidade relacionada ao mero acesso à educação profissional ou superior, os seus cálculos estabelecem relação automática entre a boa colocação no mercado de trabalho e o acesso a esses dois tipos de formação (técnica e superior).

De certa maneira, essas compreensões permeiam o imaginário social. No entanto, contidas nesse documento que justificou a reorientação da política de ensino médio, além de manifestarem uma concepção restrita e restritiva desses dois campos sociais, revelam o espaço privilegiado da concepção economicista de educação no pensamento hegemônico que vem orientando as políticas educacionais nas três últimas décadas.

Destacam-se as muitas contradições contidas na EM/MEC 00084/2016. No entanto, a maior incongruência identificada na análise do referido documento se verifica entre a realidade diagnosticada e as intencionalidades/proposições em torno de apenas duas pautas: curricular e “de tempo integral”. Tal qual no escopo do Quadro 3, em que o diagnóstico é lançado por último, a formulação dessa política parece ter ignorado partir do diagnóstico na formulação das intencionalidades e proposições, uma vez que desprezou todos os problemas estruturais desse nível de ensino. Logo, evidencia-se uma Reforma que se opera não a partir dos problemas concretos, mas de interesses específicos.

Com processo de elaboração da BNCC (Brasil, 2018a) já em andamento desde 2013 (a Reforma do Temer atropelou o processo que já havia gerado duas versões, para impor a do grupo hegemônico), e como já havia política de fomento à educação de tempo integral, a Reforma não trouxe novidade sequer na flexibilização do currículo, também já prevista em 20% na LDB/1996. Logo, a Reforma apenas ampliou, para sustentar o suposto elemento “novo”, que é o fetichismo tecnicista.

Retomado da ditadura militar, esse voltou para impor a formação técnica/profissionalizante para a maioria dos jovens estudantes.

A respeito dessa imposição, Gramsci (2001) esclarece como esse tipo de política acaba por destinar uma educação restrita à massa subalterna, ao passo em que possibilita formação humanista a apenas parcela dos jovens, oriundos de camadas privilegiadas:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (Gramsci, 2001, p. 33).

De fato, ao não apresentar uma medida inédita e transformadora, a Reforma apenas cristaliza as desigualdades históricas. Segundo Gramsci (2001, p. 49),

[...] as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las.

Apresentada como mercadoria inovadora e de baixo custo, a formação técnica/profissionalizante encontra eco na orientação ideológica das políticas desenvolvimentistas desde a ditadura de 1964-1985. Na última década foi fomentada por grupos oportunistas, tornando-a o fetiche a ser “comprado” como pacote de serviços pelas redes estaduais. Em meio às incongruências todas do processo de formulação no âmbito federal, essa mercadoria é imposta por grupos alheios à classe para quem a educação pública de fato se destina.

Políticas educacionais como a orientada pela Lei nº 13.415/2017 só reforçam o apelo de Gramsci (2017, p. 1036, grifo meu):

É necessário mudar de curso, é necessário dar ao programa de educação do povo um conteúdo real, derivado da consciência imediata e direta das suas necessidades e das suas aspirações, dos seus direitos e deveres. A história pedagógica demonstra que toda classe que empreendeu a conquista do poder tornou-se idônea mediante uma educação autônoma.

Sob o presente paradigma político, as classes dirigidas não têm deliberado sequer sobre sua própria educação. Portanto, a única aceção aceitável de

“protagonismo” para os estudantes das classes fundamentais seria se a classe dirigida tomasse da atual classe dirigente a educação de seus filhos. Segundo Gramsci (2017), esse sem dúvidas seria o primeiro passo para uma nova era. Certamente, executar uma nova política sob critérios técnicos, a exemplo de uma boa correlação entre o diagnóstico e as proposições, seria outro passo essencial para a materialização do direito à educação plena dos jovens oriundos das classes proletárias.

7 MUDAR É PRECISO! O QUÊ? COMO? PARA QUEM?

“Mudar é possível e urgente. [...]. O novo, contudo, não é necessariamente melhor que o velho, que o antigo: depende de uma direção, de uma orientação ético-política, de uma filosofia que embase a inovação.”

Moacir Gadotti (2000, p. 231)

A epígrafe deste capítulo se traduz em uma crítica à realidade atual, que demanda mudança urgente, mas se trata de uma crítica também à maneira como se operam reformulações que não conduzem às rupturas necessárias, ao conservar determinados paradigmas ou ao inserir outros que reforçam, quando não ampliam, os problemas. Por isso o autor esclarece que “enquanto na inovação existe uma certa continuidade, a mudança é mais radical: opera ruptura” (Gadotti, 2000, p. 231).

Ilustra essa tônica apresentada por Gadotti a forma como se opera a revolução passiva, por meio da qual se operam mudanças para conservar hierarquias sociais. O conceito de revolução passiva é aqui retomado porque a Reforma do Governo Temer apresenta diversos dispositivos apenas para que não as coisas permaneçam como está: dualidade, reprodução das desigualdades, privilégio para os grupos hegemônicos.

O NEM acentuou o conflito de dilemas históricos: por um lado, acenou para o mercado de trabalho, com o fetichismo de uma profissionalização precoce, que em tese garantiria aos egressos uma empregabilidade mais imediata, possibilitando-lhes, ainda, um itinerário conforme seus interesses individuais; por outro, reforçou a dualidade histórica, por induzir parcela dos estudantes das classes mais desfavorecidas à escolha profissional antecipada, atacando ainda mais seu direito à indefinição profissional e, por conseguinte, comprometendo a formação geral e humanista, condições indispensáveis para uma escolha mais consciente.

A análise dos dados empíricos dá conta, portanto, de uma Reforma que comprometeu aspectos essenciais a uma formação geral, ao passo em que ofereceu elementos até então ignorados pelo currículo, a exemplo dos itinerários formativos. Quanto aos avanços e aos retrocessos, os gestores investigados apresentaram seus

posicionamentos considerando, dentre outras coisas, as condições de sua realidade escolar.

Mais uma vez, alerta-se ao fato de que na educação do Distrito Federal manifestam-se particularidades dessa rede, que evidenciam maior impacto da Reforma sobre a referida Unidade da Federação (UF), em especial porque as mudanças impuseram uma redução proporcionalmente maior da carga horária para a formação geral básica, ao igualá-la com a mesma imposta às demais unidades federativas.

7.1 Aspectos diversos da Reforma: elementos expressos ou ignorados

7.1.1 Reinserção de jovens “em condição de evasão”

A Exposição de Motivos nº 00084/2016 do Ministério da Educação (MEC) se utilizou, dentre outros aspectos de seu diagnóstico, da evasão escolar como justificativa para a nova política de Ensino Médio. Entre as intencionalidades e proposições se buscou atribuir ao currículo o combate da evasão. No parágrafo 16 da Exposição de Motivos nº 00084/2016 (MEC) o autor reconhece que em torno de 20% dos jovens entre 15 e 24 anos não estudam e não trabalham. Apesar de apresentar esse diagnóstico, o referido documento não apresenta qualquer proposição específica para essa parcela da juventude.

O certo é que não emanou do MEC qualquer programa destinado a reintegrar os estudantes contabilizados nos índices de evasão ou mesmo sob o rótulo de “nem nem”, em alusão aos que nem trabalham nem estudam. Essa omissão não altera a realidade de então. Os dados da Pnad Contínua de 2024 são alarmantes, pois sob o Novo Ensino Médio se registram índices elevados de evasão escolar: aos 16 anos, a evasão alcançou o índice de 16,5%; aos 17 anos, 19,9%; e aos 18 anos, 20,7%. Essas taxas indicam, portanto, que a Reforma não logrou êxito no combate à evasão, seja pelo diagnóstico deveras parcial e incongruente, seja pela falta de medidas efetivas.

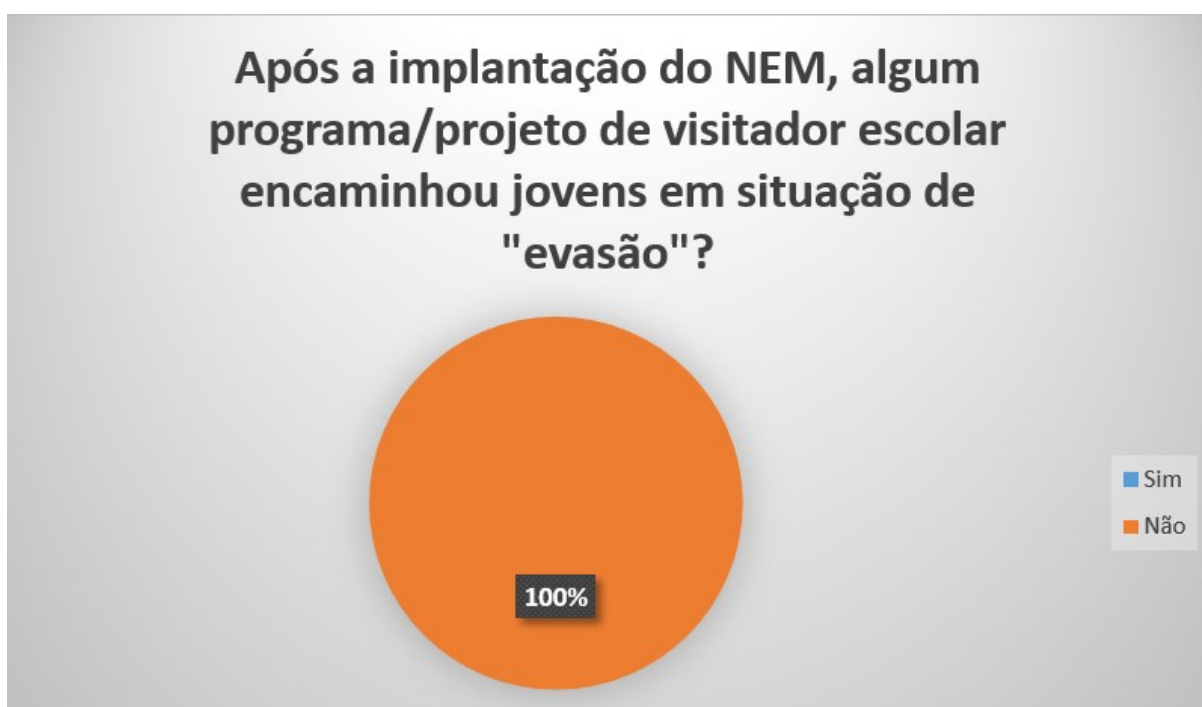
Mesmo na realidade do Distrito Federal, onde já houve o Programa de Visitador Escolar no início dos anos 2000, não se efetivou uma política para a retomada deste ou de outro similar. Em 2022 até houve um projeto piloto – proposição do Deputado Distrital Vilmar Delmasso – de reativação do antigo Programa, mas que se

concentrava tão somente na recondução de estudantes que, sem justificativa válida, faltassem 3 dias consecutivos à escola.

O Programa Visitador Escolar, portanto, não apenas se traduzia em uma versão distinta do anterior, como na prática acabou tendo sua função esvaziada porque já há anos consta como atribuição das escolas comunicar aos Conselhos Tutelares em caso de faltas recorrentes de estudantes, o que na proposição do projeto piloto de reativação se ignorou. Assim, em 2022, o Projeto chegou a reencaminhar de volta a escolas da Coordenação Regional de Ensino do Guará muitos jovens faltosos, cuja situação ainda não se enquadrava como evasão.

Por essa razão, nenhuma das 14 escolas pesquisadas recebeu qualquer recondução de jovens que já se encontrassem nas estatísticas de abandono ou de evasão, classificações conferidas a alunos que há meses deixaram de frequentar a escola no ano letivo corrente ou em anos anteriores, respectivamente. Essa realidade está caricaturalmente representada no Gráfico 02:

Gráfico 02 - Recondução de jovens que estavam na condição de evasão



Fonte: Dados da pesquisa.

A Reforma tem abdicado na prática de buscar reintegrar à Rede esses jovens considerados desistentes. Embora utilizados na Exposição de Motivos (Brasil, 2016b) para a Reforma do Ensino Médio, esses jovens não são contemplados pelas medidas

que dela decorrem. Portanto, essa política não se materializa no pressuposto da universalidade dos jovens, abandonando essa parcela já eliminada da escola não apenas sob sua própria responsabilidade, mas à mercê de suas condições objetivas adversas.

O Projeto Visitador Escolar, ainda que em caráter experimental no ano de 2022 em uma única CRE da SEEDF, possibilita suscitar questões relevantes quanto à efetividade da proposição. Uma delas concerne à provisoriedade de uma medida que, se reformulada equivocadamente, poderia contribuir para a finalidade sugerida no escopo da Exposição de Motivos nº 0084/2016 (MEC); outra se refere à necessidade de real acompanhamento desses jovens, de modo a sondar com estes as razões da evasão escolar para, sempre que oportuno, encaminhá-los para o suporte necessário oferecido na estrutura governamental⁴³; outra diz respeito à necessidade de se coletar dados objetivos que possam subsidiar políticas públicas mais pertinentes às condições objetivas desses estudantes que em dado momento deixaram de seguir nos estudos, a fim de dirimir as lacunas existentes.

Entretanto, a falta de um mero programa similar ao de visitador escolar sob a coordenação ou orientação do Governo Federal suscita indagação mais urgente. A falta de política pública voltada especificamente para os jovens que já estão fora do ensino médio⁴⁴ – mas em idade escolar – expõe omissão maior das políticas de âmbito federal, pois ignoram esses sujeitos, o que concorre para que permaneçam como inegáveis para o NEM, uma vez que os estados podem contemplar esse aspecto, ou não, ao criarem suas políticas regionais/locais.

7.1.2 Desempenho escolar

Quanto ao desempenho escolar, embora a exposição de motivos faça alusão à baixa proficiência em Português e Matemática nos exames standardizados, a política de Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.417 não apresentou sequer a possibilidade de ampliação da carga horária desses componentes curriculares. À exceção de

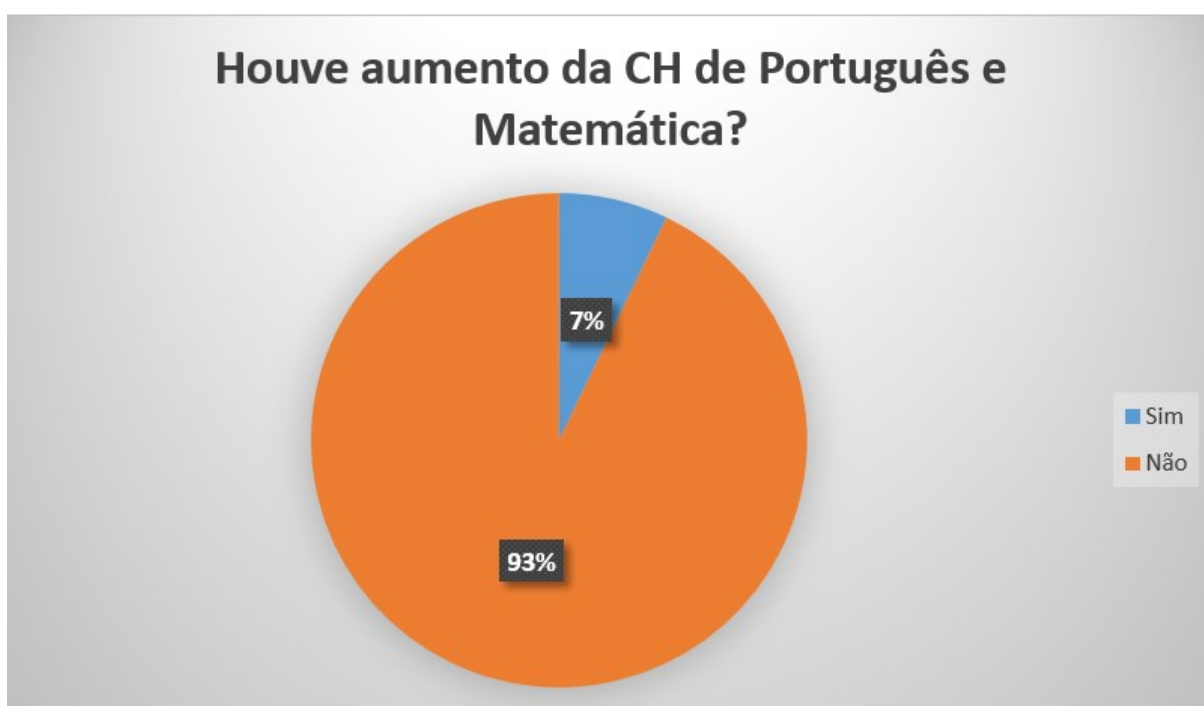
⁴³ Aqui se avalia como avanço a iniciativa do Programa Pé de meia, que viria a ser lançado em 2024 pelo 3º Governo de Luís Inácio Lula da Silva. Ao mesmo tempo se reconhece a complexidade dos problemas que favorecem a evasão, dentre os quais desinteresse, violência no ambiente escolar, gravidez precoce e *bullying*. Portanto, o problema de evasão se situa para bem além do alcance do referido Programa.

⁴⁴ Embora utilizados na justificativa para a Reforma do ensino médio, esses jovens não foram contemplados pelas medidas que dela derivam.

mudança no currículo, não oferece qualquer proposição efetiva para a melhoria dessa proficiência.

No âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal já havia a possibilidade de flexibilizar, cujas disciplinas da Parte Diversificada (PD) recebiam o título de Projeto Interdisciplinar (PI) 1 e 2. Assim, quando uma escola entendia a necessidade de aprofundar aprendizagem em Português e Matemática, por exemplo, acrescentava-se uma ou 2 aulas direcionadas a esses componentes curriculares em forma de projeto interventivo. Mesmo após a implantação do NEM, as unidades escolares que já se utilizavam desse dispositivo continuam a empregá-lo, de modo que boa parte das escolas do DF oferece mais de 4 aulas para o ensino de Língua Portuguesa e mais de 3 aulas para o ensino de Matemática. Essas aulas adicionais, que computavam como Parte Diversificada, eram parte do Projeto Interdisciplinar (PI) das unidades escolas. Cada escola criava suas disciplinas, conforme as necessidades identificadas. Os títulos e conteúdos eram diversos, como Projeto de Redação e Projeto de Geometria, por exemplo. Mesmo com a implantação do Novo Ensino Médio, esses projetos interventivos continuaram a compor a Parte Diversificada do currículo das escolas.

