

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**Novo Ensino Médio ou renovação das condições de  
manutenção da velha dualidade educacional?**

**Alex Kossak**

**2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**NOVO ENSINO MÉDIO OU RENOVAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE  
MANUTENÇÃO DA VELHA DUALIDADE EDUCACIONAL?**

**ALEX KOSSAK**

*Sob a orientação do Professor*  
**Dr. José dos Santos Souza**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ  
Agosto de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

K86n Kossak, Alex, 1986-  
Novo Ensino Médio ou renovação das condições de  
manutenção da velha dualidade educacional? / Alex  
Kossak. - Nova Iguaçu (RJ); Seropédica (RJ), 2020.  
442 f.: il.

Orientador: José dos Santos Souza.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares, 2020.

1. Ensino Médio - Brasil. 2. Ensino Técnico -  
Brasil. 3. Reformas Educacionais - Brasil. 4. Política  
Educativa. I. Souza, José dos Santos, 1966-,  
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.  
Título.

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

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brazil (CAPES) – Finance Code 001



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 217 / 2020 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.042919/2020-55

Seropédica-RJ, 02 de setembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

ALEX KOSSAK

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 18/08/2020

**Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020**, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Jose dos Santos Souza. Dr. UFRRJ (Orientador /Presidente da Banca).

Rodrigo Coutinho Andrade. Dr. UFRRJ (Examinador Externo ao Programa).

Zuleide Simas da Silveira. Dra. UFF (Examinadora Externa à Instituição).

Tânia Maria Almenara da Silva. Dra. IFRJ (Examinadora Externa à Instituição).

*(Assinado digitalmente em 02/09/2020 16:50 )*

JOSE DOS SANTOS SOUZA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptES (12.28.01.00.00.86)  
Matrícula: 1528893

*(Assinado digitalmente em 08/09/2020 16:47 )*

RODRIGO COUTINHO ANDRADE  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeGEOIM (12.28.01.00.00.87)  
Matrícula: 2111255

*(Assinado digitalmente em 12/10/2020 23:05 )*

ZULEIDE SIMAS DA SILVEIRA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 436.652.847-91

*(Assinado digitalmente em 03/09/2020 09:25 )*

TANIA MARIA ALMENARA DA SILVA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 832.292.727-49

Para verificar a autenticidade deste documento entre em  
<https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **217**, ano:  
**2020**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **02/09/2020** e o código de verificação: **3156d60f42**

*Dedico este trabalho a  
Liliana, Carlos e Katharina.  
Mãe, Pai e Irmã.  
Família sem a qual não  
chegaria até aqui.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço aos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil que apesar de ainda estar em sua maioria excluído da possibilidade de alcançar o mais elevados níveis de ensino, por meio de impostos, constituem-se nos principais financiadores das universidades públicas do país, o que viabilizou a realização deste trabalho, contribuindo não só para o meu desenvolvimento acadêmico e científico, mas para meu crescimento pessoal e social.

Agradeço à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) pela receptividade e acolhimento como discente, assim como pela viabilização do desenvolvimento de estudos avançados em nível de pós-graduação *stricto sensu* na Região da Baixada Fluminense.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pela bolsa de pós-graduação concedida, pois contribuiu não só para o meu sustento financeiro e de minha pesquisa, mas para minha formação profissional, acadêmica e pessoal.

Agradeço ao Prof. Dr. José dos Santos Souza, meu orientador, por acreditar em meu trabalho e principalmente por mostrar-me o caminho de amadurecimento profissional e intelectual, possibilitando minha maior compreensão da realidade concreta da vida em sociedade e de nossa capacidade de transformá-la. Obrigado por acreditar em meu trabalho!

Agradeço aos integrantes do GTPS Bruna, Bruno, Cinthia, Fabíola, Gabriel, Carlos Henrique, Hugo, Igor, Jeanne, José, Jussara, Keila, Marcelo, Miriam, Nelma, Paula, Rodrigo, Tania, Thiago, Vanessa, Viviana e Viviane, pelos momentos de

troca, reflexões e presenças. Aprendi na presença de vocês a potencialidade de uma aprendizagem e do trabalho em coletivo. Muito Obrigado!

Um especial agradecimento à Fabíola e Nelma pelas caronas, conversas e trocas ao longo deste período.

Sou imensamente agradecido ao Prof. Dr. Rodrigo Andrade e à Prof<sup>a</sup>. Dra. Tania Almenara e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zuleide S. Silveira, por aceitarem participar da Banca Examinadora desta dissertação juntamente com o Prof. Dr. José dos Santos Souza, disponibilizando-se a ler o texto e oferecer contribuições valiosas. Muito Obrigado!

Agradeço ao Prof. Dr. João Domingues e à Profa. Dra. Marina Bay Frydberg pelos ensinamentos, pelas trocas e pelo suporte ao longo de minha formação na graduação e na pós-graduação. Nossa convivência reverbera em minha vida não só no aspecto acadêmico, mas em todos os seus aspectos importantes. O cuidado, o carinho e a seriedade no trato com o ser humano tornam-se minhas referências fundamentais no viver cotidiano de meu existir. Obrigado por acreditarem em meu trabalho e em minha pessoa!

Agradeço a minha mãe Liliana, a meu pai Carlos e a minha irmã Katharina por todo o apoio emocional que pude receber em minha vida. Sem vocês, minha família, eu não poderia ser quem sou! Amo vocês!

Agradeço a todos os integrantes da Fraternidade Espiritualista Luz, Amor e Alegria (FELUAA), em especial a Ana Paula, Andressa, Alfredo, Barbara, Camila, Débora, Eduardo, Fatima, Joana, Juarez, Rômulo, Teco, Thiago Otávio, Roberta, Maria Fernanda, Maicon, Níger, Thayanne e Sofia. Poder conviver com vocês engrandece o sentido de minha vida e de minha existência nesse mundo. Agradeço imensamente pelo acolhimento, pelas trocas, pelo carinho e pelas energias. A simbiose energética de vocês é parte intrínseca da minha existência. Meu eterno obrigado!

Um agradecimento especial à Sofia Eder, minha amiga e colega de turma que puder conhecer ao ingressar no mestrado. Você demonstrou que através

do amor, do carinho, da cumplicidade e do companheirismo é possível construir a realidade que almejamos. Obrigado por sua presença em minha vida e por todos os momentos de troca e suporte em Seropédica! Sua existência deu sentido a minha morada nesta cidade!

Um agradecimento especial a minha amiga Mariana Silva pelos momentos de troca ao longo desse processo. Mesmo distantes nossas conversas e seu carinho são muito importantes e fundamentais na minha vida!

Um agradecimento especial à Mariana Neubarth, amiga de longa data que mesmo distantes sempre valorizou e apoiou minhas decisões de vida e a nossa amizade! Obrigado pela ajuda e pelas trocas!

Por fim sou grato a todas as pessoas que em minha trajetória acadêmica incentivaram-me a seguir adiante, principalmente nos momentos mais difíceis. Cada momento de troca, de incentivo e de demonstração de afeto propiciou o sustento necessário para continuar minha caminhada. Obrigado!



*Meu estado de espírito  
sintetiza estes dois sentimentos  
[otimismo e pessimismo] e os  
supera: sou pessimista com a  
inteligência, mas otimista com  
a vontade. Em cada  
circunstância, penso na  
hipótese pior, para pôr em  
movimento todas as reservas de  
vontade e ser capaz de abater o  
obstáculo.*

*Antonio Gramsci*

KOSSAK, Alex. **Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?** 2020, 442 f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ), 2020.

## **RESUMO:**

O Ensino Médio no Brasil é historicamente marcado por uma dualidade estrutural manifestada em uma educação distinta para as diferentes classes sociais. No contexto de crise orgânica do capital, a classe dominante busca recompor suas bases de acumulação de capital por meio da reestruturação produtiva e da renovação dos mecanismos de mediação do conflito de classes, com vistas à manutenção das condições objetivas e subjetivas do sociometabolismo do capital. Nos desdobramentos dessa recomposição burguesa, percebe-se no campo estrutural grande processo de desindustrialização, desemprego estrutural e intensificação da precariedade do trabalho. No campo superestrutural, percebe-se a redefinição da relação do Estado com a Sociedade, de seu papel e de seus modelos gerenciais, propagando assim um novo modelo de gestão pública que enaltece a ideologia do Estado Mínimo. É neste contexto em que o Ensino Médio vem sendo reformado para atender de forma mais imediata as demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, mais adequado tanto às demandas de produtividade e competitividade das empresas quanto às demandas éticas e morais de um modo de regulação social orientado pela lógica mercantil. Tais reformas visam mudanças não só na gestão dos sistemas e das unidades escolares, mas também na gestão do currículo, tendo como referências estruturais a ideologia da sustentabilidade, do empreendedorismo e da empregabilidade. Diante deste contexto, elegemos como objeto de análise as mudanças curriculares promovidas pela parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, onde a ideologia privada foi institucionalizada a partir da Deliberação Nº 344 do ano de 2014, do Conselho Estadual de Educação, como uma espécie de “laboratório” para a Reforma do Ensino Médio que ocorreu subsequentemente na instância federal. Para esta análise, tomamos como referência empírica, a proposta do “Ensino Médio em tempo integral, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho” implementada a partir da Resolução SEEduc/RJ Nº 5.508/2017. Nosso objetivo é explicar a relação entre a concepção de Ensino Médio contida na parceria “Solução Educacional” estabelecida entre a Instituto Ayrton Senna e a SEEduc/RJ e a Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei Nº 13.415/2017. Trata-se de uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisas de tipo levantamento cuja fonte de coleta de dados são entrevistas semiestruturadas aplicadas a gestores escolares, embora também se valha de fontes bibliográficas primárias e secundárias (legislação, documentos governamentais, projetos pedagógicos etc.). A análise nos permitiu constatar que a nova pedagogia política do capital, baseada na pedagogia das competências e no ideário da terceira via, parte de proposições disseminadas pelos organismos internacionais como a UNESCO, a OCDE, a CEPAL e o BID, para construir a concepção do “*Novo Ensino Médio*” presente não só na parceria estabelecida entre o Instituto Ayrton Senna e a SEEduc/RJ, mas também na parceria desta com o SEBRAE. Tais resultados nos levaram à conclusão de que a Reforma do Ensino Médio em curso no Brasil tem como um de seus laboratórios a experiência do Estado do Rio de Janeiro e que, a despeito do que consta no discurso oficial, tal reforma corrobora a manutenção da desigualdade social e das condições sociometabólicas do capital por meio da captura da subjetividade do trabalhador, conformando-o, seja no aspecto psicofísico, seja no aspecto ético e moral.

**Palavras-Chave:** Ensino Médio; Ensino Técnico; Reforma Educacional; Política Educacional.

KOSSAK, Alex. **New high school or renewed conditions for maintaining the old educational duality?** 2020, 442 p. Dissertation [master's in education] – Graduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Federal Rural University of Rio de Janeiro. Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ), 2020.