Gráfico 03 - Ampliação da carga horária (CH) em Português e Matemática



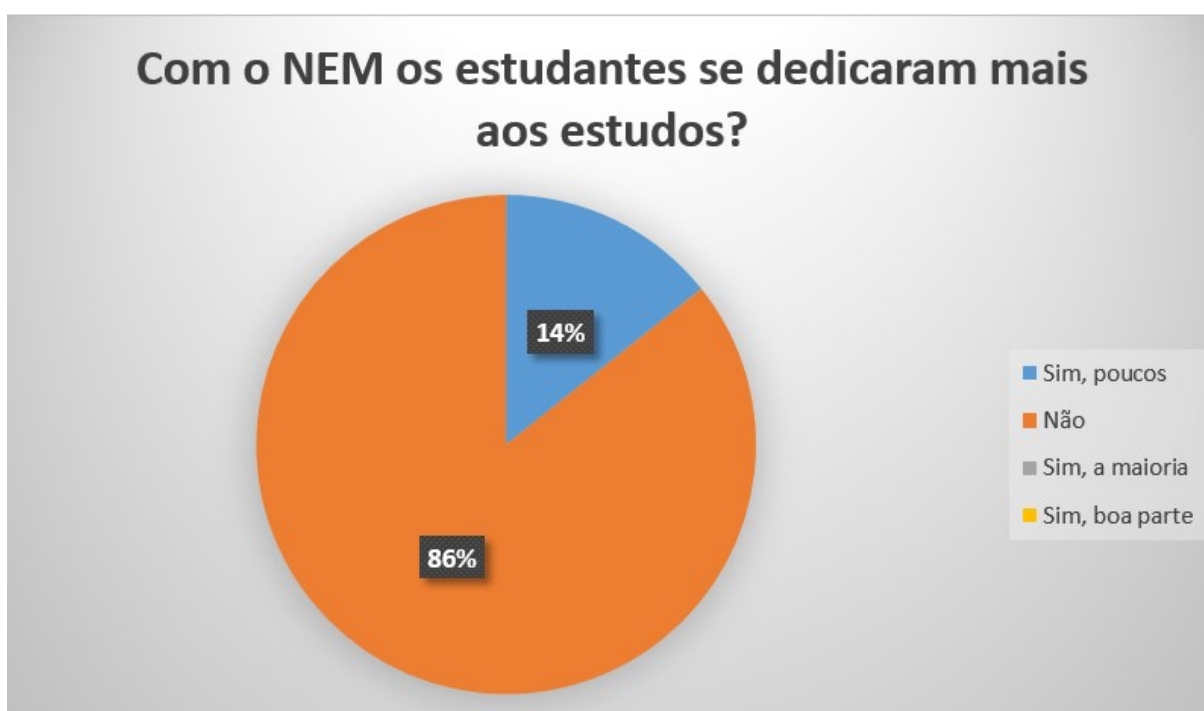
Fonte: Dados da pesquisa

Não emana da Secretaria de Educação do Distrito Federal qualquer orientação com vistas a ampliar a carga horária do ensino médio regular. Após o NEM, 13 (93%) escolas conservam a carga horária referente ao ensino de língua portuguesa e matemática, sendo que parte se utilizava dos Projetos Interventivos e parte não.

Os dados empíricos revelam que em apenas 1 (7%) das 14 escolas investigadas houve aumento na carga horária destinada ao ensino de língua portuguesa e matemática. Porém, esse incremento não ocorreu em virtude da nova política de ensino médio, e sim devido à adoção de projeto interventivo (Projeto Interdisciplinar) por parte da escola, o que resultou na ampliação da carga horária destinada ao ensino de língua portuguesa e matemática. Essa escolha, portanto, ocorreu por ocasião da elaboração da política educativa da unidade escolar, ou seja, do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) no ano de 2023.

A fim de verificar se o NEM vem atendendo à sua proposição de tornar o ensino médio mais atrativo aos jovens, o que resultaria na melhora da dedicação e do rendimento dos estudantes (BRASIL, 2016), indagou-se aos gestores se os estudantes se tornaram mais dedicados aos estudos, cujas respostas estão representadas no Gráfico 04:

Gráfico 04 - Melhoria na dedicação aos estudos



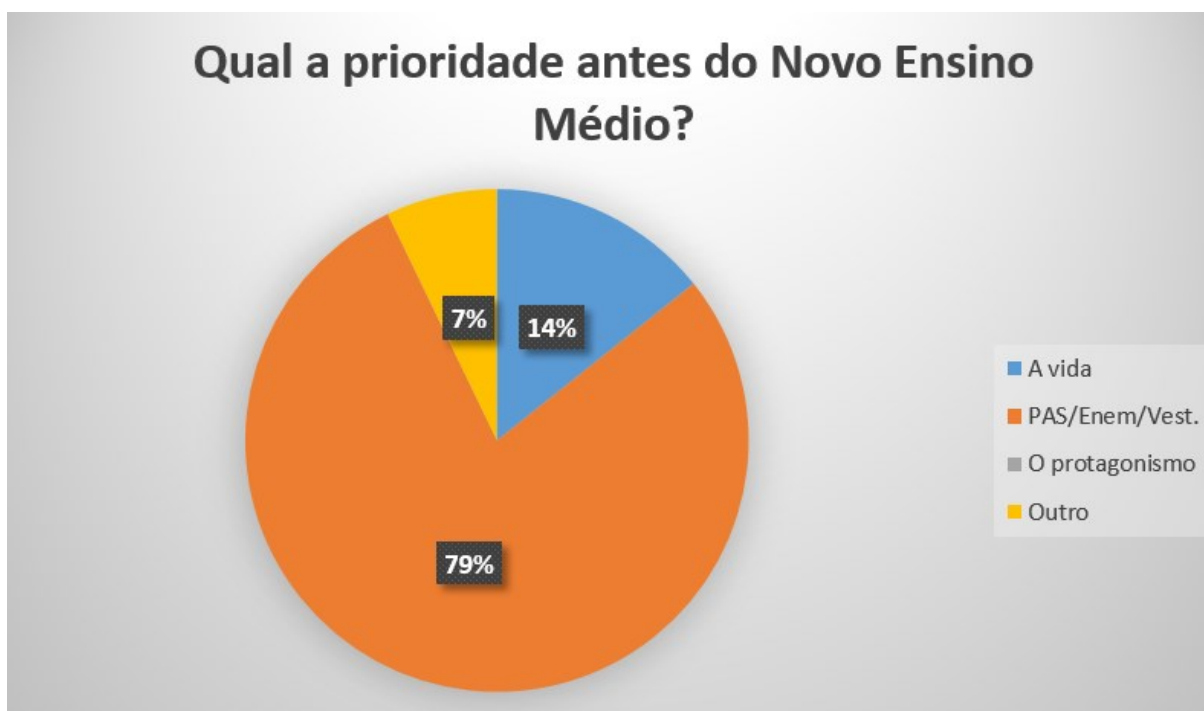
Fonte: Dados da pesquisa

Embora 2 (14%) escolas apontem que **alguns alunos** passaram a se dedicar mais aos estudos, essa melhora não ocorreu em 12 (86%) delas. Por sua vez, em 3 (21%) escolas os gestores julgaram por bem acrescentar observações sobre piora do rendimento.

7.1.3 Acesso às formações técnicas e superiores

Embora a SEEDF forneça diretrizes em consonância com a legislação federal, cada escola elabora sua própria política educativa, expressa no Projeto Político-Pedagógico de cada unidade. Conforme a realidade de cada comunidade escolar e do processo de construção de sua política educativa, cada escola decide seu objetivo prioritário. Como explica Gadotti (2000), no processo democrático de definição da política educativa, as unidades fazem escolhas políticas, concernentes ao modelo de relações sociais no âmbito escolar e do tipo de egresso que busca formar; e pedagógicas, concernentes a todas as condições objetivas que têm à disposição e ao modelo de ensino que elegem para si. Essa é a razão pela qual esse autor esclarece que o projeto orientador da política educativa é, necessariamente, político e pedagógico.

Para compreender o impacto do NEM sobre a prioridade formativa das escolas investigadas, buscou-se compreender inicialmente qual era a prioridade dessas unidades antes da Reforma. A preparação para o acesso à educação superior prevalecia um pouco antes da Reforma, conforme se observa no Gráfico 05:

Gráfico 05 – Prioridade antes da Reforma

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme o Gráfico 05, a preparação para a educação superior ocupava a centralidade em 11 (78%) escolas. Em 2 (14) unidades escolares a preparação “para a vida” era a prioridade de formação. Na escola (8%) que assinalou “outro” aspecto, o gestor esclareceu que a escola não privilegiava um aspecto em específico, pois entende que a escola deve oferecer uma formação de qualidade, mas sem um objetivo prioritário, pois os estudantes possuem interesses diversos.

Quando perguntados sobre a prioridade formativa após a implantação do NEM, observa-se que a reestruturação curricular impactou sobretudo na política educativa das escolas:

Gráfico 06 – Prioridade após a Reforma

Fonte: Dados da pesquisa

Após a implantação do NEM, apenas 7 (50%) escolas conservam a preparação para o acesso à educação superior como prioridade. As 2 (14%) escolas que desde antes da Reforma tinham “a vida” como centralidade da formação mantiveram essa perspectiva. Por sua vez, 2 (14%) escolas incorporaram o protagonismo como aspecto central da política educativa.

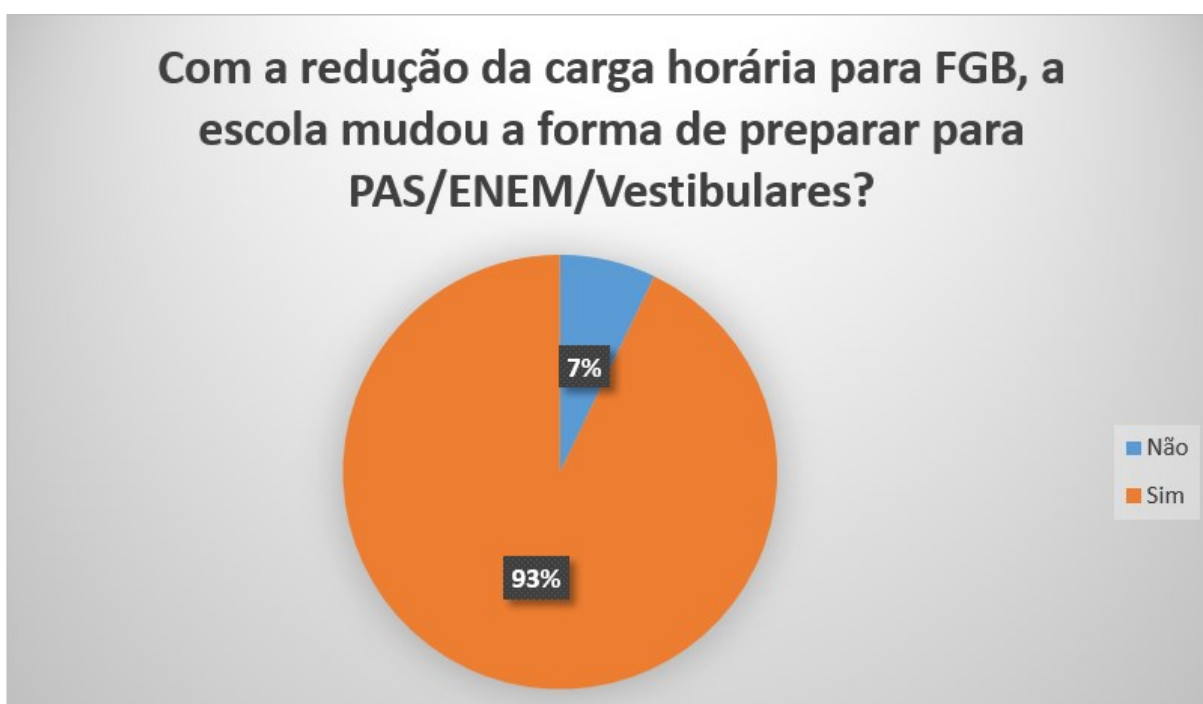
No entanto, após o NEM, o impacto fez aumentar para 3 (22%) as escolas que assinalaram a opção “outro”. As duas escolas que acusam essa mudança alegam que não é mais possível conservar a prioridade de antes (preparação para o acesso ao ensino superior), devido à drástica redução na carga horária destinada à formação geral.

O Gráfico 06 revela, portanto, que das 4 (28%) escolas que deixaram de privilegiar a preparação para o ensino superior: 2 (14%) incorporaram o “protagonismo” como elemento prioritário na formação; e as outras 2 (14%) não vêem mais razão para privilegiar qualquer aspecto, seja porque considera a carga horária insuficiente para preparar adequadamente seus estudantes para disputar o acesso à educação superior, seja por considerar que outros elementos não possuem relevância suficiente para ocuparem essa posição. Entretanto, a desistência por 4 (28%) escolas de priorizar a preparação para o acesso ao ensino superior sinaliza o impacto da nova

política de ensino médio sobre a política educativa das escolas e sobre as probabilidades de seus estudantes acessarem o ensino superior.

Quase a totalidade das escolas investigadas assinala mudança na forma como prepara para os exames de seleção devido à redução na carga horária da formação geral, em virtude dos itinerários. Esse impacto negativo da Reforma está representado a seguir:

Gráfico 07 – Mudança na preparação para o acesso ao ensino superior



Fonte: Dados da pesquisa

Em 13 escolas (93%) houve mudança na preparação de seus estudantes quanto aos conhecimentos propedêuticos. As justificativas se centraram na redução da carga horária de disciplinas cruciais, pois 10 das 13 disciplinas anteriormente obrigatórias tiveram carga horária reduzida no cômputo geral do ensino médio.

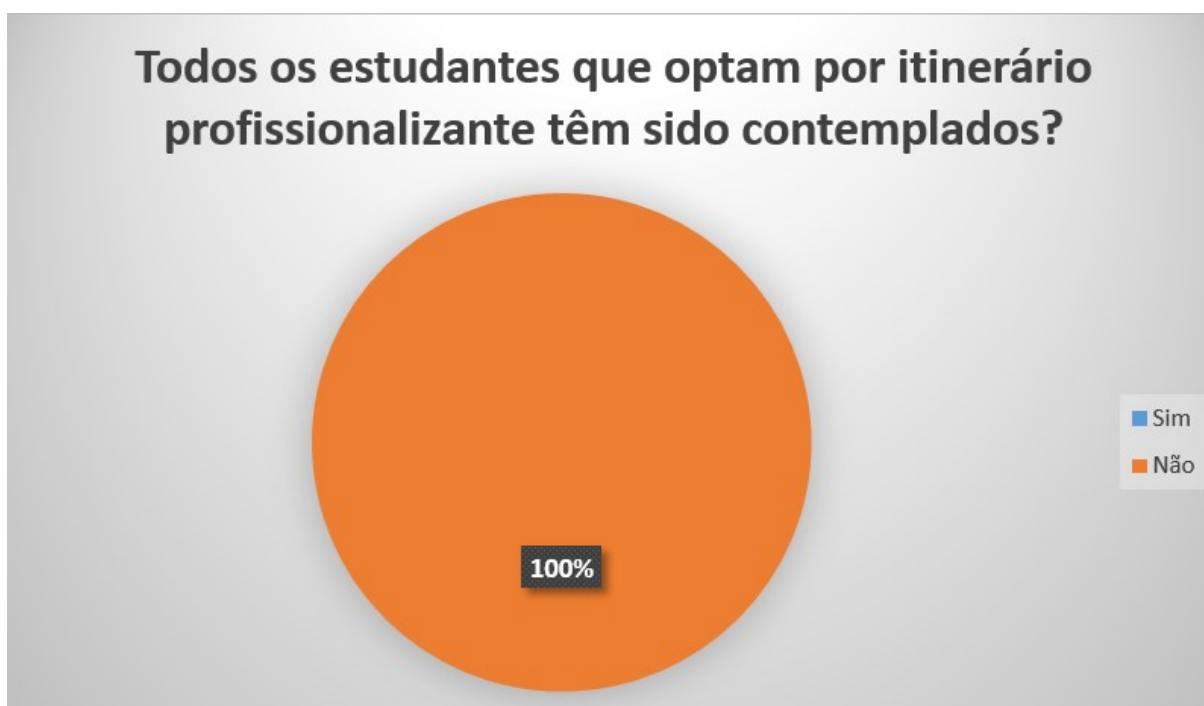
Uma única escola (7%) informa não ter alterado a forma de preparar para o ensino superior. Segundo a gestora, não ocorreu mudança na forma de preparação porque a escola conserva os aulões e os simulados tal como fazia antes do NEM. Evidentemente que a formação dos estudantes dessa escola foi afetada, embora a escola conserve estratégias anteriores à Reforma.

A hostilidade da Reforma à formação humanista e geral é uma expressão da dualidade escolar porquanto a preparação para os exames de acesso ao ensino

superior e a formação técnica/profissional se encontram em um contexto de desigualdade escolar, mas também social. Como esclarece Gramsci (2001), a racionalidade de educação “interessada” não diz respeito à uma educação de fato propositiva, ou que de fato esteja integrada ao trabalho.

É, nesse contexto de destinação da formação geral humanista a apenas alguns, e de possibilidade da formação técnica/profissionalizante para outros, que se inserem os itinerários formativos. Embora nem todos os itinerários formativos sejam imediatamente profissionalizantes, remetem às escolhas profissionais precocemente orientadas, pois no âmbito da Reforma a escolha dos itinerários costuma ser associada à escolha pelo aluno, conforme suas inclinações profissionais. Desse modo, não apenas o itinerário profissionalizante, mas todos os demais induzem o jovem discente à escolha profissional precoce.

Gráfico 08 – Disponibilidade do itinerário profissionalizante



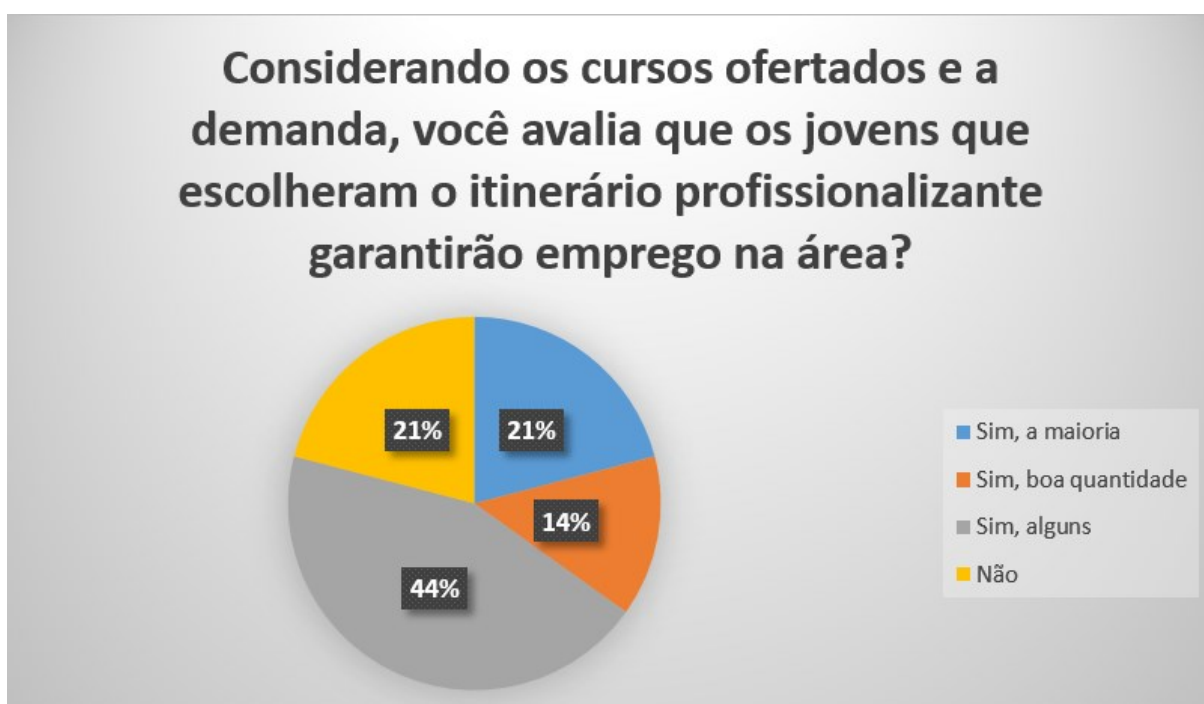
Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 08 é expressivo em vários sentidos. Um deles diz respeito ao fato de que **todas** as escolas pesquisadas informaram que o itinerário profissionalizante não atende à demanda de seus alunos. Nesse caso, convém observar que a oferta inferior à demanda não é um problema exclusivo do Itinerário Profissionalizante. Mesmo os outros itinerários têm quantitativo de vagas pré-determinadas, conforme

seu quantitativo de professores de cada área, razão pela qual parte dos estudantes não podem cursar os itinerários que escolhem.

Entretanto, ao considerar que o itinerário profissionalizante é expressivamente atendido pela iniciativa privada e que o NEM não se propõe a ampliar investimentos na rede pública, é possível perceber que essa demanda reprimida de vagas tende a pressionar ainda mais esse processo de abertura do ensino médio ao mercado.

Gráfico 09 – Avaliação do potencial de empregabilidade dos cursos técnicos/profissionalizantes ofertados



Fonte: Dados da pesquisa

Apenas 3 (21%) dos gestores acreditam que os itinerários profissionalizantes não garantirão emprego na área, logo, 79% confiam que em menor ou maior grau os cursos técnicos/profissionalizantes disponibilizados **garantirão** empregabilidade aos egressos. Desses, prevalecem, no entanto, aqueles que avaliam a efetividade apenas para alguns deles, com o percentual de 44% do total de investigados.

Essa avaliação positiva do tecnicismo permeia a representação social que, desde a ditadura desenvolvimentista da década de 1960 vem sendo reafirmada continuamente como fetiche. O fetichismo tecnicista que envolve a formação técnica/profissionalizante minimiza a pouca demanda do mercado formal diante de uma massificação compulsória dessa formação, bem como a insignificância de

determinados cursos para o mundo do trabalho. Soma-se a isso a quase imposição de uma trajetória escolar para ser encerrada ainda no ensino médio.

Essa tendência de abolir a escola “desinteressada” é, como pondera Gramsci (2001), de natureza hegemônica, pois, enquanto se empobrece o currículo dos mais pobres, conserva alguns espaços de formação “desinteressada” restritos a determinados grupos sociais. Aliás, para o referido autor a democratização da educação em nada tem a ver com oferecer para os menos favorecidos uma mera educação instrumental.

Dentre os gestores adeptos da formação profissional precoce, há um consenso de que a formação técnica profissional – ou mesmo a profissionalizante – ampliará significativamente a empregabilidade e que as condições materiais adversas dos jovens mais pobres e de suas famílias serão logo sanadas. No entanto, ainda que esses jovens conquistem o emprego, o problema persiste para eles, pois a depender das condições desse trabalho (em geral precarizado) enfrentará a pouca viabilidade para o ingresso e os estudos no ensino superior. Por isso, eventuais formação e empregabilidade precoces não oferecem a esses jovens as condições adequadas para a superação de sua condição social de origem, mas apenas para a reprodução desta.

A perspectiva neoliberal adotada pelos Aparelhos Privados de Hegemonia aparentemente apresenta ao Estado uma solução para o barateamento dos serviços públicos, inclusive de educação. Tem se evidenciado que sua proposta não induz ao incremento de investimentos em educação. Kuenzer (2011) explica essa estratégia desses Aparelhos:

O barateamento, com a adoção do modelo de ensino médio de educação geral, não se deve a uma suposta natureza desqualificadora da modalidade, mas à forma como ela se objetiva. Uma educação técnico-científica de bom nível não é incompatível com a produção de alta tecnologia e com a inserção do jovem em uma sociedade em permanente transformação, afirma a autora. Mas exige elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado, com biblioteca, laboratórios, computadores, quadras esportivas e outros recursos. O custo elevado, assumido pela burguesia nas escolas privadas, é incompatível, contudo, com as possibilidades de financiamento do setor público. O resultado é um arremedo de educação, que antes de geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora. (Kuenzer, 2011, p. 50).

Preocupado com a formação precarizada ou mesmo com o encerramento precoce da vida escolar dos jovens subalternos, Gramsci (2001) defende que o Estado

propicie condições para a continuidade e a dedicação desses jovens em sua vida escolar, com vistas a uma formação deveras sólida. Para o autor, o Estado possui a responsabilidade inalienável de custear bem mais do que professores, meras instalações e alimentação.

7.2 Dos eixos da Reforma e o que (não) há de novo: BNCC, EMTI, Flexibilização

Três aspectos são centrais na Reforma do Ensino Médio: a BNCC, o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e a flexibilização. Nenhum desses elementos, contudo, é exatamente inédito.

Embora a versão atual da BNCC seja a primeira oficialmente adotada na educação brasileira, desde 2013 esse documento foi objeto e estava em processo de formulação, tendo já sua 2ª versão pronta (contando já com as contribuições de professores do ensino médio e de pesquisadores brasileiros do campo da educação). Essas discussões foram atropeladas, sendo muitas das contribuições suplantadas pela versão imposta pelo Governo Temer, razão pela qual essa versão se notabilizou no campo da educação como a “BNCC do Temer”. O certo é que mesmo nas versões anteriores já havia elementos que contemplavam interesses de diversos grupos hegemônicos externos à educação, passando a prevalecer tais interesses na versão adotada, tal qual denunciam Peroni e Scheibe (2017, p. 388):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve recente aprovação por um submisso Conselho Nacional de Educação, atendendo à terceira versão encaminhada pelo Ministério da Educação, mereceu contundentes críticas de entidades defensoras da educação pública, laica e gratuita. A falta de transparência nos debates que antecederam sua aprovação permitiu que o seu conteúdo acolhesse sobretudo interesses dos institutos empresariais, do mercado editorial e de movimentos retrógrados e religiosos.

Portanto, o que o Governo Temer fez foi ajustar a balança ainda mais em favor dos interesses de grupos alheios à educação e/ou descomprometidos com sua democratização.

Da mesma maneira, é importante esclarecer que já havia programas de fomento do tempo integral para escolas da educação básica. No entanto, na apropriação pelo Governo Temer, as escolas de ensino médio passariam a ter uma política específica de fomento.

Por fim, a flexibilização do currículo já se encontrava expressa na LDB, com o percentual de até 20%. Portanto, o Governo Temer não flexibilizou o currículo, apenas ampliou o percentual dessa flexibilização.

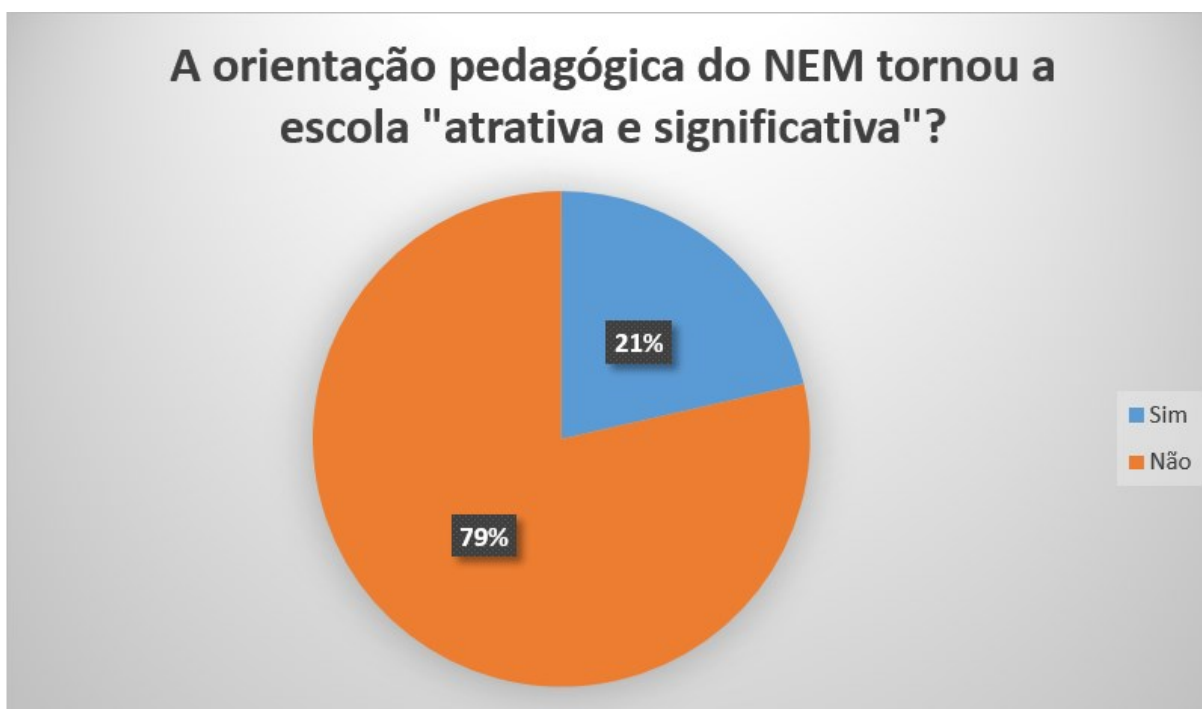
Os eixos centrais da Reforma não tragam nada de absolutamente inédito, pois são elementos que já constavam da legislação educacional ou já estavam em processo de elaboração e foram apenas apropriados. No entanto, há um elemento que se destaca como de fato inédito: a hibridização, que favorece a disseminação do gérmen privatista, inserido estrategicamente na ampliação da carga horária da parte diversificada/flexível do currículo, como os dados ilustrarão.

7.2.1 A BNCC do Governo Temer

O fato de a BNCC (Brasil, 2018) se inserir em um contexto de austeridade e negação das necessidades concretas das unidades escolares do país, ocupa a centralidade da Reforma curricular, que amplia por meios dos itinerários formativos a parte flexível do currículo. Portanto, aí “coerente” com sua pretensa natureza curricular, a Reforma se omite sobre a necessidade de enfrentar os problemas estruturais da educação brasileira, ou de sanar sequer a precariedade das condições materiais das escolas.

Mesmo considerando apenas o diagnóstico elencado pela EM 00084/2016, é razoável depreender como evidente a urgência de uma política de fomento da cultura do estudo. Assim, as estruturas físicas e pedagógicas das unidades escolares precisariam comportar elementos que auxiliassem o trabalho didático-pedagógico dos professores, assim como fornecer aos estudantes as condições básicas de estudo, para além do horário de sala de aula. Entretanto, também esta Reforma desprezou elementos tão relevantes.

Por sua vez, entendendo que essa proposta de uma eventual ampliação da carga horária (o que efetivamente não ocorreu no Distrito Federal) e de uma pretensa “visão integrada do estudante”, em busca de uma formação “ampla” em termos cognitivos e socioemocionais, seria fundamental para tornar a escola “atrativa e significativa”. Uma vez que se trata de relação de causa e efeito deveras simplista, perguntou-se aos gestores se a orientação pedagógica que emana do NEM tornou a escola mais atrativa, obtendo as respostas a seguir representadas:

Gráfico 10 – Efetividade da “orientação pedagógica do NEM”

Fonte: Dados da pesquisa

Para 11 gestores (79%) sua escola não se tornou mais atrativa e significativa após o NEM. Apenas para os outros 3 (21%) gestores, o currículo da escola se tornou mais atrativo e significativo.

No entanto, o Gráfico 10 (escola mais atrativa e significativa) não está dissociado de outros aspectos identificados na pesquisa, dialogando inclusive com o Gráfico 04 (Melhoria na dedicação aos alunos), uma vez que para um destes gestores o currículo mais atrativo não melhorou o interesse/dedicação sequer de alguns.

Além disso, as 2 escolas (14%) que entendem ao mesmo tempo que alguns alunos melhoraram (Gráfico 04) e que a escola pelo currículo se tornou mais atrativa e significativa (Gráfico 10) têm uma realidade particular: uma delas tem 2 turmas participando do curso técnico em gestão administrativa, ministrado no contraturno, no espaço da escola, por profissionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); a outra se situa em uma Região Administrativa onde também há uma grande unidade do Serviço Social da Indústria-Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria (SESI-SENAI), que atende a estudantes da rede pública de ensino, com a oferta de centenas de vagas anuais em cursos técnicos (em Mecânica Automotiva; em Segurança do Trabalho; e em Edificações), de qualificação e de aperfeiçoamento. Portanto, é possível que essa avaliação positiva quanto ao interesse dos estudantes

e do currículo da escola esteja associada à boa disponibilidade do Itinerário de Formação Técnica e Profissional (IFTP), além de eletivas profissionalizantes, muitas das quais em EaD.

Assim, não apenas se constata o presumível equívoco da relação de causa e efeito estabelecida na EM 00084/2016, como se constata que, na melhor das hipóteses, em apenas 2 das escolas poucos estudantes se tornaram mais dedicados, uma vez que os respectivos gestores identificam que esses estudantes estão dedicam tempo também para os cursos profissionalizantes.

Considerando relevante também a estrutura física de apoio ao estudo e à aprendizagem, buscou-se compreender a realidade das escolas investigadas quanto à “sala de leitura”, à sala/laboratório de informática⁴⁵ e aos laboratórios de ciências, logo, elementos que compõem a estrutura física das escolas e que em geral exigem um profissional específico, bem como condições mínimas de materiais de apoio pedagógico.

Quanto às salas de leitura, assim denominadas oficialmente na rede de ensino do Distrito Federal, verificou-se em todas as unidades que essas funcionam em geral como salas para empréstimos de livros, pois a estrutura pouco favorece a leitura e o estudo, dada a restrição do acesso de estudantes no contraturno e a falta de baias individuais, adequadas para a concentração na atividade de estudo. Este tipo de estrutura voltada ao estudo e à leitura costuma ser encontrado fora do ambiente das escolas, em Bibliotecas Públicas distribuídas em algumas das Regiões Administrativas.

A maioria das escolas públicas de ensino médio no ano de 2023 possuíam salas com um acervo de livros razoavelmente bom para empréstimo aos estudantes, conforme o Gráfico 11:

⁴⁵ No questionário da pesquisa empírica, perguntou-se expressamente por “laboratório de informática **funcionando**” (Apêndice A, questão 15). Para que um laboratório de informática funcione, precisa contar com alguns requisitos: espaço destinado para tal; mesas para abrigar as máquinas; computadores com uma configuração pouco ou nada obsoleta; internet própria; e um profissional específico (escasso na Rede porque nunca houve concurso para essa função, de modo que os profissionais encaminhados para esse setor normalmente são profissionais readaptados, que necessariamente tenham conhecimento mínimo de informática para auxiliar os docentes/alunos). Sem qualquer um desses elementos, é praticamente inviável que o laboratório de informática funcione.