## **ABSTRACT:**

High school education in Brazil is historically characterized by a structural duality marked by a different education depending on one's social class. In the context of an organic crisis of capitalism, the ruling class seeks to rebuild its bases for capital accumulation through productive restructuring and the renewal of class conflict mediation mechanisms, to maintain the objective and subjective conditions of capital sociometabolism. From a structural point of view, in the unfolding of this bourgeois recomposition, a strong process of deindustrialization, structural unemployment and intensification of precarious work can be noticed. From the superstructural point of view, there is a redefinition of the relationship between the State and Society, its role, and its management models, thus propagating a new model of public management that enhances the Minimum State ideology. In this context, the High School (in Brazil) is being reformed to meet the demands for a new type of worker, one that is more appropriate to meet productivity and competitiveness demands from companies as well as ethical and moral demands from a mode of social regulation led by the mercantile logic. Such reforms aim at changing not only the management of school systems and units, but also (the management of) the curriculum, with structural references based on the ideology of sustainability, entrepreneurship, and employability. In view of this context, we have analyzed the curricular changes promoted by the public-private partnership between the Ayrton Senna Institute and the Rio de Janeiro State Education Secretariat, where the private ideology was institutionalized by the deliberation No. 344 of 2014, published by the Rio de Janeiro State Education Council, as a type of "laboratory" for the Reform of High School Education that subsequently occurred at the federal level. The empirical reference for the analysis presented herein was the proposal for "full time High School with emphasis on entrepreneurship applied to the work-oriented world" (Portuguese: "Ensino Médio em tempo integral, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho"), implemented based on the Resolution SEEduc/RJ No. 5.508/2017. Our goal is to explain the relationship between the concept of High school education adopted in the "Educational Solution" partnership, established between Instituto Ayrton Senna and SEEduc/RJ, and the Secondary Education Reform established by Law No. 13.415/2017. This work consisted in a basic, qualitative research of explanatory character falling in the survey category. The data collection was based on semi-structured interviews applied to school administrators, although primary and secondary reference sources were also used (legislation, government documents, pedagogical projects, etc.). The analysis allowed us to realize that the new capitalist political pedagogy, based on the competence pedagogy and the idea of the third way, starts from proposals disseminated by international organizations such as UNESCO, OECD, ECLAC and IDB, to build the concept of the "New High School" encompassed not only in the partnership established between Instituto Ayrton Senna and SEEduc/RJ, but also in the partnership of the latter with SEBRAE. These results led to the conclusion that the High School Reform being implemented in Brazil has the experience of the State of Rio de Janeiro as a laboratory, and that, despite the official narrative, such reform supports the maintenance of social inequality and capital sociometabolic conditions by capturing the subjectivity of the worker and leading into conformation in the psychophysical aspect or in the ethical and moral aspect.

**Keywords:** High School; Technical education; Educational reform; Educational politics.

KOSSAK, Alex. **¿Nueva escuela secundaria o condiciones renovadas para mantener la antigua dualidad educativa?** 2020, 442 p. Disertación [Máster en Educación] - Programa de Posgrado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares, Universidad Federal Rural de Río de Janeiro. Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ), 2020.

## **RESUMEN:**

La educación secundaria en Brasil está históricamente marcada por una dualidad estructural manifestada en una educación distinta para diferentes clases sociales. En el contexto de una crisis orgánica de capital, la clase dominante busca reconstruir sus bases de acumulación de capital mediante la reestructuración productiva y la renovación de los mecanismos de mediación del conflicto de clases, con el fin de mantener las condiciones objetivas y subjetivas del sociometabolismo del capital. En el desarrollo de esta recomposición burguesa, se puede ver un gran proceso de desindustrialización, desempleo estructural e intensificación del trabajo precario en el campo estructural. En el campo superestructural, hay una redefinición de la relación entre el Estado y la Sociedad, su papel y sus modelos de gestión, propagando así un nuevo modelo de gestión pública que alabanzas la ideología del Estado Mínimo. Es en este contexto que la educación secundaria se ha reformado para satisfacer de manera más inmediata las demandas de capacitación de un nuevo tipo de trabajador, más apropiado tanto para las demandas de productividad y competitividad de las empresas como para las demandas éticas y morales de un modo de regulación social orientado por la lógica mercantil. Tales reformas apuntan a cambios no solo en la gestión de los sistemas y unidades escolares, sino también en la gestión del currículo, con referencias estructurales a la ideología de sostenibilidad, emprendimiento y empleabilidad. En vista de este contexto, hemos elegido objeto de análisis los cambios curriculares promovidos por la asociación público-privada entre el Instituto Ayrton Senna y la Secretaría de Estado de Educación de Río de Janeiro, donde la ideología privada se institucionalizó a partir de la Deliberación Nº 344 de 2014, del Consejo de Educación del Estado, como una especie de "laboratorio" para la Reforma de la Educación Secundaria que posteriormente ocurrió a nivel federal. Para este análisis, tomamos como referencia empírica, la propuesta de "Escuela secundaria a tiempo completo, con énfasis en emprendimiento aplicado al mundo del trabajo" implementada a partir de la Resolución SEEduc/RJ Nº 5.508/2017. Nuestro objetivo es explicar la relación entre el concepto de Educación Secundaria contenido en la asociación de "Solución Educativa" establecida entre el Instituto Ayrton Senna y SEEduc/RJ y la Reforma de la Educación Secundaria instituida por la Ley Nº 13.415/2017. Esta es una investigación básica, con un enfoque cualitativo, de carácter explicativo, que se encuadra en la categoría de investigación científica tipo levantamiento cuya fuente de recolección de datos son entrevistas semiestructuradas aplicadas a los administradores escolares, aunque también utiliza fuentes bibliográficas primarias y secundarias (legislación, documentos gubernamentales, proyectos pedagógicos, etc.). El análisis nos permitió verificar que la nueva pedagogía política del capital, basada en la pedagogía de las competencias y la idea de la tercera vía, parte de propuestas difundidas por las organizaciones internacionales como la UNESCO, la OCDE, la CEPAL y el BID, para construir el concepto de "New High School" está presente no solo en la asociación establecida entre el Instituto Ayrton Senna y SEEduc / RJ, sino también en la asociación de esto con SEBRAE. Tales resultados nos llevaron a la conclusión de que la reforma de la escuela secundaria en curso en Brasil tiene como uno de sus laboratorios la experiencia del Estado de Río de Janeiro y que, a pesar de lo que aparece en el discurso oficial, dicha reforma corrobora el mantenimiento de la desigualdad condiciones sociales y sociometabólicas del capital al capturar la subjetividad del trabajador y conformarlo, sea en el aspecto psicofísico, sea en el aspecto ético y moral.

**Palabras clave:** Educación secundaria; Educación técnica; Reforma educativa; Política educativa.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada do CIEP 500 – Antonio Botelho – Paracambi, RJ - 2020 .....	231
Figura 2: Fachada do CIEP 240 – Professor Haroldo Teixeira Valladão – São Gonçalo, RJ - 2020.....	231
Figura 3: Fachada do Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto – Niterói, RJ - 2020 .....	232
Figura 4: Fachada do CIEP 498 – Irmã Dulce – Itaguaí, RJ - 2020.....	232
Figura 5: Estrutura Organizacional Parcial da SEEduc/RJ a partir do ano de 2019.....	249

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de matrículas do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro – 2019 .....	251
---	-----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de trabalhos científicos sobre Ensino Médio levantados, por critério de pertinência aos temas “Ensino Médio” e “especificamente sobre Reforma do Ens. Médio – 2019.....	54
Gráfico 2 – Número de trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio levantados, por conteúdo da abordagem – 2019.....	55
Gráfico 3 – Número de trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio levantados, por estado da federação de origem – 2019* .....	56
Gráfico 4 – Número de trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio levantados classificados na categoria “ <i>Aspectos Epistemológicos</i> ”, por data de publicação – 2019. ....	58
Gráfico 5 – Nº de trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio levantados classificados na categoria “ <i>Gestão Educacional</i> ”, por ano de publicação – 2019.....	59
Gráfico 6 – Nº de trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio classificados na categoria “ <i>Currículo</i> ”, por ano de publicação – 2019. ....	60
Gráfico 7 – Nº de trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio classificados na categoria “ <i>Trabalho e Educação</i> ”, por ano de publicação – 2019.....	61

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ALERJ</b>	⇒ Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
<b>ANFOPE</b>	⇒ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>ANPEd</b>	⇒ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BIRD</b>	⇒ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BM</b>	⇒ Banco Mundial
<b>BNCC</b>	⇒ Base Nacional Curricular Comum
<b>CEE-RJ</b>	⇒ Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (CEE-RJ)
<b>CEPAL</b>	⇒ Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
<b>CIEP</b>	⇒ Centro Integrado de Educação Pública
<b>CLT</b>	⇒ Consolidação das Leis do Trabalho
<b>CNE</b>	⇒ Conselho Nacional de Educação



- CGP** ⇒ Conselho Gestor do Programa Estadual de Parcerias Público-privadas
- DIEESE** ⇒ Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
- DEGASE** ⇒ Departamento Geral De Ações Socioeducativas
- EJA** ⇒ Educação de Jovens e Adultos
- ENEM** ⇒ Exame Nacional do Ensino Médio
- FAETEC** ⇒ Fundação de Apoio à Escola Técnica
- FFP** ⇒ Fundo Fluminense De Parcerias
- FHC** ⇒ Fernando Henrique Cardoso
- FGP** ⇒ Fundo Garantidor de Parcerias Público-Privadas
- FMI** ⇒ Fundo Monetário Internacional
- FGV** ⇒ Fundação Getúlio Vargas
- FUNDEB** ⇒ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEB/RJ** ⇒ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério do Estado do Rio de Janeiro
- GLP** ⇒ Gratificação por Lotação Prioritária

<b>IAS</b>	⇒ Instituto Ayrton Senna
<b>IDEB</b>	⇒ Índice de Desenvolvimento da Educação
<b>INEP</b>	⇒ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	⇒ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	⇒ Ministério da Educação
<b>OCDE</b>	⇒ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OCDE-CERI</b>	⇒ Centro de Pesquisa e Inovação em Educação da OCDE
<b>ONU</b>	⇒ Organização das Nações Unidas
<b>OPAs</b>	⇒ Orientações para Planos de Aula
<b>PDT</b>	⇒ Partido Democrático Trabalhista
<b>PISA</b>	⇒ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>PL</b>	⇒ Projeto de Lei
<b>PNE</b>	⇒ Plano nacional de Educação
<b>PROEJA</b>	⇒ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
<b>ProEMI</b>	⇒ Programa Ensino Médio Inovador

**PROEP** ⇒ Programa de Reforma da Educação Profissionalizante (PROEP)

**PROJOVEM** ⇒ Programa Nacional de Inclusão de Jovens

**PRONAF** ⇒ Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

**PRONATEC** ⇒ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**PROPAR** ⇒ Programa Estadual de Parcerias Público-privadas

**PSDB** ⇒ Partido da Social Democracia Brasileira

**PT** ⇒ Partido dos Trabalhadores

**REM** ⇒ Reforma do Ensino Médio

**SEBRAE** ⇒ Serviço Nacional de Apoio à Micro e Pequena Empresa

**SEEduc/RJ** ⇒ Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

**UNESCO** ⇒ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UE** ⇒ União Europeia

**UNICEF** ⇒ Fundo das Nações Unidas para a Infância

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>1. PONTO DE PARTIDA: AS PROPOSIÇÕES DO BLOCO NO PODER PARA A CONSTRUÇÃO DE UM “NOVO” ENSINO MÉDIO COMO PROBLEMA DA PESQUISA .....</b>	<b>26</b>
1.1. O Problema da Pesquisa .....	28
1.2. Delimitação do Objeto de Estudo .....	33
1.3. Acerca da Relevância da Investigação Proposta .....	41
1.4. Acerca dos Procedimentos Metodológicos.....	42
1.4.1. Quadro Teórico .....	42
1.4.2. Acerca das Opções Metodológicas Adotadas .....	50
<b>2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....</b>	<b>53</b>
2.1. O Contexto da Implementação da Lei Nº 13.415/2017.....	63
2.2. A Questão Docente .....	66
2.3. Educação Profissional .....	69
2.4. O Aspecto Epistemológico e Curricular .....	72
<b>3. A “FESTA EDUCACIONAL” GLOBAL DO CAPITAL PRIVADO INTERNACIONAL .....</b>	<b>81</b>
3.1. Crise Orgânica do Capital.....	82
3.2. O Neoliberalismo e Suas Falácias .....	107
3.3. Recomposição das Bases de Acumulação da Burguesia.....	115
3.3.1. A estratégia da nova gestão pública e o terceiro setor.....	118
3.3.2. O capital humano e a conformação de um novo indivíduo .....	122
3.4. A Pedagogia das Competências: a estratégia do capital de deslocamento conceitual da qualificação.....	127