Gráfico 11 – Escolas com “salas de leitura” ativas

Fonte: Dados da pesquisa

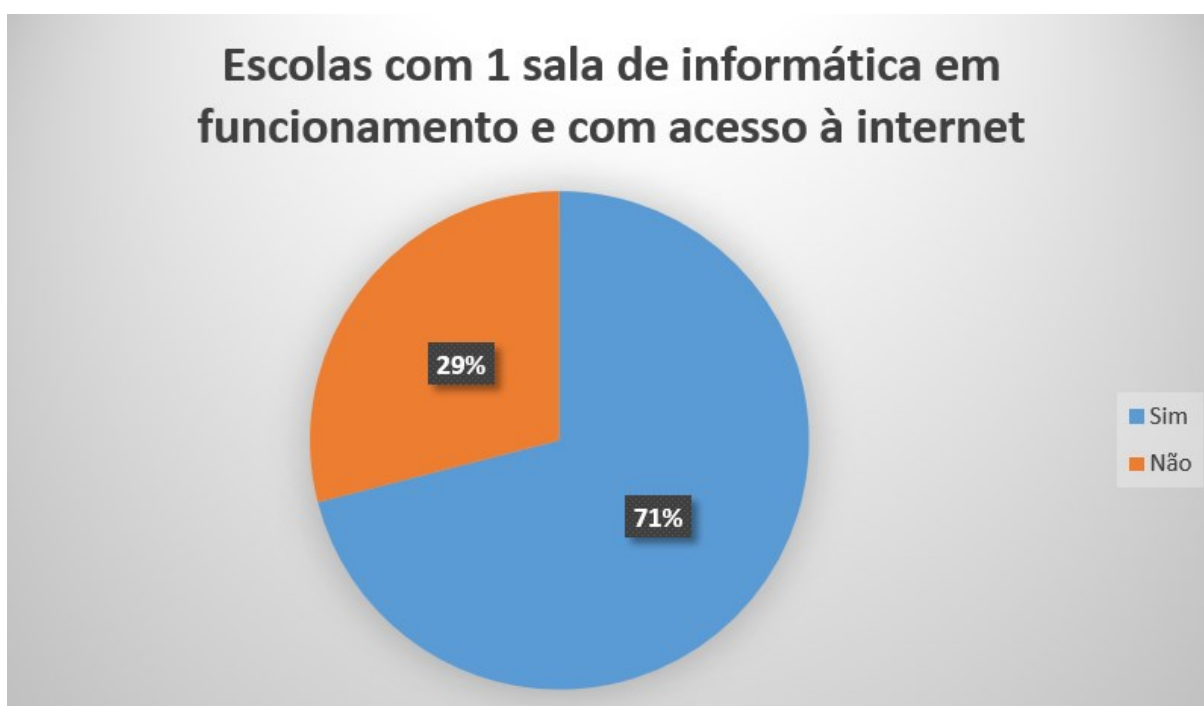
Enquanto em 13 (93%) das escolas havia o empréstimo regular de livros, em apenas 1 (7%) unidade escolar o espaço não funcionava regularmente porque não possuía servidor próprio⁴⁶ para esse espaço. No entanto, a referida escola possui um bom acervo de livros.

Quanto ao acesso a recursos tecnológicos, diferente do que ocorre em alguns estados e municípios brasileiros, no Distrito Federal não há qualquer projeto ou política de distribuição de *notebooks* ou *tablets* para uso pessoal dos estudantes. Do mesmo modo, nenhuma das unidades pesquisadas há uma quantidade desse tipo de material disponível aos alunos para uso sequer na escola. Em algumas das unidades escolares pesquisadas até se encontram projetores em algumas salas de aula, de maneira que o professor possa conectar seu notebook pessoal e projetar para os estudantes. Também se identifica em algumas unidades o quadro digital disponível em espaços específicos, como sala de vídeo e sala de reunião, por exemplo, mas não disponíveis nas salas de aula tradicionais.

⁴⁶ O Governo do Distrito Federal não realiza concurso específico destinado às “salas de leitura”. Em geral, nesses espaços são lotados servidores de apoio (limpeza, portaria e cozinha, dentre outros) e docentes, que por motivo de adoecimento se encontram sob restrição de atividade profissional ou readaptados.

No entanto, parte das escolas disponibilizam uma sala de informática com acesso à internet. De modo geral essa sala de informática está disponível para reserva pelos docentes, em atividades no horário de regência, que requeiram a utilização do computador para acesso à internet. Por isso, a questão indagou sobre salas de informática com acesso à internet, cujas respostas aparecem expressas no gráfico seguinte:

Gráfico 12 – Escolas com salas de informática⁴⁷ disponíveis



Fonte: Dados da pesquisa

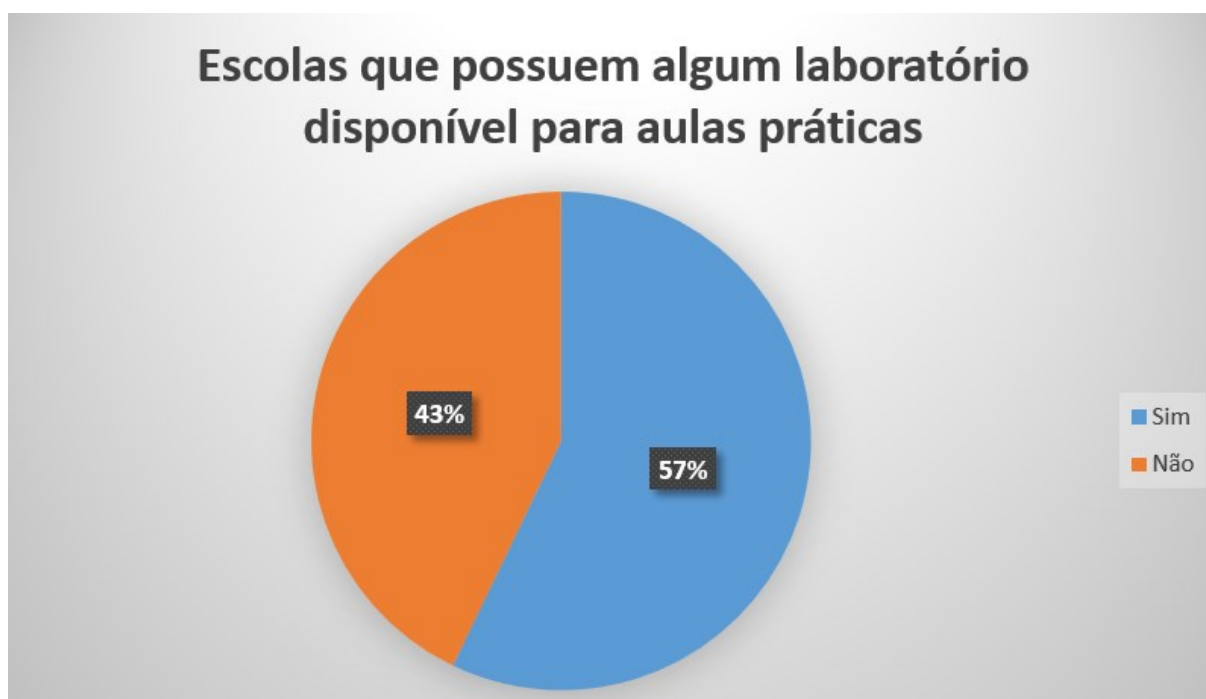
Como se observa, 10 (71%) escolas possuem exatamente 1 sala disponível para acesso dos estudantes apenas em horário de aula, em geral não sendo disponibilizados para que os estudantes possam acessar no contraturno ou sem que esteja no horário de aula sob a regência do respectivo professor. Essas salas de informática possuem em média 27 computadores em funcionamento e algumas possuem um profissional que cuida da conservação da sala e dos aparelhos, invariavelmente um servidor sob restrição de atividades ou readaptado.

⁴⁷ Na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) consagraram-se os termos “sala de informática” e, por vezes, “laboratório de informática” para designar o ambiente com alguns computadores para acesso de turmas. Aos estudantes dessas escolas o acesso costuma ocorrer apenas sob a regência do professor, no respectivo turno de aulas, e as máquinas disponíveis são computadores de mesa em 1 sala, específica e para toda a escola, razão pela qual funcionam em regime de escala.

Nas 4 (29%) escolas que não possuem sala de informática em funcionamento, os gestores apresentaram as seguintes razões: falta de espaço (todas as salas destinadas para aula ou laboratório já estão ocupadas por turmas regulares), computadores que não funcionam de tão obsoletos (a maioria dos aparelhos ainda provenientes do Pregão MEC de 2008) e falta de internet para esse espaço.

Quanto a laboratórios disponíveis para aplicação prática das aulas de ciências e de outros componentes, a situação das escolas investigadas é um pouco mais preocupante:

Gráfico 13 – Escolas com salas de laboratório disponíveis



Fonte: Dados da pesquisa

Se em 8 (57%) escolas há pelos menos 1 laboratório disponível, em 6 (43%) delas não há laboratório disponível para aula prática. Na maioria destas, há salas construídas para laboratório(s), mas ocupada(s) por turmas regulares, devido ao quantitativo de turmas que precisam atender.

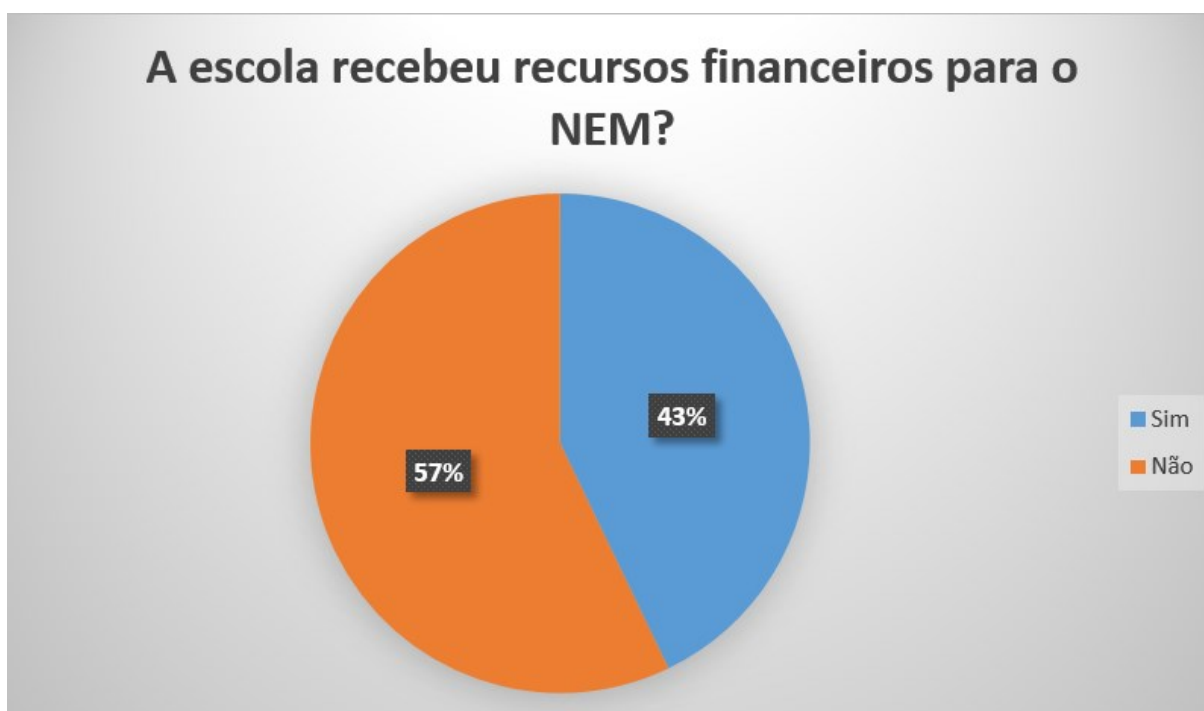
Mesmo nas escolas que possuem laboratório disponível para aplicação prática, o atendimento é restrito. Das escolas que possuem laboratório, em 1 (7%) delas há um único espaço para todas as disciplinas de ciências – Física, Química e Biologia; em 6 (43%) há laboratório para apenas um desses componentes da área de ciências;

e em apenas 1 (7%) há laboratórios para 2 desses componentes. Por sua vez, 3 (21%) das escolas pesquisadas possuem laboratório para aula prática de teatro e/ou dança.

7.2.2 Educação em Tempo Integral?

A Exposição de Motivos 00084/2016 defende o aumento da carga horária do ensino médio, pela ampliação das escolas em tempo integral, por meio de uma política de fomento, que foi acatada no texto da Lei nº 13.415/2017. A fim de verificar se essa medida se efetivou e se houve o impacto suficiente do subsídio financeiro às escolas, perguntou-se aos gestores se sua escola recebeu recursos financeiros para a implantação do NEM:

Gráfico 14 – Escolas que receberam recursos financeiros para o NEM



Fonte: Dados da pesquisa

Apenas 6 (43%) das escolas receberam algum valor, invariavelmente as que adotaram a educação em tempo integral em algum momento entre 2020 e 2023. No entanto, parte desses gestores revela que o “fomento” não colaborava muito com suas realidades, pois a maioria recebeu 2 ou 3 parcelas de pouco mais de R\$ 1.000, quando o Governo de Temer propagava que seria o valor de aproximadamente R\$ 2.000 por aluno ao ano. Além disso, tinham que ocupar espaços inadequados, uma vez que a

maioria ou todas as salas estavam ocupadas nos turnos matutino e vespertino. Assim, todos os 14 gestores entenderam que toda a dificuldade de implantar a educação em tempo integral (principalmente pela falta de espaço), somada à burocracia demasiada na prestação de contas, tornavam o baixo valor recebido pela escola ainda mais irrisório.

Kuenzer (2017) desvela a artimanha para que esse investimento não ocorresse, pois “[...] esse repasse, calculado pelo número de matrículas cadastradas, embora obrigatório, dependerá da disponibilidade orçamentária do MEC”. Soma-se a essa estratégia a enorme burocracia na prestação de contas.

Gramsci (2001), por sua vez, destacou a relevância de investimentos conforme as necessidades cotidianas, fosse para amparar os estudantes mais pobres, fosse para propiciar condições efetivas de estudo e pesquisa. A sugestão do pensador e político italiano busca oferecer os subsídios necessários aos estudantes mais pobres, para que possam também se dedicar ao trabalho de estudo.

Gráfico 15 – Escolas que ofertaram educação em tempo integral



Fonte: Dados da pesquisa

No ano de 2023, portanto, apenas 2 (14%) escolas pesquisadas ainda conservavam a adesão à educação em tempo integral. Do rol de unidades escolares investigadas, apenas essas 2 não têm todas as salas de aula ocupadas por turmas

regulares, o que revela a condição fundamental e, portanto, estratégica, desse aspecto para que possa se consolidar uma política de implantação de escolas em tempo integral.

Uma dessas escolas – antes da adesão à Política de Fomento ao Tempo Integral – a escola funcionava com ensino regular apenas nos turnos matutino e noturno e, por isso, os 250 alunos que estão distribuídos em turmas de tempo integral podem complementar seu horário no vespertino. Na outra, são disponibilizadas duas salas de aula para que o Senac ofereça as disciplinas de formação profissional do curso Técnico em Gestão Administrativa, de modo que a educação em tempo integral contemple apenas 70 alunos⁴⁸ (distribuídos em 2 turmas), em uma espécie de ensino médio com formação técnica concomitante, ainda que no mesmo espaço escolar.

Portanto, a designação de “escola que atende em tempo integral” utilizada em estatísticas do MEC não significa educação em tempo integral para todos os estudantes dessas escolas, mas para algumas turmas formadas por estudantes que aderiram voluntariamente ou foram selecionados pela escola com o intuito de melhorar o desempenho desses discentes.

7.2.3 Flexibilização e Itinerários: sobreposição da FGB e privatismo pelo itinerário profissionalizante

Os itinerários formativos receberam grande ênfase desde a EM/MEC 00084/2016. Este documento, que “justificou” a Reforma do ensino médio, não fez qualquer menção à privatização ou a eventuais parcerias público-privada como solução ou proposição. Por sua vez, na grande mídia e nas peças publicitárias do MEC, acentuou-se o fetichismo que envolvia especificamente os itinerários profissionalizantes.

Já na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), as parcerias aparecem como possibilidade. No entanto, uma vez que o próprio Governo Temer propositalmente impôs dispositivos que dificultaram o incremento financeiro em educação, as redes estaduais pouco ou nada se movimentaram para ampliar suas estruturas para a formação profissional/profissionalizante. Desse modo, na realidade concreta da rede

⁴⁸ O Senac atende na escola uma turma (35 alunos) por ano letivo do NEM. Devido à Pandemia por Covid-19, o cronograma de implantação foi atualizado, de modo que em 2022 o NEM foi aplicado aos 1ºs anos; em 2023 aos 2ºs anos; e em 2024 aos 3ºs anos, alcançando o total de 3 turmas ao todo.

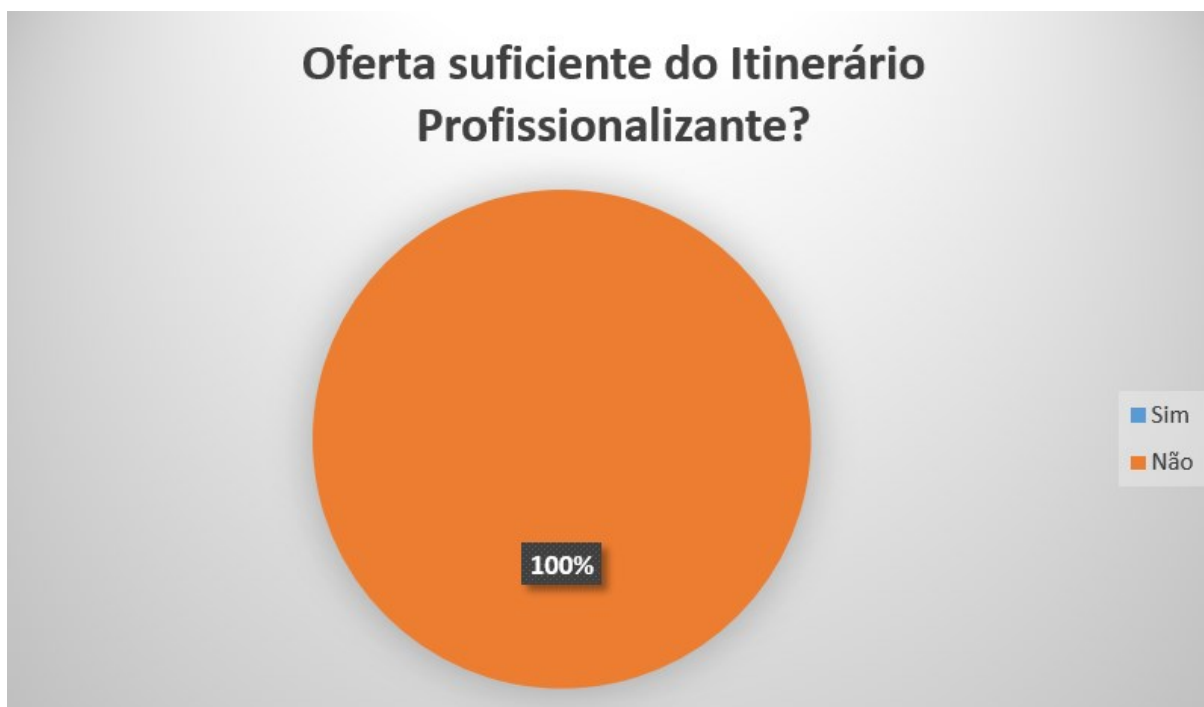
de ensino do Distrito Federal, a nova demanda foi em grande parte entregue às instituições privadas.