3.5. Os Organismos Internacionais e a (Des)Produção de Conhecimento: aprendendo a aprender.....	134
3.6. A Construção do Consenso do Que é Educação .....	167
<b>4. A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO .....</b>	<b>169</b>
4.1. A Dualidade (Intencional) da Educação no Brasil .....	186
4.2. A Inserção da Iniciativa Privada na Gestão da Educação Pública.....	188
4.3. A Regulamentação das Reformas ou Dispositivos Legais da Barbárie .....	196
<b>5. A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA ENTRE O INSTITUTO AYRTON SENNA E A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UM LABORÁTÓRIO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>229</b>
5.1. introduzindo a Ideologia do Privado no Público ou As crenças do Instituto Ayrton Senna 232	
5.2. Organização e Produção da SEEduc-RJ .....	246
5.3. Do Curso de Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho ao Curso de Ensino Médio Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo .....	274
5.3.1. A Implementação Empreendedora .....	275
5.3.2. O Currículo Empreendedor frente à juventude e ao trabalho docente .....	283
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>308</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>314</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>340</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>431</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação se desenvolveu sob a orientação do Prof. Dr. José dos Santos Souza no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na Linha de Pesquisa *“Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais”*. Este trabalho se desenvolveu de forma vinculada ao projeto de pesquisa intitulado *“Mediações entre a escola e o mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio”*, desenvolvido no Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), sob a coordenação desse mesmo professor.

O anseio em pesquisar as questões relacionadas com tema *Trabalho e Educação* surgiu da reflexão de minhas primeiras experiências com o ato de trabalhar na adolescência até a vida adulta. Lembro-me que desde os meus quatorze anos de idade (atualmente estou com 33 anos), eu percebia os mesmos elementos nos discursos das pessoas de que deveríamos estudar para sermos alguém na vida, para crescermos e conseguirmos alcançar o sucesso profissional e financeiro. De alguma maneira esse discurso sempre me incomodou, porém à época eu ainda não compreendia o motivo. Contudo, ao longo de minhas experiências profissionais em diversas áreas fui percebendo que apesar da sociedade, logo as pessoas ao nosso redor, em nosso cotidiano, nos impõe a necessidade de estudo para “crescermos” na vida, ao observar a realidade neste mesmo cotidiano, facilmente pude constatar que o estudo não necessariamente conduz um indivíduo ao tão almejado “sucesso” financeiro e profissional. Inclusive em alguns espaços onde trabalhei constatei

também que os empregadores não incentivam e desqualificam a continuação da formação de seus empregados, independentes da área que estes desejem se formar. Principalmente no que condiz acessar uma formação de nível superior. Pude constantemente averiguar, ao longo deste tempo, a presença de uma fala de pessoas próximas a mim, como empregadores, familiares e amizades presentes em minha trajetória, onde o retorno financeiro independente da profissão que seja exercida é exaltado e glorificado em detrimento da escolha de uma profissão que te contemple em seu sentido ontológico. Ao cursar a Graduação em Produção Cultural na Universidade Federal Fluminense (UFF), e assim ter acesso a uma gama de conhecimentos como diferentes autoras e autores, seus conceitos e seus distintos métodos, pude me instrumentalizar minimamente para compreender o que realmente ocorria em nossa sociedade quanto às relações entre os processos de trabalho e educacionais.

A minha vontade de seguir meus estudos em nível de pós-graduação no campo da Educação surgiu quando, ao fazer minha inscrição em disciplinas no primeiro semestre do ano de 2014, me apareceu como possibilidade de escolha uma disciplina, ministrada no curso de Pedagogia, nomeada *Política da Educação no Brasil*. Como o tema me interessava, me inscrevi nesta disciplina e a cursei. Ao longo do curso, pude compreender todo o trajeto sócio histórico das políticas educacionais no Brasil, como também os aspectos que sempre me incomodavam. Nesta disciplina obtive os instrumentos teóricos que mais tarde, juntamente com a aprendizagem durante meu percurso no Mestrado, iriam se constituir em minha metodologia. O contato com esta disciplina permitiu desenvolver não só uma compreensão do processo histórico que constituiu a dualidade educacional presente na educação brasileira, mas também, foi neste contato que pude encontrar um caminho de uma profissão a qual me satisfaz para além da questão financeira. Ser um cientista, onde saber e poder fazer ciência, além de poder ajudar não somente a mim, mas ajudar na construção de uma sociedade que se fundamente no Trabalho em seu sentido emancipatório e unitário tornou-se um objetivo a ser alcançado em minha vida. Esta dissertação é a materialização de um dos resultados deste objetivo e de minha trajetória acadêmica até o momento.

Temos como objeto de estudo desta dissertação, a Reforma do Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro, tendo as alterações curriculares implementadas pela parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, como referência empírica para analisar a Reforma em curso no âmbito Federal. Partindo da hipótese de que mudanças implementadas no Ensino Médio da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro que antecederam as mudanças no âmbito federal, constituíram-se como embrião da reforma subsequente, serão desenvolvidas as análises pretendidas.

A Reforma do Ensino Médio <sup>1</sup>se insere em um contexto de crise orgânica do capital, evidenciada pelo esgotamento do regime de acumulação fordista, assim como do modo de regulação keynesiano, onde a burguesia busca recompor as suas deterioradas bases de acumulação de capital. Neste processo de recomposição das bases de acumulação da burguesia, conformar a classe trabalhadora à dinâmica do regime de acumulação flexível e do modo de regulação social baseado na ideia de um Estado mínimo é uma necessidade vital para a manutenção da hegemonia burguesa. Neste sentido, as ações e formulações no campo educacional assumem caráter estratégico, tanto no aspecto psicofísico, como garantia de requalificação da força de trabalho sob a perspectiva da acumulação flexível, quanto no aspecto ético e moral, como meio de conformação social diante redefinição da relação entre Estado e sociedade, sob a perspectiva da *New Public Management*, a *Nova Gestão Pública*.