Esse encaminhamento no bojo da Reforma teve duas implicações objetivas nas redes de ensino do País: tornou híbrida a natureza administrativa do ensino médio público; e inaugurou no ensino médio a política neoliberal de financiamento de instituições privadas com recursos públicos, similarmente ao praticado na educação superior desde a década de 1990.

No Distrito Federal especificamente, é preocupante um outro fenômeno que se notabiliza mesmo com essa escancarada abertura da educação ao mercado: a demanda reprimida. Por um lado, observa-se que mesmo após 7 anos da aprovação da Lei nº 13.415/2017, a rede não atende à demanda tão fomentada, que é a do itinerário profissionalizante; por outro, é preocupante como os grupos fomentadores dessa Reforma entregaram ao mercado uma demanda muito promissora aos seus interesses.

O Gráfico 16 dá conta dessa demanda reprimida que foi tão instigada pelo fetichismo da formação profissional/profissionalizante:

Gráfico 16 – Insuficiência de oferta no itinerário profissionalizante



Fonte: Dados da pesquisa

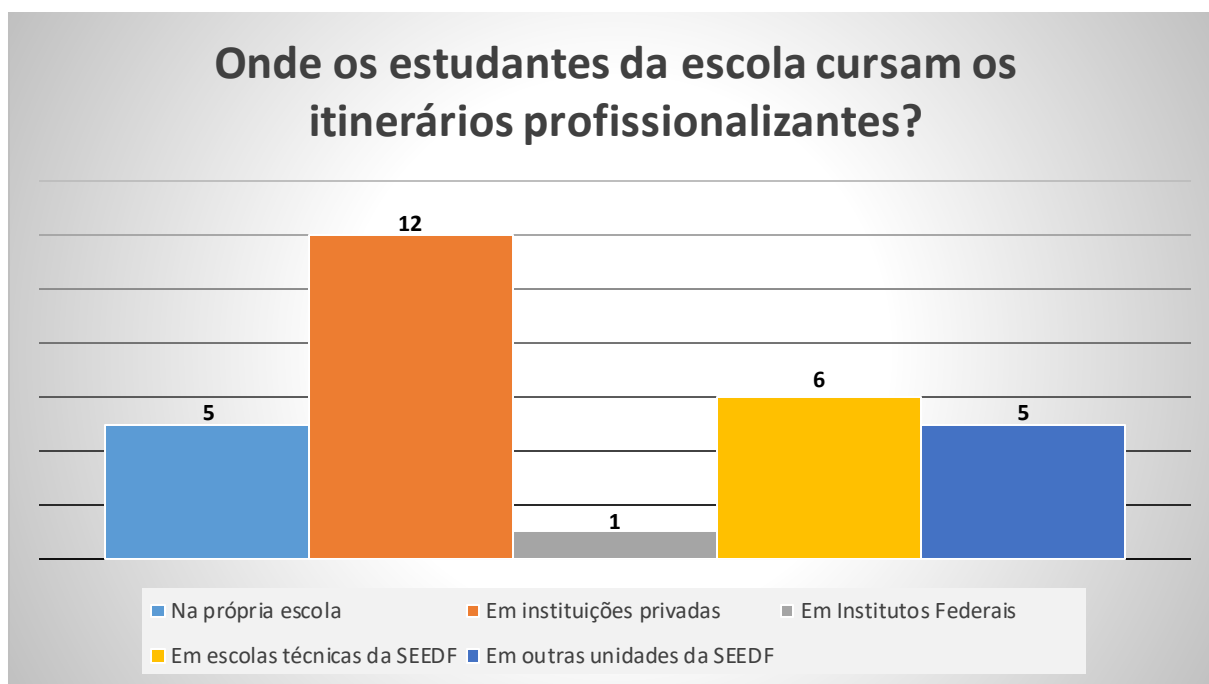
O Gráfico 16 é tão caricaturesco quanto inequívoco: em todas as 14 (100%) escolas investigadas se manifestou a insuficiência de oferta dos itinerários

profissionalizantes, seja na rede pública, seja na particular. Portanto, a Reforma não foi capaz de atender sequer o aspecto mais intrínseco aos interesses dos empresários e fundações privatistas.

Entretanto, acompanhando que o ensino médio foi lançado à racionalidade privatista que orienta a educação superior desde a década de 1990, essa demanda reprimida é ainda razão de preocupação por estar sujeita ao assédio da EaD, que a atenderia, mas ampliaria o privatismo e, sobretudo, a precarização da oferta aos estudantes pertencentes aos grupos subalternos, logo os que mais demandam educação formal de qualidade.

Para entender a natureza da oferta dos itinerários formativos, perguntou-se aos gestores sobre onde seus estudantes cursavam os itinerários profissionalizantes. Com a possibilidade expressa de assinalar mais de uma alternativa, as respostas dos gestores estão representadas no Gráfico 17:

Gráfico 17 – Categorias administrativas dos itinerários profissionalizantes ofertados⁴⁹



Fonte: Dados da pesquisa

⁴⁹ No questionário da pesquisa, permitiu-se assinalar mais de uma resposta porque essas possibilidades são apresentadas aos estudantes da rede de ensino do Distrito Federal.

Os resultados são muito reveladores, pois 12 (86%) dos 14 gestores pesquisados indicam que parte de seus estudantes cursa o itinerário profissionalizante em instituições de iniciativa privada, de modo que se acentua o caráter privatista que orienta esse itinerário.

Ora, se o itinerário profissionalizante não tem sido bem sucedido em atender à demanda de formação profissionalizante que tanto se tem instigado no âmbito da sociedade civil, a enorme oferta (ainda que insuficiente para atender à demanda) desse itinerário pelas instituições privadas é o grande indicador do êxito privatista da Reforma.

Identifica-se que a reforma de Michel Temer apresentou um elemento de fato novo ao ensino médio: a hibridização, que contribui para o avanço do gérmen privatista. Esse elemento transformou a categoria administrativa do ensino médio público, tornando-o na prática parcialmente híbrido, pois boa parte dos estudantes que cursam Itinerários Profissionalizantes têm uma formação de natureza pública e também privada). O processo foi conduzido por meio de uma combinação estratégica em especial de 2 (duas) medidas: a) no interior da Reforma do Ensino Médio se reafirmou a possibilidade de parceria público-privada; b) paralelamente, coibiu-se por meio da Lei de Responsabilidade Fiscal o incremento da União nos investimentos para a educação. Tal austeridade fiscal promovida no âmbito da União reverberou em muitas unidades federativas, comprometendo a possibilidade de ajuste das redes públicas, o que cooptou as secretarias estaduais de educação a recorrerem às parcerias público-privadas para atenderem à grande parte da demanda.

Paralelamente à hibridização da natureza administrativa, houve a hibridização da modalidade (presencial e EaD). Assim, possibilitou que parte da carga horária seja cursada na modalidade à distância, sendo esta modalidade suscetível ao mercado educacional (privado). Logo, a hibridização da oferta do ensino médio em escolas públicas se evidencia como uma estratégia privatista, ampliando as formas de privatização na escola pública, como Peroni e Scheibe (2017) já identificavam.

Essa estratégia privatista abriu caminho para o financiamento com recursos públicos de cursos promovidos por instituições privadas. O gérmen privatista se caracteriza, portanto, por meio do financiamento de cursos do itinerário profissionalizante em instituições privadas, similar ao que já ocorria na educação superior, com a destinação de recursos públicos para instituições privadas por meio

de certos programas, a exemplo do Prouni, como denunciam Nascimento, Silva e Carneiro (2018).

Portanto, nesta pesquisa, identifica-se que essas medidas adotadas no governo Temer de fato são meticulosas, pois tanto a Reforma do Ensino Médio quanto a Reforma Fiscal são encaminhadas paralelamente e em nenhum momento se faz qualquer menção à privatização ou à abertura da educação ao “mercado”, o que de fato promovem. A tramitação paralela dessas duas Reformas (do Ensino Médio e Fiscal) reforça essa diretriz privatista. Não sem razão o projeto adotado encampa o anseio de grupos hegemônicos (dentre os quais grupos empresariais e instituições financeiras), em consonância com o Projeto do então PMDB (agora MDB), intitulado “A Travessia Social: uma ponte para o futuro”. O documento expressa as diretrizes privatistas que viriam a ser aplicadas em alguns setores, como o da educação:

Portanto, as discussões sobre o tamanho e o escopo do Estado quase sempre se movem no vazio, porque a questão central é que o Estado deve ser funcional, qualquer que seja o seu tamanho. **Para ser funcional ele deve distribuir os incentivos corretos para a iniciativa privada** e administrar de modo racional e equilibrado os conflitos distributivos que proliferam no interior de qualquer sociedade. (Documento Ponte para o futuro, 2015, p. 4, grifo meu).

O documento “A travessia social: uma ponte para o futuro” é mais um dos indicadores de que o então vice-presidente e seu partido vislumbravam a ascensão à direção do país durante o processo que encaminhou o *impeachment* de Dilma Rousser (PT). O documento com as diretrizes para a governança do Estado brasileiro foi lançado em 29 de outubro de 2015. Após o rompimento entre a Presidência da República e o presidente da Câmara dos Deputados – Eduardo Cunha – em junho de 2015, articulou-se um movimento *pró-impeachment* da Presidente, sendo o primeiro pedido de *impeachment* impetrado pelo grupo de Hélio Bicudo e Miguel Reale Júnior no início de setembro de 2015. Esvaziado de fundamentos, o pedido foi reapresentado no dia 15 de outubro ainda de 2015, agora acrescentando-se a acusação de “pedaladas fiscais”. Esse é, portanto, o contexto oportunista em que o programa de governança de Estado do PMDB já foi lançado, no dia 29 do mesmo mês, indicando o interesse deste partido na deposição da presidente, de quem Michel Temer (PMDB) era o vice.

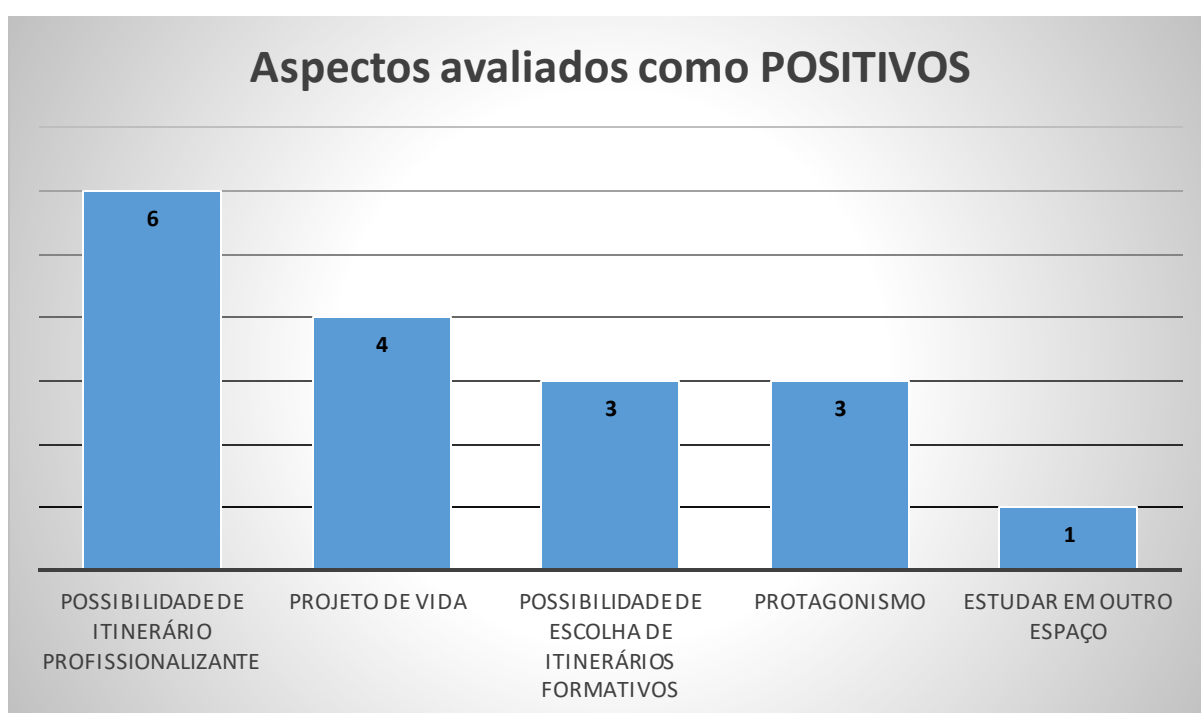
Evidentemente que os grupos empresariais e financeiros se aproveitaram igualmente da oportunidade desse contexto de racionalidade privatista mais agressivo

para lograr êxito em algumas de suas propostas já há muito intentadas. Portanto, todo o oportunismo que envolveu e/ou sucedeu o golpe contra Dilma Roussef – legitimado por um processo de *impeachment* que atendeu a interesses de grupos diversos – veio a ditar as diretrizes da Reforma do Ensino Médio, ampliando o avanço neoliberal sobre o Estado e suas políticas públicas.

7.3 Dos (de)méritos do NEM

A fim de compreender os impactos do NEM - contribuições e prejuízos -, questionou-se aos gestores das 14 escolas investigadas sobre os aspectos que consideram **positivos** e **negativos** no NEM. As respostas dos participantes da pesquisa são representadas respectivamente no Gráfico 18 e no Gráfico 19; e favorecem a compreensão de como esses gestores avaliam a Reforma no cotidiano escolar:

Gráfico 18 – Aspectos positivos do NEM



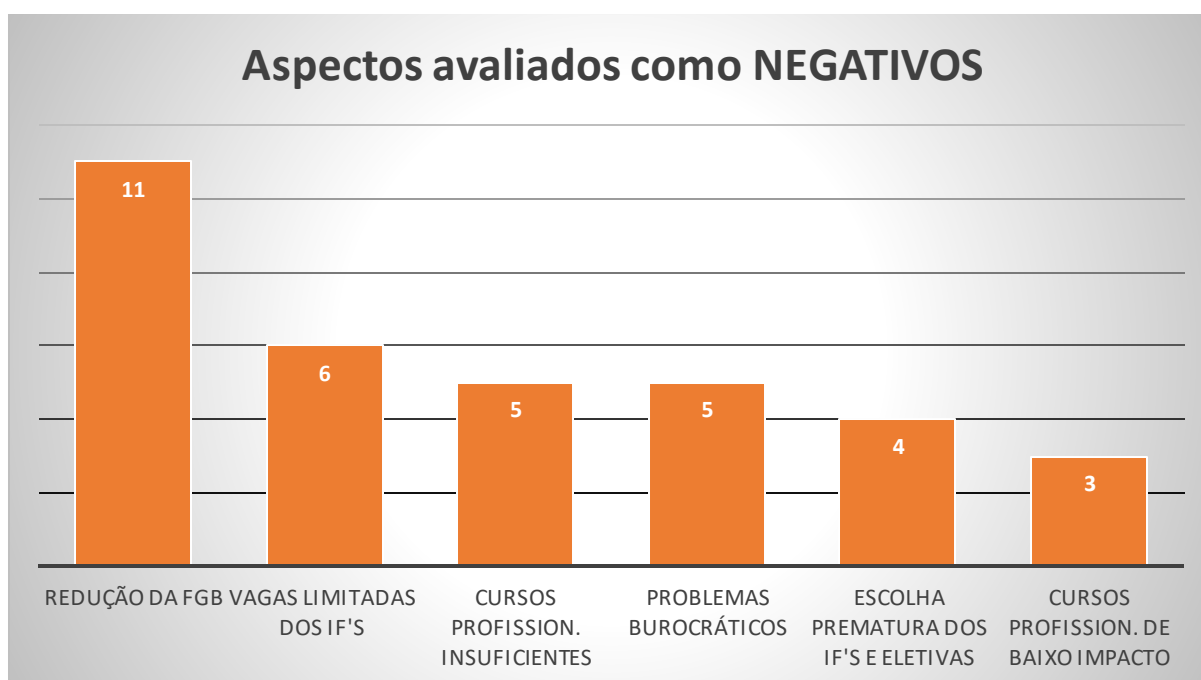
Fonte: Dados da pesquisa

As 6 (43%) menções favoráveis ao itinerário profissionalizante estão consonantes com a representação desenvolvimentista presente na sociedade brasileira. As 6 menções positivas ao itinerário profissionalizante e as 3 menções positivas sobre a possibilidade de escolher itinerários formativos (diversos) são indicadores de considerável aprovação dos itinerários, ainda que haja restrição quanto à forma como os itinerários são implantados, o que se manifesta mais adiante na justificativa das respostas contidas no Gráfico 18.

São ainda expressivas as 4 (28%) menções favoráveis ao novo componente de Projeto de vida e as 3 (21%) relacionadas ao protagonismo, que reforçam a necessidade que os gestores identificam de maior comprometimento e

responsabilidade pelos alunos em sua vida escolar. Por fim, a única menção favorável à possibilidade de estudo em outro espaço alude à ampliação da sociabilidade dos estudantes e ao acesso a conhecimentos que a unidade escolar, convencional, não tem condições de propiciar.

Gráfico 19 – Aspectos negativos do NEM



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto aos aspectos negativos, há uma queixa ampla quanto à redução da Formação Geral Básica (FGB), manifesta por 11 (79%) dos gestores pesquisados. Entretanto, enquanto no Gráfico 18 ocorrem 6 menções favoráveis aos itinerários formativos (diversos ou profissionalizantes), no Gráfico 19 se encontram 14 menções negativas aos itinerários, particularmente pela forma como são materializados. Dessas 14 menções, 6 dizem respeito à insuficiência de vagas para os Itinerários Formativos (diversos), 5 à insuficiência de cursos nos Itinerários Profissionalizantes em específico e 3 ao baixo impacto (qualidade e empregabilidade) dos cursos voltados à formação profissional.