Essas ações e formulações no campo educacional se constituem na nova pedagogia política do capital para educar para o consenso em torno de um novo modelo de desenvolvimento em que se busca renovar os mecanismos de manutenção da velha dualidade estrutural presente historicamente na educação brasileira. Logo, formar e conformar a classe trabalhadora para atender as novas demandas de

---

<sup>1</sup> Durante esta pesquisa foi utilizado o termo “Reforma do Ensino Médio” como expressão corrente na sociedade. Contudo, na concepção de *Novo Ensino Médio*, bem como na noção de *Reforma do Ensino Médio*, compreendemos o conceito de *Contra Reforma* de Antonio Gramsci (2002, 143), processo ao qual é caracterizado pela tendência a conservação ou restauração do “velho” em contra ponto a específicas e singelas novidades, uma “combinação substancial, se não formal, entre o velho e o novo”. Assim como colocado por Carlos Nelson Coutinho (2012, p. 121), no processo de *Contra Reforma* apontado por Gramsci, “é preponderante não o momento do novo, mas precisamente o do velho”. Ou seja, a *Contra Reforma* tende a conservação do velho, que prevê a manutenção da dualidade educacional brasileira, sem conceder ou atender nenhuma reivindicação da classe trabalhadora. Desta maneira, Coutinho (2012, p. 121) aponta que Gramsci “refere-se ao fato de que a contra-reforma não se define como tal, como um movimento restaurador, mas – tal como o faz o neoliberalismo de nossos dias – busca apresentar-se também ela como uma ‘reforma’”.



produtividade e competitividade das empresas é o artifício que o Bloco no Poder atua no campo educacional, de modo articulado com ações da mesma natureza em campos distintos, com intuito de promover a manutenção de sua hegemonia em condições renovadas.

Para Gramsci (1999), o “Bloco Histórico” é formado pela unidade entre a estrutura e a superestrutura, onde há uma necessária reciprocidade que se articule de maneira dialética com o processo dessa relação. Desta forma, para o autor, este conceito consiste no “conjunto complexo e contraditório das superestruturas e o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1999, p. 250). Para Poulantzas (1977, p. 293), “o bloco no poder constitui uma unidade contraditória das classes ou frações dominantes, unidade dominada pela classe ou fração hegemônica”. Para o autor, a ocorrência dessa unidade se dá pelos interesses da classe dominante, a burguesia, na manutenção do sistema capitalista, onde o papel do Estado consiste no principal “fator de unidade política do bloco no poder sob a égide da classe ou fração hegemônica” (POULANTZAS, 1977, p. 296). Logo, é atribuída ao Estado a responsabilidade pelo ordenamento que viabiliza a dominação de classe pela classe burguesa, assim como a sua hegemonia.

A partir deste contexto, explicaremos os determinantes estruturais e superestruturais da mais recente reforma do Ensino Médio brasileiro, tomando como referência empírica as mudanças curriculares efetuadas no Estado do Rio de Janeiro. Nossa análise se desenvolverá a partir da relação entre a pedagogia política do capital e os fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos das propostas de renovação do Ensino Médio que estão sendo desenvolvidas na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro e aquelas que estão sendo desenvolvidas no âmbito federal de modo articulado por parte do poder executivo e do legislativo, que veio a culminar na Lei Nº 13.415/2017. Talvez esta relação nos permita visualizar a materialidade de um projeto político pedagógico que dá organicidade a estas iniciativas. Para se ter esta percepção é preciso conferir-lhes identidade e/ou discrepâncias, explicitar eventuais contradições e, a partir delas estabelecer as conexões que nos permitam conhecer o projeto político pedagógico que os orienta.

Neste percurso, concluímos de início o plano de investigação e um estudo exploratório acerca da literatura sobre a reforma do Ensino Médio que compõem respectivamente os dois primeiros capítulos desta dissertação de mestrado. Assim, o primeiro capítulo apresenta o problema da pesquisa, a delimitação do objeto de estudo e os procedimentos metodológicos adotados. O segundo capítulo trata de uma revisão da literatura sobre o objeto de estudo como uma primeira inserção investigativa. No prosseguimento da pesquisa, o terceiro capítulo constitui-se no desenvolvimento de nossa fundamentação teórica, assim como nossa metodologia, e a reflexão sob a influência dos Organismos Internacionais no campo educacional brasileiro por meio da análise dos documentos por estes produzidos. No quarto capítulo procuramos apontar e descrever o percurso dos dispositivos legais que regulam sob a educação básica no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro, principalmente no que condiz o Ensino Médio. No quinto capítulo, trazemos a análise da nossa referência empírica e os resultados do levantamento das informações no Estado do Rio de Janeiro.

Esperamos com esta pesquisa, a nível de dissertação de mestrado, demonstrar capacidade teórica e metodológica, logo, científica suficiente para obtenção do título de Mestre em Educação.

## 1. PONTO DE PARTIDA: as proposições do Bloco no Poder para a construção de um “novo” Ensino Médio como problema da pesquisa

Em abril de 2017 foi promulgada a Lei Ordinária Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Esta Lei materializa um esforço do Bloco no Poder para instituir mudanças substantivas no Ensino Médio. Manifestadas em diversos artigos, as mudanças, alteram e fazem referências a tópicos como a carga horária mínima, formação técnica e profissional, as áreas do conhecimento no currículo, a criação de itinerários formativos, as disciplinas, atividades online, por meio de convênios os programas educacionais nas emissoras de radiodifusão, a viabilização de parcerias público-privadas, a orientação dos alunos quanto à escolha das áreas de conhecimento ou atuação profissional, regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

As alterações manifestadas na recente lei se configuram como a materialização do projeto educacional neoliberal do Bloco no Poder. Contudo, este projeto não procede de tempos recentes, a própria institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), revelava a interferência neoliberal em aspectos da estruturação e gestão da educação nacional (BRASIL, 1996). A partir deste marco legal, mudanças foram introduzidas à LDB alterando a redação de seu texto. Dentre elas temos as seguintes reformas: o

Decreto Nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) que separa o Ensino Médio da Educação Profissional, dando fim ao Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, estabelecendo como únicas alternativas o Ensino Técnico concomitante ou subsequente ao Ensino Médio; as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 1998); a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 1999), onde havia orientações curriculares para o chamado *Novo Ensino Médio*, que atendiam demandas de formação humana do mercado financeiro; o Decreto Nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) que revoga o Decreto Nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) e cria a modalidade de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico; a Lei Nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008) que altera a LDB “para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”; as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 2 e Nº 6 que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respectivamente (BRASIL, 2012).