O Gráfico 19 representa também as 5 (36%) menções negativas quanto a aspectos burocráticos (que dizem respeito desde modulação de professores e elaboração de eletivas até enturmação e escrituração em diário escolar). Tratam de problemas típicos da elaboração da Política sem a participação de gestores e

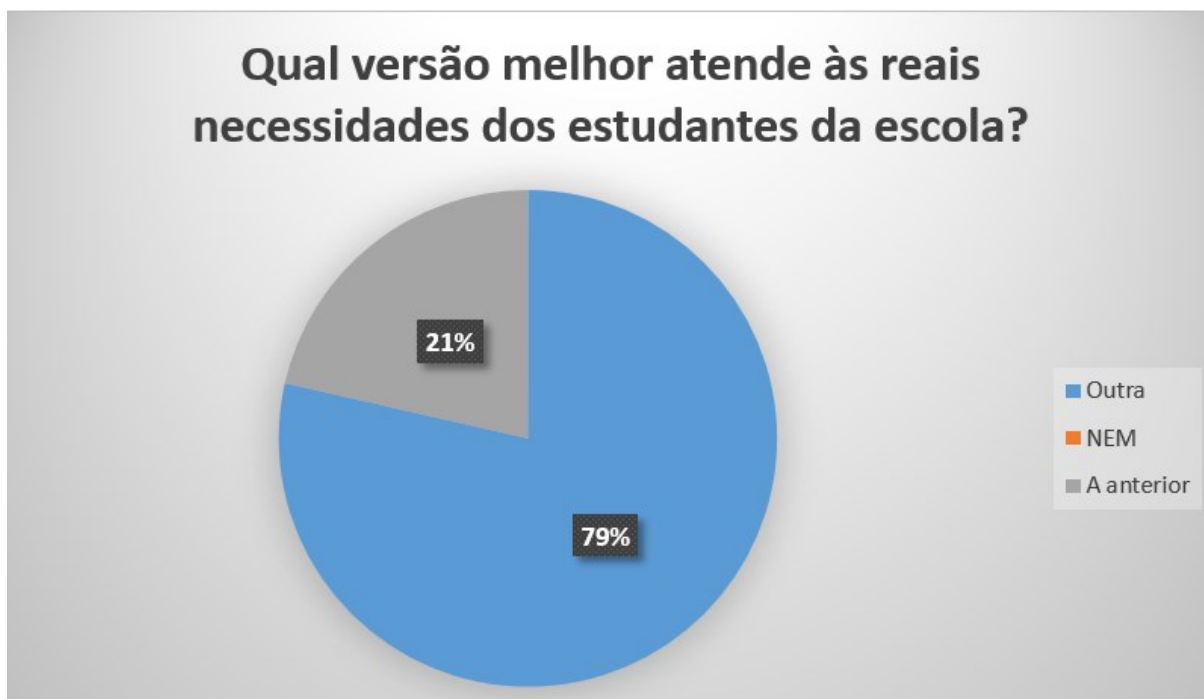
professores, que conhecem (e não apenas fantasiam como é) o cotidiano prático das escolas.

Por fim, o Gráfico 19 contempla ainda as 4 (28%) queixas quanto à obrigação de os estudantes escolherem os itinerários e componentes eletivos já no 1º ano, quando possuem pouca maturidade para isso.

É por isso que autores, como Nosella (2016a; 2016b), Vagno (2015) e Lenzi (2019), corroboram Gramsci, para quem a escola secundária “[...] deve assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (Gramsci, 2006, p. 36). Para os 3 primeiros autores, é ao longo da transição da adolescência para a juventude que costuma a melhor ocorrer o desenvolvimento biopsicossocial, de maneira que o adolescente-jovem alcança maior maturidade. Como esse período coincide com o ensino médio, é, portanto, nessa etapa de educação que se adquirem as condições próprias para o exercício da autonomia, o que propicia maior aperfeiçoamento de sua capacidade intelectual e de suas habilidades criativas.

Ao se confrontar a quantidade de aspectos apresentados como positivos com a de aspectos negativos, é possível presumir maior reprovação do que aprovação, pois os profissionais apresentam precisamente o dobro de aspectos negativos, totalizando 17 menções de aspectos positivos, contra 34 de aspectos negativos.

Por sua vez, indagados sobre a versão que melhor atenderia às necessidades de seus estudantes, os gestores rejeitam unanimemente o atual modelo, conforme se observa no Gráfico 20:

Gráfico 20 – Avaliação pelos gestores da melhor versão de Ensino Médio

Fonte: Dados da pesquisa

Nenhum dos gestores entende que o NEM seja a melhor versão para a necessidade de seus estudantes, mesmo para a Gestora 1 e para a Gestora 6, que acusaram maior dedicação de alguns alunos após o novo modelo de ensino médio. Essas duas gestoras estão entre os 11 (79%) que reconhecem a necessidade de um novo modelo, para além do anterior e do Novo Ensino Médio (NEM). Por sua vez, apenas os 3 (21%) gestores restantes entendem que a versão anterior já atendia as demandas de seus estudantes.

Dentre os gestores que assinalaram que outra versão atenderia melhor às necessidades dos estudantes, surgiram propostas diversas: algumas que buscam reparar efeitos da Reforma, algumas que agregam elementos trazidas no bojo do NEM e outras que buscam contemplar outros aspectos ignorados pelas 2 versões (a anterior e a do NEM), além de uma versão que se propõe a superar em muito os modelos em voga.

Desse grupo de 11 gestores insatisfeitos com o modelo anterior e o vigente, alguns de certa forma acompanham a racionalidade do 3º governo Lula de “reformular a Reforma” para corrigir alguns efeitos pontuais, em especial relacionados à redução da carga horária da Formação Geral Básica (FGB). Segundo esses gestores, o ensino médio precisaria de outra versão, que

operasse as mudanças que o Ensino Médio realmente precisava, mas creio que a redução da carga horária das disciplinas semestrais pela metade prejudica o aprendizado dos estudantes. (Gestora 1).

ofertasse a Formação Geral Básica [integral] e várias opções de curso Técnico Profissionalizante [sic]. (Gestora 2).

respeitasse as disciplinas importantes da FGB, mas que possibilitasse uma formação técnica ou mesmo profissionalizante para todos os que assim escolherem. (Gestor 13).

Para a Gestora 4, uma reforma pontual do modelo anterior lhe parece suficiente, pois aponta que seria preciso uma outra versão, que

adeque as novas tecnologias ao antigo regime. (Gestora 4).

No entanto, há quem entenda que é possível sim adotar elementos positivos nos modelos conhecidos, incorporando o que lhes faltam:

Foque no protagonismo, na realidade e nas avaliações externas. (Gestora 6).

Nesse caso, para a Gestora 6, seria muito mais apropriado que se agregasse um elemento do atual modelo (protagonismo), um do anterior (condições de preparação para as avaliações externas), mas que se pautasse pela realidade.

Outra gestora destacou a incongruência entre a promessa do Governo Federal à época da Reforma e as condições reais a que a escola está submetida, evidenciando seu descontentamento com o discurso manipulador:

Fosse pelo menos sombra do prometido nas publicidades do Governo Federal à época. (Gestora 8).

Ainda do grupo de 11 gestores insatisfeitos com os dois últimos modelos, destaque para os que desejam uma educação humanista e ampla, para muito além de apenas “reformular a Reforma do Temer”. Por suas contribuições, pode-se presumir que aspiram exatamente o que o modelo de escola unitária pode propiciar:

Considere a real situação das escolas e ofereça condições para resolvê-las, entendendo que o estudante da rede pública precisa e merece ter as mesmas condições e oportunidades de aprendizagem dos estudantes das [escolas] particulares, mas o NEM desprezou tudo isso. (Gestor 7).

Seja fruto da vontade dos governantes de investir de verdade em educação e da efetiva participação dos profissionais da escola na elaboração. (Gestor 10).

Possa ser elaborada com a efetiva participação dos profissionais do chão da escola, pois somos nós que trabalhamos no dia a dia das escolas e, por isso, conseguimos enxergar o que foge das nossas condições e das nossas reais necessidades. (Gestora 11).

Enquanto os Gestor 7 centraliza sua justificativa em torno da igualdade de condições e oportunidades; o Gestor 10, em torno do investimento e da participação efetiva dos docentes na proposta; a Gestora 11 pauta sua justificativa na participação docente para sinalizar que este segmento escolar conhece as condições e as necessidades concretas que precisam ser sanadas.

Já a Gestora 14 pauta sua justificativa em especial na dimensão pedagógica, sugerindo que é necessário um modelo que se efetiva e dê condições para que a ocorra o aprofundamento dos conhecimentos, de modo a ampliar de fato as possibilidades dos estudantes mais pobres:

Invista na dedicação aos estudos, que amplie as possibilidades que tínhamos para a preparação do PAS e do ENEM, além de oferecer condições para os estudantes carentes poderem acessar a conhecimentos que aprofundem o que os professores trabalham em sala. (Gestor 14).

Essa fala da Gestora 14 – que foca nas condições educativas ampliadas e ampliadoras de possibilidades aos estudantes carentes – soma-se às 3 anteriores e, conjuntamente, mantêm consonância com o que defendem Gramsci (1999; 2001; 2007) e Nosella (2016a; 2016b) de uma instituição escolar que tenha as condições objetivas para concretizar uma formação geral ampla e humanista: a escola unitária.

Nesse sentido, esses 4 gestores não estão preocupados com a formação profissional precoce, o que presume a possibilidade de indefinição profissional dos estudantes enquanto aprofundam conhecimentos e adquirem maturidade para uma escolha mais consciente.

Para um dos gestores pesquisados, mais importante do que pensar em um modelo para o ensino médio, é necessário e urgente primeiro o País começar a priorizar a educação:

Em primeiro lugar defina de vez se a educação vai enfim ser priorizada. Depois disso, aí sim definir a identidade do ensino médio porque a gente passa anos construindo nosso projeto, aí do nada chegam novas diretrizes que

nos deixam desorientados. É curioso como esse tipo de medida sempre de cima para baixo faz promessas extraordinárias, mas no fim destoa das necessidades da escola e reforça a desvalorização dos profissionais da educação. (Gestor 12).

Além de colocar em questão a contínua falta de prioridade à educação, o Gestor 12 revela seu desapontamento com a falta de políticas efetivas, que respeitem os projetos educativos definidos por quem conhece de fato as necessidades no âmbito pedagógico das escolas, e cujo objetivo seja sanar problemas concretos e estruturais da educação. De igual modo, esse gestor entende – como Gramsci e Nosella – que a valorização da educação é uma escolha política, sem a qual as condições objetivas necessárias não se concretizam.

Em suma, as justificativas dos 5 últimos gestores expressam o anseio desses profissionais por uma escola unitária. Ainda que não se valham desse termo especificamente, suas justificativas oferecem elementos para uma definição de escola unitária para o contexto atual no Brasil.

Chamados a definir o NEM, os gestores retomam aspectos já mencionados ao apontarem os aspectos positivos e os negativos do NEM, reforçando suas impressões de avaliação. A Gestora 6, por exemplo, apresenta a definição mais favorável à nova política, enaltecendo o NEM pelo aspecto que considera sua maior contribuição:

Oferta de novas oportunidades. (Gestora 6).

Já para as Gestoras 1 e 3 há ressalvas específicas:

Há a necessidade de reformulações com relação à carga horária dos componentes semestrais. (Gestora 1).

Não está funcionando pela falta de estrutura física das escolas e pela redução na carga horária da FGB. (Gestora 3).

Enquanto a Gestora 1 aponta apenas a necessidade de Reforma dos componentes semestrais, em alusão à carga horária destinada aos componentes da FGB, a Gestora 3 reconhece que não está funcionando e identifica as causas como a falta de estrutura física das escolas e a redução da carga horária da FGB.

No entanto, alguns gestores preferem avaliar a nova política de ensino médio, apresentando algumas de suas fragilidades ou retrocessos:

Uma proposta decepcionante, que gerou muitos conflitos na implementação e comprometeu aspectos importantes, que é o caso da FGB e da modulação do professor. (Gestor 7).

O NEM é uma proposta que faz o corpo docente trabalhar mais, e o aluno render menos. (Gestor 5).

Para o Gestor 5, esse “trabalhar mais” diz respeito principalmente ao desdobramento dos professores, de formação específica, ao terem que se preparar para lecionar em disciplinas que fogem de sua formação inicial, como no Projeto de Vida e em boa parte das eletivas.

Ao definir o NEM, a Gestora 8 retoma sua queixa quanto à incoerência entre a publicidade empregada para legitimar a Política e sua efetividade no espaço escolar:

Muita promessa na mídia e pouca ou nenhuma contribuição efetiva para as escolas públicas e seus alunos. (Gestora 8).

Para o Gestor 10, o que marca o NEM é a controvérsia. Como exemplo, retoma a atribuição de disciplinas alheias à formação inicial do professor:

É controversa a tal ponto que afeta até propostas interessantes como o Projeto de Vida porque, se por um lado a proposta pode ser bem trabalhada, por outro o NEM atribui esse componente a professores das [disciplinas] específicas, sem uma formação apropriada. (Gestor 10).

A Gestora 9 e os Gestor 13 centralizam sua definição no distanciamento dessa Política da realidade concreta das escolas e da necessidade de seus estudantes:

Fora da realidade, ignora coisas óbvias como o tempo integral porque as salas já estão ocupadas nos dois turnos, então não tem como aumentar o horário de atendimento sem espaço e novos servidores. (Gestora 9).

Um conjunto de direcionamentos que não dialogam com a necessidade da maioria dos nossos estudantes. (Gestor 13).

Já o Gestor 12 enfatiza a impertinência do NEM ao reduzir a carga horária da FGB, afetando a política educativa que atendia aos anseios da comunidade escolar, expresso em seu Projeto Político-Pedagógico, que dizia respeito à preparação intensiva aos exames de seleção para o ensino superior:

Levou à redução drástica da Formação Geral [FGB], prejudicando todo o trabalho que já há duas décadas fazíamos de incentivo e preparação de nossos estudantes para concorrer a vagas na UnB e [a] bolsas do Prouni-Enem. (Gestor 12).

Já a Gestora 11 e o Gestor 14 definem a política por sua imposição hierárquica, desprezando a participação dos profissionais das escolas e a realidade concreta destas:

Como as outras [políticas] nos últimos 30 anos, elaboradas em instâncias superiores e que já chegam à escola com suas incoerências, mas não se preocupam em compreender primeiro nossa realidade. (Gestora 11).

Mais uma política de cima para baixo que a gente tem que colocar em prática. (Gestor 14).

Por fim, a Gestora 4 define essa Política por sua dimensão classista, seja por desvalorizar o professor, seja por ampliar a distância entre os estudantes da rede pública do DF e os de outros públicos, reconhecendo que as escolas privadas, e quem sabe outras instituições “públicas” que operam seleção mesmo sendo públicas, continuarão a promover a formação propedêutica:

NEM é a ampliação das diferenças [desigualdades] regionais e econômicas, com a conseqüente desvalorização do profissional, que se tornou um generalista, e a liberdade de determinados públicos usarem tal mudança a seu favor e em demérito da educação pública. (Gestora 4).

A queixa mais frequente dos gestores investigados diz respeito ao empobrecimento curricular da formação geral. Esses profissionais entendem que o Estado deveria oferecer sim os itinerários, mas como suplemento ao currículo anterior à Reforma, e não como substitutivo, que sacramenta a precarização da formação geral.

Por sua vez, nenhum dos 14 gestores fez alguma menção ao privatismo, ao definir o NEM ou ao apresentar aspectos positivos e negativos. Aliás, no Gráfico 18 aparece representada a avaliação positiva, por um dos gestores, da possibilidade de o aluno poder “estudar em outro espaço” além da escola onde está regularmente matriculado. E, mesmo no caso da escola (pública) onde são disponibilizadas 2 salas de aula para que o SENAC ofereça o curso técnico no contraturno, a gestora demonstra satisfação em contar com essa oferta por uma instituição privada.

Logo, parte dos pesquisados de uma forma ou de outra compreendem como relevante que seus estudantes tenham acesso a novas sociabilidades. No entanto,

não identificam o privatismo ou não sopesam como negativa essa transferência parcial da atribuição pública para a iniciativa privada, que representa agora no ensino médio a ampliação do repasse de verbas públicas para o financiamento de instituições privadas. A dificuldade de os profissionais da educação identificarem o privatismo muito se deve às diversas formas como esse processo paulatinamente vem ocorrendo no âmbito educacional, como sugerem Peroni e Scheibe (2017).

O empobrecimento curricular pela flexibilização exacerbada e o privatismo identificados são decorrentes do modo próprio como o capital vem se reproduzindo. Como decifra Kuenzer (2011, p. 44):

Em decorrência, a sobrevivência do modo de produção capitalista, e em particular no regime de produção flexível, depende da relação entre exclusão e inclusão subordinada; esta reinclusão se dá sob uma outra perspectiva ontológica, para o que se torna necessária a destruição de subjetividades orgânicas aos regimes anteriores aliada à formação de novas subjetividades, que se ajustem à instabilidade, à flexibilização, à desqualificação.

Esta pesquisa identifica que a única coisa que o NEM apresenta efetivamente de novo é essa hibridização da oferta do ensino médio originalmente pela rede pública, pela disseminação do germen privatista. É exatamente esse o “cavalo de Troia”⁵⁰ que tanto custa a determinados interesses de grupos e fundações empresariais, o que se confirmou nas discussões de revisão do NEM no Congresso Nacional nos anos de 2023 e 2024. Isso se evidencia, ainda, na própria proposta do Governo Lula de ajustar para 2.400h de FGB, mas ainda compassivo quanto à abertura de parte do ensino médio público à iniciativa privada ou quanto à possibilidade de vetar integralmente as mudanças operadas pela Reforma orientada pela Lei nº 13.415/2017.

O olhar para a hibridização é mesmo crucial porque, para além de outras questões, no ensino superior o financiamento de instituições privadas (com o financiamento estudantil e o Prouni, por exemplo, com recursos públicos levou ao amplo domínio desse nível de ensino por instituições privadas, como denunciam Nascimento, Silva e Fernandes (2016).