No ano de 2013, foi apresentado pelo deputado Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (PT), do estado de Minas Gerais, na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) Nº 6840/2013, que tinha por intuito alterar novamente a LDB para instituir uma “nova” Reforma do Ensino Médio baseada na retórica de um “Ensino Médio flexível” (BRASIL, 2013). Em 2014, este PL obteve parecer favorável da Comissão Especial da Câmaras de Deputados criada para analisá-lo. Após o processo de impedimento sofrido pela ex-presidente Dilma Rousseff (PT), em 2016, o recém-empossado presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), instituiu a Medida Provisória (MP) Nº 746/2016, notadamente fundamentada no espírito de instituição de um Ensino Médio flexível contido no PL Nº 6840/2013. Na época, a emissão desta medida provisória provocou intenso debate no legislativo, uma vez que havia o PL 6840/2013 em tramitação. A conjuntura da época, no calor do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, aferia ao Congresso um clima extremamente favorável ao “sepultamento” do PL Nº 6840/2013 em favor da tramitação da MP 746/2016. Inclusive o Relator do PL, o deputado Wilson Filho (PTB-PB), manifestou publicamente sua concordância de que a Reforma do Ensino

Médio tramitasse por meio da MP 746/2016, em detrimento do PL de sua relatoria (CÂMARA DE DEPUTADOS, 2016). Foi este clima que permitiu que, em fevereiro do ano seguinte, a MP fosse aprovada e, assim, convertida na Lei Ordinária N<sup>o</sup> 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

O desencadeamento das reformas citadas, em suas respectivas épocas, evidencia mudanças demandadas pelo Bloco no Poder, a fim de atender as demandas de produtividade e competitividade do empresariado. A cada reforma ocorre um aperfeiçoamento das mudanças implementadas com o objetivo cada vez maior de conformar os sistemas educacionais à lógica do mercado. Todavia, a parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEduc/RJ), iniciada no ano de 2012, com sua ideologia manifestada na *Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro* (CEE-RJ) N<sup>o</sup> 344/2014 (CEE-RJ, 2014) dois anos depois, já trazia todos os traços da presente na reforma instituída pela Lei Ordinária N<sup>o</sup> 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) no âmbito Federal. A que tudo indica o projeto de Reforma do Ensino Médio já vinha sendo implementado no Estado do Rio de Janeiro há alguns anos. É justamente este fato que pretendemos investigar. Será que o projeto educativo para o Ensino Médio que se institucionaliza na Lei Federal N<sup>o</sup> 13.415/2017 já tinha materialidade nas iniciativas de parcerias público-privadas entre o Governo do estado do Rio de Janeiro e a Instituto Ayrton Senna?

### **1.1. O PROBLEMA DA PESQUISA**

A partir do interesse pessoal em pesquisar o Ensino Médio brasileiro e suas relações com a formação para o trabalho, percebemos que a bibliografia da área a partir da década de 1990 aponta o início de um processo de mudanças que desencadeou um conjunto de reformas na Educação Básica brasileira, principalmente no que concerne ao Ensino Médio público. As mudanças ocorridas ao longo dos anos reforçam a dualidade no ensino presente na educação básica. Historicamente essa dualidade nasce na dicotomia existente entre trabalho manual e intelectual, e manifesta-se estruturalmente em distintos ensinos para as diferentes classes sociais.

Para as elites uma educação propedêutica, científica e filosófica e para a classe trabalhadora uma educação para o trabalho. É indispensável ao campo educacional refletir acerca das relações estabelecidas entre as diferentes propostas de formação no Ensino Médio para com a manutenção do sociometabolismo do capital e suas correspondências com o mundo do trabalho. O intuito desta pesquisa é investigar as mudanças ocorridas e a sua materialidade, nos âmbitos do currículo e cotidiano escolar, no Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro e suas relações com as reformas que estão sendo implementadas em nível Federal.

Essas reformas são provenientes de um contexto global de crise do capitalismo, que tem suas origens no final dos anos 1960 e início dos 1970 expressa pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento taylorista-fordista (ANTUNES, 1999). Sendo assim, no contexto de crise orgânica do capital, a classe dominante busca recompor às suas bases de acumulação de capital através da reconfiguração dos mecanismos sociometabólicos (MÉSZÁROS, 2011b) do sistema capitalista. Souza (2015b) denomina este processo de “recomposição burguesa”, onde mudanças nas dimensões estruturais e superestruturais ocorrem de maneiras concomitantes gerando o processo de reestruturação produtiva e do surgimento de um novo sistema político ideológico, o neoliberalismo. Segundo Harvey (2011, p. 16) o neoliberalismo “se refere a um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970” escondida em uma “retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre mercado e livre-comércio” viabilizando assim políticas com o intuito de “restaurar e consolidar o poder da classe capitalista”.

No Brasil, a ofensiva neoliberal ocorreu de forma tardia em comparação aos países centrais do capitalismo assim como a outros países periféricos. Com as eleições de 1989 deu início a implementação do projeto neoliberal no país, consolidando-se nas eleições de 1994 (SOUZA, 2002, p. 120). O neoliberalismo que no Brasil se materializou como plano governamental com a eleição de Fernando Collor de Mello (1990-1992), alcança nova racionalidade no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) com objetivo de pavimentar os caminhos da consolidação deste projeto político no Brasil. A Educação Básica, a Educação Profissional e a Educação

superior foram alvejadas pelo conjunto de reformas realizadas desde então com o intuito de ajustar o sistema educacional brasileiro às “demandas empresariais para a recomposição das bases de acumulação corroídas pela crise estrutural do capital” (SOUZA, 2018a, p. 126). Para a ascendência e manutenção desse sistema, é de extrema importância estratégica a influência sob os campos da ciência e da tecnologia. Estes têm de “estar rigorosamente subordinado às exigências absolutas da expansão e da acumulação do capital” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 254). Nesse sentido, esses campos só podem ser utilizados a serviço do desenvolvimento produtivo do mundo capitalista onde seu sociometabolismo opera na recomposição de suas bases de acumulação, inserida em uma dimensão global, em crescente articulação com a ciência e tecnologia.