⁵⁰ Essa metáfora alude ao estratagema da Mitologia Grega, descrito em A Eneida, epopeia de Virgílio. Na obra, narra-se que, após 10 anos de cerco da cidade de Troia, o exército grego construiu um gigantesco cavalo de madeira, no qual escondeu soldados em seu interior e, fingindo uma retirada, deixou nas imediações como se um presente fora aos troianos. Apesar de divergências entre os troianos, estes decidiram levá-lo para dentro de suas resistentes muralhas. Durante a noite, os guerreiros gregos saíram de seu esconderijo no interior do cavalo e abriram os portões da cidade para que o restante do exército grego pudesse entrar de surpresa e, finalmente, dominar e destruir Troia.

Entretanto, quanto à natureza híbrida que a Reforma possibilitou, nenhum dos gestores investigados fez qualquer crítica ou menção, muito provavelmente porque no Distrito Federal foi vedada a formalização de cursos que não sejam os provenientes de instituições parceiras, em geral as do Sistema “S”, que têm aceitação entre os profissionais como instrução técnico-profissionalizante de qualidade. Muitos entendem como positivo que seus alunos possam realizar cursos nas instituições privadas que se encontram como parceiras, pois manifestam satisfação também pelas sociabilidades disponibilizadas, uma vez que essas ofertas surgem como oportunidades escassas a alunos que não possuem condições materiais para tal.

De modo geral, a avaliação de Frigotto (2016) sintetiza bem a natureza do NEM:

Uma reforma que retrocede ao obscurantismo de autores como Desttut de Tracy que defendia, ao final do século XIX, ser da própria natureza e, portanto, independente da vontade dos homens, a existência de uma escola rica em conhecimento, cultura, etc., para os que tinham tempo de estudar e se destinavam a dirigir no futuro e outra escola rápida, pragmática, para os que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam (por natureza) ao duro ofício do trabalho. (Frigotto, 2016, p. 330).

Esse obscurantismo de que trata Frigotto (2016) antagoniza a democratização e qualidade que marcam modelos como o da escola unitária. Serve, portanto, ao capital e não às necessidades concretas de nossos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação sobre os impactos da Reforma do Ensino Médio na rede pública do Distrito Federal se orientou a partir de aspectos apontados pela própria Exposição de Motivos nº 0084/2016 (MEC). Nesse processo, entendeu-se que a Reforma do Ensino Médio no Brasil não poderia ser dissociada do histórico de dualidade estrutural que marca a educação secundária no Brasil, tampouco do papel estratégico que esse nível de ensino desempenha no interior da luta de classes.

A Reforma – operada a partir da Lei nº 13.415/2017 – também se deu em meio às ofensivas do governo Michel Temer contra as políticas sociais, principalmente a educação pública. Embora o Estado brasileiro detenha a função constitucional de coordenar a política educacional no País, a austeridade fiscal empreendida nesse período comprometeu a efetivação das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), sobretudo no que tange ao ensino médio.

O processo de formulação da Reforma evidenciou um modelo de política pública elaborado sem a efetiva participação da sociedade civil e dos profissionais da educação, carecendo de critérios sólidos. Se, por um lado, abriu espaço para experiências de ampliação da carga horária escolar, por outro, reafirmou as contradições do ensino médio ao acentuar o caráter seletivo e dualista. A desconexão entre os problemas diagnosticados e as medidas propostas revela o desalinhamento entre os objetivos declarados e os dispositivos empregados.

A hegemonia de grupos empresariais e financeiros na condução da Reforma ressalta seu viés privatista e mercantilista. Tais grupos, articulados e oportunistas, aproveitaram-se do contexto político para retomar propostas já derrotadas anteriormente, conferindo legitimidade a discursos que perpetuam as desigualdades educacionais e a lógica dualista. Essa dinâmica evidencia a cooptação de intelectuais pelos chamados Aparelhos Privados de Hegemonia, que, distanciando-se de sua classe de origem, passam a atuar como intelectuais orgânicos a serviço da manutenção da hegemonia burguesa.

Do ponto de vista curricular, alguns elementos centrais da Reforma — a flexibilização e a ênfase na educação em tempo integral — não se constituem inovações, mas sim a repaginação de medidas então em vigor. A flexibilização curricular, contudo, mostrou-se o aspecto mais contundente, pois acentuou o empobrecimento da formação geral, a profissionalização precoce e a abertura da

educação pública ao setor privado, sujeitando ainda mais o ensino médio aos termos do capital. Os impactos foram especialmente visíveis na rede do Distrito Federal, onde a carga horária destinada à Formação Geral Básica reduziu de 90% para 60% de todo o currículo, comprometendo ainda mais a preparação de seus estudantes para o ensino superior.

Esta pesquisa demonstra que o Novo Ensino Médio não contemplou a totalidade da juventude, especialmente os jovens previamente excluídos do sistema escolar. Contudo, a compreensão de juventude na Reforma é idealizada, não pautada nas distintas juventudes que se fazem presentes na realidade concreta.

Ainda que a Exposição de Motivos n 0084/2016 (MEC) evocasse a baixa proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, a referida política não promoveu qualquer ampliação substantiva da carga horária desses componentes. Aspectos como esse revelam as incongruências no interior dessa política educacional.

Em geral, os resultados da pesquisa revelam problemas e retrocessos promovidos pelo NEM, ratificando a ampla maioria das pesquisas sobre esse tema. No entanto, os resultados aferidos no Distrito Federal são únicos em aspectos relacionados às particularidades desta Unidade Federativa (UF). Assim, destaque para maior impacto da Reforma sobre a referida UF, em particular porque as mudanças levaram a uma redução da carga horária para a Formação Geral Básica, de 90% para 60% do total. Pior: como o Distrito Federal já praticava a carga horária anual de 1.000 horas, e o total de 3.000 horas, não experimentou qualquer aumento no total de sua carga horária.

Quanto ao desempenho escolar, embora a exposição de motivos faça alusão à baixa proficiência em Português e Matemática nos exames standardizados, a nova política de Ensino Médio não apresentou sequer a possibilidade de ampliação da carga horária desses componentes curriculares. Portanto, não ofereceu qualquer proposição efetiva para a melhoria dessa proficiência. Por sua vez, não emanou da Secretaria de Educação do Distrito Federal qualquer política voltada à ampliação a carga horária das escolas de ensino médio. Após o NEM, 13 (93%) escolas conservam a carga horária original de Português e Matemática.

Embora 2 (14%) diretores apontem que alguns alunos passaram a se dedicar mais aos estudos, essa melhora não ocorreu em 12 (86%) delas. Por sua vez, em 3 (21%) escolas os gestores julgaram por bem acrescentar observações sobre piora do rendimento.

Antes do NEM, a preparação para a educação superior ocupava a centralidade em 11 (78%) das 14 escolas pesquisadas. Após a implantação do NEM, apenas 7 (50%) escolas conservam a preparação para o acesso à educação superior como prioridade.

Todas as escolas pesquisadas informaram que o itinerário profissionalizante não atende suficientemente à demanda de seus alunos. Nesse caso, convém observar que a oferta inferior à demanda não é um problema exclusivo do Itinerário Profissionalizante. Mesmo os outros itinerários têm quantitativo de vagas pré-determinadas, conforme seu quantitativo de professores de cada área, razão pela qual parte dos estudantes não podem cursar os itinerários que escolhem.

Entretanto, ao considerar que o itinerário profissionalizante é expressivamente atendido pela iniciativa privada e que o NEM não se propõe a ampliar investimentos na rede pública, é possível perceber que essa demanda reprimida de vagas tende a ampliar ainda mais esse processo de abertura do ensino médio ao mercado.

Quanto à oferta financeira para incentivar a adesão ao tempo integral, apenas 6 (43%) das escolas receberam algum valor, invariavelmente as que adotaram a educação em tempo integral em algum momento entre 2020 e 2023. No entanto, parte desses gestores revela que o “fomento” não colaborava muito com suas realidades, pois a maioria recebeu 2 ou 3 parcelas de pouco mais de R\$ 1.000 no ano em que aderiu, embora o Governo Temer tenha divulgado que cada escola que aderisse ao tempo integral receberia por volta de R\$ 2.000 por aluno. Além disso, à época não receberam qualquer servidor da SEDF para desenvolver essas atividades adicionais, tendo que ocupar espaços inadequados, uma vez que a maioria ou todas as salas estavam ocupadas nos turnos matutino e vespertino.

Assim, os 14 (100%) gestores entendem que as dificuldades de implantar a educação em tempo integral (principalmente pela falta de espaço), somadas à burocracia demasiada na prestação de contas, desmotiva a adesão porque o valor recebido por ano é baixo. Essas são as principais razões para que, no ano de 2023, apenas 2 (14%) das escolas pesquisadas ainda conservassem a adesão à educação em tempo integral.

Quanto à oferta dos itinerários profissionalizantes, todas as 14 (100%) escolas investigadas manifestaram a insuficiência de oferta dos itinerários profissionalizantes, seja na rede pública, seja na particular. Portanto, a Reforma não foi capaz de atender

sequer o aspecto mais intrínseco aos interesses dos empresários e fundações privatistas.

No entanto 12 (86%) dos 14 gestores pesquisados indicam que parte de seus estudantes cursa o itinerário profissionalizante em instituições de iniciativa privada, de modo que se acentua o caráter privatista que orienta esse itinerário. As 6 (43%) menções favoráveis ao itinerário profissionalizante estão consonantes com a representação desenvolvimentista presente na sociedade brasileira e fomentadas pelas publicidades do Governo Temer. Essas menções positivas ao itinerário profissionalizante e as 3 menções positivas sobre a possibilidade de se escolher itinerários formativos (diversos) são indicadores de considerável aprovação dos itinerários, ainda que haja restrição quanto à forma como os itinerários são implantados, o que se manifesta mais adiante na justificativa das respostas que compõem o Gráfico 18.

São ainda expressivas as 4 (28%) menções favoráveis ao novo componente de Projeto de vida e as 3 (21%) relacionadas ao protagonismo, que reforçam a necessidade que os gestores identificam de os alunos se tornarem mais responsáveis e comprometidos com sua vida escolar. Por fim, a única menção favorável à possibilidade de estudo em outro espaço alude à ampliação da sociabilidade dos estudantes e ao acesso a conhecimentos que a unidade escolar, convencional, não tem condições de propiciar.

Quanto aos aspectos negativos, há uma queixa ampla quanto à redução da Formação Geral Básica (FGB), manifesta por 11 (79%) dos gestores pesquisados. Embora haja 6 menções favoráveis aos itinerários formativos (diversos ou profissionalizantes), no Gráfico 19 aparecem 14 menções negativas aos itinerários, particularmente pela forma como são materializados. Dessas 14 menções, 6 (42%) dizem respeito à insuficiência de vagas para os Itinerários Formativos (diversos); 5 (36%) à insuficiência de cursos nos Itinerários Profissionalizantes em específico; 3 (21%) ao baixo impacto (qualidade e empregabilidade) dos cursos voltados à formação profissional; 5 (36%) aludem a aspectos burocráticos; e 4 (28%) das queixas dizem respeito à obrigação de os estudantes escolherem os itinerários e componentes eletivos já no 1º ano, quando possuem pouca maturidade para isso.

Em suma, a Reforma do Ensino Médio, nesses termos, não se pautou nas intencionalidades expressas, e nas inferidas, da Exposição de Motivos que acompanhou a tramitação da Lei 13.415/2017. Antes, revestiu-se de dispositivos que

já estavam incorporados ou em elaboração – como a educação em tempo integral e a BNCC – e inseriu pela ampliação da parte diversificada (a flexibilização ampliada pelos itinerários formativos) o gérmen privatista no nível médio.

Nenhum dos gestores entende que o NEM seja a melhor versão para a necessidade de seus estudantes, mesmo para a Gestora 1 e para a Gestora 6, que acusaram maior dedicação de alguns alunos após o novo modelo de ensino médio. Esses gestores estão entre os 11 (79%) que reconhecem a necessidade de um novo modelo, para além do anterior e do NEM. Por sua vez, apenas os 3 (21%) gestores restantes entendem que a versão anterior já atendia as demandas de seus estudantes.

Dentre os gestores que assinalaram que outra versão atenderia melhor as necessidades dos estudantes, surgiram propostas diversas: algumas que buscam reparar efeitos da Reforma, algumas que agregam elementos trazidas no bojo do NEM e outras que buscam contemplar outros aspectos ignorados pelas 2 versões (a anterior e a do NEM) e as que avançam em outras direções, logo inéditas.

Desse grupo de 11 gestores insatisfeitos com o modelo anterior e o vigente, alguns de certa forma acompanham a racionalidade do atual governo de “reformular a Reforma” para corrigir alguns efeitos pontuais, em especial centrando-se na redução da carga horária destinada à FGB. Por sua vez, as justificativas de 5 desses gestores expressam o anseio desses profissionais por um modelo que acena para a escola unitária. Ainda que não se valham desse termo especificamente, suas justificativas oferecem elementos para uma definição de escola unitária para o contexto atual no Brasil.

A queixa mais frequente dos gestores investigados diz respeito ao empobrecimento curricular da formação geral. Esses profissionais entendem que o Estado deveria oferecer sim os itinerários, mas como suplemento ao currículo anterior à Reforma, e não como substitutivo, que sacramenta a precarização da formação geral.

Por sua vez, nenhum dos 14 gestores fez qualquer menção ao privatismo, ao definir o NEM, ou apresentar aspectos positivos e negativos. Aliás, no Gráfico 18 aparece representada a avaliação positiva, por um dos gestores, da possibilidade de o aluno poder “estudar em outro espaço” além da escola onde está regularmente matriculado. E, mesmo no caso da escola (pública) onde são disponibilizadas 2 salas

de aula para que o SENAC oferte o curso técnico no contraturno, a gestora demonstra satisfação em contar com essa oferta por uma instituição privada.

Não obstante o privatismo promovido no âmbito do NEM, em atendimento aos anseios do Terceiro Setor, os sujeitos investigados não avaliam como negativa essa tendência de transferir a atribuição pública para a iniciativa privada. Parte dos sujeitos participantes da pesquisa compreendem como relevante que os estudantes de suas unidades escolares tenham acesso a cursos em instituições privadas, pois vislumbram apenas o aspecto das novas sociabilidades que lhes são oportunizadas.

O que esta pesquisa identifica é que a única coisa que o NEM apresenta efetivamente de novo é essa hibridização da oferta do ensino médio originalmente pela rede pública, pela propagação do germen privatista. É exatamente esse o “cavalo de Troia” que tanto custa a determinados interesses do Terceiro Setor – a exemplo das instituições empresariais e financeiras, bem como outros Aparelhos Privados de Hegemonia que operam como fundos patrimoniais – nas discussões de revisão do NEM no Congresso Nacional. Isso se evidenciou, inclusive, na reformulação aprovada, em que ajusta para 2.400h a FGB, sob o silenciamento quanto aos dispositivos que tornaram o ensino médio público mais suscetível ainda à iniciativa privada.

Em síntese, o Novo Ensino Médio se caracterizou como um projeto que, ao invés de corrigir distorções históricas, aprofunda-as, operando uma hibridização inédita da oferta do ensino médio público por meio de mecanismos de privatização. Esse “cavalo de Troia” privatista, ao se propagar sob o discurso da modernização e da flexibilização, assegura a reprodução das desigualdades sociais e educacionais, revelando-se como uma política funcional aos interesses hegemônicos, de grupos empresariais e financeiros.

A Reforma orientada pela Lei nº 13.415/2017 segue a tendência mercadológica, situando-se no contexto da revolução passiva, porquanto esta política é orientada por Aparelhos Privados de Hegemonia para reproduzir as condições atinentes à origem de classe social. Ainda, confirma-se seu viés privatista, transtornando a condição de ensino regular por meio do acréscimo da formação técnica/profissionalizante e da hibridização do ensino ofertado pelas redes estaduais, ao formalizar a inserção no histórico escolar da rede pública a inserção de disciplinas cursadas na rede privada.

Por fim, não há que se ignorar a perda de tempo e de oportunidades que essa Reforma impôs ao operar retrocessos, apesar de todas as evidências de sua impropriedade. Podem-se somar anos apenas para que se corrijam seus equívocos, razão pela qual se faz necessária uma nova e pertinente política, pautada nas necessidades concretas de nossos jovens e com dispositivos próprios para suplantar a dualidade histórica, o que só se vislumbra por meio de uma educação unitária, de formação geral e ampla para todos, a fim de, entre outros avanços, democratizar a formação de dirigentes.

Fora do recorte temporal da presente pesquisa, mas não da centralidade das discussões aqui presentes, no ano de 2024 – após muito embate no Congresso Nacional – o Governo Lula revogou apenas parcialmente a Reforma de Temer, restabelecendo a Formação Geral Básica. Embora o PT seja o único partido de esquerda que governou o País, até o momento também não se dispôs a confrontar determinados continuísmos da educação brasileira, alinhando-se com as orientações neoliberais.

No ensino médio, notadamente tem faltado uma proposta de reforma universal, de formação humanista e ampla, cujo modelo avance no sentido de uma escola unitária, o que exigiria também, dentre outras coisas, mais empenho em fazer valer no jogo político essa demanda. Aliás, já há muito se espera que as políticas e os programas dos Governos do PT adotem ao menos o desafio de estender a todas as escolas de ensino médio as boas condições objetivas dos Institutos Federais, política do referido governo consagrada como de qualidade. Provavelmente, esse desafio demande outras medidas para que possam se efetivar igualmente pelas unidades federativas, quem sabe uma nova repactuação federativa da educação ou a federalização desse nível de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Beatriz Carneiro. **A coleção Indique da Ação Educativa como política de autoavaliação institucional:** as influências da relação público-privada na qualidade educacional. 1147f. Dissertação de Mestrado Profissional (em Formação Docente em Práticas Educativas). Imperatriz, MA, Universidade Federal do Maranhão, 2022.
- ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos. **Política pública de formação continuada do professor:** o PDE no Paraná - implicações no trabalho docente. Curitiba: Appris Editora, 2020.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** Editorial Presença; Martins Fontes: Lisboa, 1980.
- ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID.** Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.
- ARAÚJO, Adilson Cesar de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação:** contradições e mediações entre políticas públicas e prática escolar no Distrito Federal. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, DF: 2011.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro:** dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 56).
- BARROSO, Edna Rodrigues. **Rotas, planos, pilotos:** a educação pública do Distrito Federal nos anos 1990. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2004.
- BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington:** a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: Consulta Popular, 1994.
- BOITO JÚNIOR, Armando. **Reforma e Crise Política no Brasil:** os conflitos de classe no governo do PT. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora Unesp, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- _____. **Questões de sociologia.** Lisboa: Edições, Sociedade Unipessoal, Ltda, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. 1969. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 set. 1969.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016c.

_____. _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

_____. _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 ago. 1971.

_____. _____. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1982.

_____. _____. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. _____. Lei 8.313 de 23 de dezembro de 1991. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 02 de julho de 1986. Institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1991.

_____. _____. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013.

_____. _____. Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil [...]. (Alterada em 01 de ago. 2015, pela Lei 13.204). **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 ago. 2014.

_____. _____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 fev. 2017.

_____. _____. Lei 13.800, de 4 de janeiro de 2019. Autoriza a administração pública a firmar instrumentos de parceria e termos de execução de programas [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 de janeiro 2019. Seção I, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB 03/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/DF: 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf. Acesso em: 06 fev 2025.

_____. _____. **Parecer CNE/CEB nº2/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 30 jan. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018a.

_____. _____. Exposição de Motivos nº 00084, de 15 de setembro de 2016b. EM 00084/2016. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2016b.

_____. _____. **Guia PRADIME: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação**. Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF, 2010.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC. 1999. 394p.

_____. _____. **Portaria Ministerial nº 521**, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF, 14 jul. 2021.

_____. _____. **Portaria Ministerial nº 1.140**, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais [...]. Brasília, DF. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**, Seção 1 de 10/04/1942. Brasília, DF: 1942.

_____. _____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 set. 2016a.

_____. _____. **Medida Provisória nº 851, de 10 de setembro de 2018.** Autoriza a administração pública a firmar instrumentos de parceria e termos de execução de programas, projetos e demais finalidades de interesse público com organizações gestoras de fundos patrimoniais e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/MinC/MP, 11 set. 2018b.

CARRANO, Paulo. Identidades Juvenis e Escola. *In*: Departamento de Educação de Jovens e Adultos/Secad e Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil – RAAAB. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** Brasília, DF: 2005.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CAVALLIN, Marina Carlesso. As representações dos jovens frente à diversidade sexual no ambiente escolar. *In*: SILVA, M. OLIVEIRA, R. [orgs.] **Juventude e ensino médio: sentido e significados da experiência escolar.** Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política Educacional no Brasil: a profissionalização do Ensino Médio.** Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

_____. Ensino Médio e Técnico: de volta ao passado? **Educação e Filosofia**. 12(24), p. 65-89, jul.-dez. 1998.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas constituições.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DALLABRIDA, Norberto. As classes secundárias experimentais: uma tradição escolar (quase) esquecida. **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 17, núm. 3, p. 213-234, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5761/576161730009/html/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. set.-dez, 2003.

DIAS, Edmundo Fernandes. **O outro Gramsci.** São Paulo: Xamã, 1996.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno orientador: unidade curricular Projeto de Vida.** Brasília, DF: 2022a.

_____. _____. **Guia orientador do Itinerário de Formação Técnica e Profissional do Novo Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal.** Brasília, DF: 2022b.

_____. _____. **Plano de implementação: novo ensino médio.** Brasília, DF: 2022c.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia.** Tradução de J. M. de Toledo Camargo. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1970.

ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, da propriedade privada e o Estado.** Trad. De Ciro Mioranza. São Paulo: Lafonte, 2017. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal).

ERIKSON, Erik. *Identidade, juventude e crise.* 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FALCÃO, Gícia de Cássia Martinichen. **Primeira experiência institucional de gestão democrática da educação no Distrito Federal – 1985/1986.** 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2007.

FERRARO, Alceu Ravanello; ROSS, Steven Dutt. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71.

FERREIRA JÚNIOR, Amauri Ferreira; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313710005.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FERRETI, Celso João. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**, ano 32, vol. 6, 2016.

FONTES, Virgínia. **Sociedade Civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980.** In: Neves, Lúcia Wanderly; PRONKO, Marcela; Santos, Marco Antônio. Debates e síntese do seminário fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e nas políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no Ensino Médio técnico.** Brasília, DF: INEP, 2006.

_____. **O fim da sociedade do trabalho e a não centralidade do trabalho na vida humana.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio: Educação e crise do capitalismo real. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011 (p.91-134).

_____. Reforma do ensino médio do desgoverno de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento**, Niterói, RJ, ano 3, n. 5, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/2770#page/1/mode/1up>. Acesso em: 19 mar. 2025.

_____. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Porto Alegre: Congresso de Educação Básica. Florianópolis, 2013.

GERMANO, José Welligton. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Constituição histórica da educação no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2011. (Série Fundamentos da Educação).

GRAMSCI, Antonio. Antonio Gramsci: escritos sobre educação e política (1916-1919). Trad. e Org. de Anita Helena Schlesener. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1035-1045, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10497>. Acesso em: 10 mar. 2025.

_____. **Cadernos do Cárcere, vol. 1: Introdução ao estudo da filosofia; A filosofia de Benedetto Croce**. Edição e tradução: Carlos Nélon Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere, vol. 2: Os intelectuais, o princípio educativo e os intelectuais**. Edição e tradução: Carlos Nélon Coutinho; Coedição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere, vol. 3: Maquiavel; Notas sobre o Estado e a política**. Edição e tradução: Carlos Nélon Coutinho; Coedição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cadernos do Cárcere, vol. 5: O Risorgimento; Notas sobre a história da Itália**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cartas do Cárcere**. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. Homens ou máquinas. Roma, 1916. **Avanti!**, ano XX, n. 351, 24 de dezembro de 1916. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/12/24.htm>. Acesso em 10 out. 2025.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. Campinas: Cortez. 1990.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. **O neoliberalismo**: histórias e implicações. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **O novo imperialismo**. São Paulo, SP: Loyola, 2004.

_____. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Trad. Rogério Bettoni, 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

IBGE. Agência Notícias. **IBGE divulga rendimento domiciliar per capita 2024 para Brasil e unidades da federação**. Disponível em:

[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/42761-ibge-divulga-rendimento-domiciliar-per-capita-2024-para-brasil-e-unidades-da-](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/42761-ibge-divulga-rendimento-domiciliar-per-capita-2024-para-brasil-e-unidades-da-federacao#:~:text=O%20rendimento%20domiciliar%20per%20capita%20foi%20calculado%20como%20a%20raz%C3%A3o, trabalho%20e%20de%20outras%20fontes.)

[federacao#:~:text=O%20rendimento%20domiciliar%20per%20capita%20foi%20calculado%20como%20a%20raz%C3%A3o, trabalho%20e%20de%20outras%20fontes.](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/42761-ibge-divulga-rendimento-domiciliar-per-capita-2024-para-brasil-e-unidades-da-federacao#:~:text=O%20rendimento%20domiciliar%20per%20capita%20foi%20calculado%20como%20a%20raz%C3%A3o, trabalho%20e%20de%20outras%20fontes.)

Acesso em: 14 out. 2025. IBGE, 2025a.

_____. **Censo demográfico 2022**. IBGE, 2023. Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/b48f07c18b14687fa95692972d6a92d4.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

_____. **Pnad Contínua Educação (2019-2024)**. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalle-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2103&id=8132>. Acesso em: 13 jun. 2025. IBGE, 2025b

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica** [on line]. Brasília: INEP, 1993-2025. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 04 jun. 2025.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e temas transversais**: análise histórica da política educacional brasileira. Campinas, SP: Alínea, 2007.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar., 2014.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar pra quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abr. 2000.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Educação e agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas**. Curitiba, PR: Appris, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 45-88.

LOPES, José de Sousa Miguel. Antes da revolução: uma moderna e dolorosa educação política e sentimental. *In*: TEIXEIRA, Inês Assunção de; LOPES, José de Sousa Miguel; DAYRELL, Juarez (Orgs.). **A juventude vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 145- 164.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2019.

MANNHEIM, Marx. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2016.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. e introd. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. Trad. De João Maia. 5. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. **Manuscritos Econômicos-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____. **Miséria da Filosofia: resposta à filosofia da miséria, do sr. Proudhon**. Trad. de José Paulo Netto. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **O capital**. Trad. de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. Os resultados eventuais da dominação britânica na Índia. *In*: Marx, Karl; Engels, Friedrich. **Marx e Engels: Obras escolhidas**. Volume 1. Rio de Janeiro: Editora Vitória, 1961.

_____. **Teses sobre Feuerbach**. 1845. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em 02 mar. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. de Marcos Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Vozes de Bolso).

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios).

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**. Investigações em Psicologia Social. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

NASCIMENTO, Juvenilto Soares. **Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil: das intencionalidades às formas de legitimação pelas escolas no jogo das classificações e desclassificações**. 179f. Dissertação de Mestrado (em Educação). Goiânia, Pontifícia Universidade Católica de Goiânia, 2017.

NASCIMENTO, Juvenilto Soares; SILVA, Lucas Lourenço; FERNANDES, Maria Esperança Fernandes. Financiamento da Educação Superior e Neoliberalismo: indistinção crescente entre o público e o privado no Brasil. *In*: ALFERES, Marcia Aparecida (Org.). **Qualidade e políticas públicas na educação**, vol. 2. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2018.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. 5. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2016a.

_____. **Educação e futuro: perspectivas para a formação humana**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Alínea, 2016b.

NOSELLA, Paolo; GOMES, Jarbas Maurício. Ensino Médio e Educação Profissionalizante. **Revista RBBA**. v. 5, n. 1 e 2, p. 9-26, jul. 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

_____. Relação público-privado na educação básica: a democratização da educação? **Movimento – Revista de Educação**, ano 3, n. 5., p. 67-92, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 25, n. 50, p. 533-546, set.-dez. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/BA, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan./mar. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; SCHEIBE, Leda. Privatização da e na escola: projetos societários em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 387-392, jul./dez. 2017.

PINTO, Ubirajara Santiago de Carvalho. Injustiças e astúcias associativas nas ocupações das escolas públicas do Rio de Janeiro em 2016. **Educação e Pesquisa**, vol. 47, e238861, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29866573067>. Acesso em: 27 jun. 2025.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e as reformas empresariais na educação. **Eccos – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 62, p. 1-20, e23197, jul./set. 2022.

QUADROS, Sérgio Feldemann. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio**. 160f. Dissertação de Mestrado (em Educação). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2020.

RIBEIRO, Rejane Arruda; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Outubro, 2016, Brasil – As ocupações de escolas brasileiras da rede pública pelos secundaristas: contextualização e caracterização. **Psicologia Política**, vol. 19, nº 45, p. 286-300, maio-ago. 2019.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Apontamentos sobre educação e trabalho no Brasil contemporâneo: aspectos da contrarreforma educacional. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 3 [73], p. 886-905, jul./set. 2017.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1939/1973**. Prefácio do Prof. Francisco Iglésias. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SADER, Emir; ANDERSON, Perry; THERBORN, Goran; BORÓN, Atilio; SALAMA, Pierre. A trama do neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa. STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação já: uma proposta suprapartidária de estratégia para a Educação Básica brasileira e prioridades para o Governo Federal em 2019-2022**. 3. ed. São Paulo: 2018. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/170.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

_____. **Estatuto social consolidado**. São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/downloads/estatuto/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

TRIBUNAL DE CONTAS DO DISTRITO FEDERAL. **Auditoria Operacional Qualidade das Instalações Físicas das Escolas Públicas do Distrito Federal 2007: Relatório (Versão Completa)**. Disponível em: <https://www2.tc.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/QualidadeDasInstalacoesFisicas6.pdf>. Acesso em: 16 de out. 2025.

_____. **Auditoria do TCDF identifica falhas graves de segurança e problemas de infraestrutura em escolas da rede pública de ensino do DF**. TCDF: Notícias, por Evelyne Nunes. Disponível em: <https://www2.tc.df.gov.br/auditoria-do-tcdf-identifica-falhas-graves-de-seguranca-e-problemas-de-infraestrutura-em-escolas-da-rede-publica-de-ensino-do-df/>. Acesso em: 16 de out. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Fórum Mundial de Educação 1990. Jomtien, Unesco, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 11 ago. 2023.

_____. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001.

_____. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implantação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 10 mar. 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. A concepção de Ensino Médio e de currículo expressa na proposta de São Paulo. **Horizontes**, v. 30, n. 2, p. 59-68, jul./dez.2012.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

APÊNDICE A – Questionário para direção

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

*Prezado(a), você está participando de uma pesquisa empírica que nos fornecerá dados importantes para nosso estudo, que busca compreender as **implicações da Lei 13.415/2017 no Ensino Médio regular do Distrito Federal**. A investigação é realizada por Juvenildo Soares Nascimento, professor da SEEDF e doutorando em Educação da UFSCar; sob a orientação do prof. Dr. Paolo Nosella. Esclarece-se que as informações aqui prestadas serão utilizadas com finalidade unicamente acadêmica, resguardando-se o anonimato dos pesquisados.*

*Este questionário deve ser respondido por membro(s) da **DIREÇÃO** da escola que atua diretamente na implantação do Novo Ensino Médio. Para as questões a seguir, busque responder conforme a realidade concreta de sua escola, para que a pesquisa seja a mais fidedigna possível. É importante também não deixar questões sem resposta.*

É uma satisfação contar com sua colaboração! Agradeço antecipadamente.

Para quaisquer dúvidas, estamos continuamente à sua disposição:

- *Contatos do aluno-pesquisador: celular (61) XXXXX-XXXX;
email: **100nilton@gmail.com***
- *Contato do orientador: (16) XXXXX-XXXX*

Unidade Escolar: _____

Nome(s): _____

Data: ____/____/2023.

I – DAS RAZÕES EXPRESSAS/INFERIDAS DA REFORMA**REINSERÇÃO/MATRÍCULA**

01- Após a Reforma do Ensino Médio, alunos desistentes já foram reconduzidos à escola por algum programa de visitador escolar (ou de outro similar)?

- a. sim
- b. não

APRENDIZAGEM/DESEMPENHO:

02- Para os componentes de Português e Matemática, na sua escola ocorreu aumento da carga horária após a Reforma?

- a. sim, para todos os estudantes
- b. sim, apenas para os que optarem pelos itinerários das respectivas áreas de conhecimento
- c. não

03- De acordo com sua observação e com os relatos diversos que acompanha, com o Novo Ensino Médio (NEM) os alunos se tornaram mais dedicados aos estudos?

- a. sim, a maioria
- b. sim, em boa quantidade
- c. sim, poucos
- d. não

ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR

04- Pode-se dizer que, antes da Reforma, sua escola priorizava uma formação para:

- a. a vida
- b. o PAS/Enem/vestibulares
- c. o protagonismo
- d. os valores e princípios éticos e morais

e. outro aspecto. Qual? _____

05- Após a Reforma, você percebe que sua escola prioriza uma formação para:

- a. a vida
- b. o PAS/Enem/vestibulares
- c. o protagonismo
- d. os valores e princípios éticos e morais
- e. outro aspecto. Qual? _____

06- Com a redução da carga horária para formação geral, a escola mudou a forma como prepara para o PAS/Enem/demais exames vestibulares?

- a. sim
- b. não

Justifique: _____

07- Todos os estudantes que optam por itinerário profissionalizante têm sido contemplados?

- a. sim
- b. não

Caso queira esclarecer a respeito: _____

EMPREGABILIDADE:

08- Considerando os cursos profissionalizantes ofertados (de qualificação profissional a técnico) e a demanda do mercado, você avalia que os jovens que escolherem tal formação garantirão emprego na área?

- a. () sim, a maioria deles
- b. () sim, boa quantidade
- c. () sim, alguns
- d. () não

II – DOS EIXOS DA REFORMA

ITINERÁRIOS FORMATIVOS

09- A “grade horária” dos estudantes de sua escola comporta em média quantos componentes curriculares (contando inclusive os itinerários)? _____

10- Os itinerários profissionalizantes são ofertados (assinale quantas forem necessárias):

- a. () na própria escola
- b. () em instituições parceiras de iniciativa privada
- c. () em institutos federais
- d. () nas escolas técnicas do DF
- e. () em outras unidades específicas da Secretaria de Educação

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

11- A escola conseguiu receber recursos provenientes do PROEMTI ou de outro programa de apoio ao Novo Ensino Médio?

- a. () sim. Se sim, qual a origem dos recursos? _____

b. () não

12- Se a escola oferta a educação em tempo integral, qual a quantidade de estudantes atendidos nesse regime de tempo integral? _____

BNCC/PROPOSTA PEDAGÓGICA

13- Com base na realidade de sua escola, pode-se afirmar que “a orientação pedagógica do novo modelo de Ensino Médio conseguiu tornar a escola atrativa e significativa”?

- a. sim
b. não

Esclareça: _____

14- A sala de leitura da escola atende diariamente aos estudantes para empréstimo de livros?

- a. sim
b. não. Se não, por quê? _____

15- A escola possui laboratório de informática funcionando, com acesso à internet?

- b. sim. Se sim, quantos computadores aptos para esse uso? _____
a. não

16- Assinale que outro(s) laboratório(s) está(ão) disponível(is) para as aulas práticas (assinale todos os disponíveis):

- a. de Física
b. de Química
c. de Biologia
d. de outro componente. Qual? _____
e. nenhum

III – DO MÉRITO/DEMÉRITO DA REFORMA

17- Cite até 3 aspectos positivos do Novo Ensino Médio:

18- Cite até 3 aspectos negativos do Novo Ensino Médio:

19- Na sua avaliação, qual versão mais atenderia as reais necessidades dos estudantes da escola?

- a. a versão anterior
- b. a do Novo Ensino Médio
- c. outra, que _____

20- Em 1 (uma) frase, defina a política/proposta do Novo Ensino Médio:

Local, data e assinatura