Há de se ressaltar que organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM) têm grande influência na construção do consenso sobre os caminhos gestão da educação, principalmente nos países ditos subdesenvolvidos ou de capitalismo tardio. Dessa maneira, a burguesia como classe dominante produz “concepções e instituições educativas para desenvolver os conhecimentos, valores e práticas, que são funcionais na reprodução das relações sociais capitalistas” (FRIGOTTO, 2015, p. 244). Este processo está inserido no que Souza (2010, p. 142) conceitua como “pedagogia política do capital”, processo em que a classe dominante tem o intuito de construir consenso em torno da sociabilidade burguesa.

[...] a classe dominante vem promovendo a redefinição do papel do Estado e o fomento de uma “nova” cultura cidadã fundada no individualismo e na competitividade, regulada pela lógica mercadológica, compondo a formação de um novo bloco histórico, um novo industrialismo, um novo tipo de metabolismo social para, assim, conservar em condições renovadas a sociabilidade do capital (SOUZA, 2010, p. 142).

Deste modo, como colocado por Gramsci (1999, p. 399), “toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica”. Relação que não está somente presente nas dinâmicas intranacionais, como também é manifestada nas

relações entre as nações em âmbito mundial. Como apontado pelo autor, o conceito de hegemonia é explicado através do domínio da sociedade por uma determinada classe, que através de seus “intelectuais orgânicos” corroboram na criação de um consenso “espontâneo” das grandes massas, no caso a classe trabalhadora, às orientações do grupo dominante e conquista do “aparelho de coerção estatal” assegurando todo um arcabouço jurídico legal para a manutenção da hegemonia (GRAMSCI, 2001, p. 21). Gramsci entende que “o Estado é o instrumento para adequar a sociedade civil a estrutura econômica, mas é preciso que o Estado “queira” fazer isto, isto é, que o Estado seja dirigido pelos representantes da modificação ocorrida na estrutura econômica” (GRAMSCI, 1999, p. 324). A partir da perspectiva do Estado como aparelho de coerção, é importante pensar qual é o tipo de adequação social contida nas políticas para o Ensino Médio? Quais são as forças do capital envolvidas nas reformas empreendidas no Ensino Médio público? Essas reformas reforçam a histórica dualidade educacional? Que relações existem entre as reformas educacionais de âmbito estadual as de âmbito federal?

A materialidade da reforma do Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro se relaciona às reformas educativas do âmbito federal não somente no aspecto legal, mas está atrelada ao conjunto de interesses políticos e econômicos que perpassam as ações do Estado. Isto é, a um projeto educacional circunscrito na pedagogia política do capital. Além disto, os dispositivos legais estabelecem notável diálogo entre si, o que demonstra uma articulação bem mais ampla que perpassa a esfera municipal, estadual e federal de maneira interdependente uns com os outros. Deste modo, os dispositivos legais que regulamentam o Ensino Médio funcionam como partes integrantes de um projeto de reforma educacional na perspectiva do capital cujo intuito é impor a lógica mercantil às políticas educacionais, assim como ao papel social da escola na contemporaneidade. Além dos profissionais da área educacional, a pedagogia política do capital atinge principalmente a classe trabalhadora em formação, neste caso, os estudantes do Ensino Médio. Logo um dos pontos que serão investigados nesta pesquisa é de qual forma a pedagogia política do capital se materializa nas mudanças ocorridas no Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro e suas correlações com as reformas no âmbito Federal.



No mundo contemporâneo, a elaboração dos sistemas educacionais “é determinado pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção” (SOUZA, 2002, p. 53). Há uma disputa entre Capital versus Trabalho onde ocorre o embate de diferentes projetos educacionais, um sob ótica do trabalho e outro sob a ótica do capital. Os dois projetos partem dos mesmos pressupostos, de aplicação da ciência e da tecnologia no processo de produção, porém com objetivos sociais distintos. Enquanto o projeto educacional sob a ótica do trabalho tem por objetivo o aumento da produtividade industrial para propiciar uma maior qualidade de vida da população em geral, onde a educação profissional assume um caráter unitário e emancipador da classe trabalhadora, o projeto educacional sob a ótica do capital procura cercear os trabalhadores quanto o acesso ao conhecimento científico e tecnológico através da imposição de objetivos diferenciados para a formação profissional (SOUZA, 2002, p. 56). Sendo assim, nesta ótica, a educação profissional se distingue entre formação para o trabalho manual a um grande contingente de trabalhadores e formação para o trabalho intelectual aos mais favorecidos da sociedade.

No entanto, para ambas parcelas da força de trabalho, a formação profissional tem como objetivo a constituição de um novo tipo de cidadão, voltado para o mercado, quer como sujeito empreendedor, quer simplesmente como sujeito de consumo. Nessa perspectiva a formação profissional vem atender aos mecanismos sociais e políticos da reprodução das relações sociais fundadas na estrutura de dominação de classe (SOUZA, 2002, p. 57).

A ciência que se desenvolve no capitalismo tem por objetivo a expropriação do conhecimento da classe trabalhadora desenvolvendo assim uma grande massa de operários desqualificados que dominam somente uma parcela do processo produtivo simplificado e esvaziado de significado. A principal função deste objetivo é a constante geração de mais-valia fadada a reproduzir as condições de expansão do capital como colocado por Kuenzer (2002, p. 47). Sendo assim, a autora coloca que a hegemonia no conceito Gramsciano não expressa somente uma reforma econômica, mas assume características de uma reforma intelectual e moral que ocorre concomitantemente através da coerção e do consenso na sociedade de classes.

A introdução de uma nova concepção de mundo que segue os preceitos hegemônicos do capital tem por objetivo conformar as condições físicas e psíquicas do trabalhador à racionalidade da produção capitalista por meio da transmissão de novos valores e comportamentos que moldam o novo tipo de indivíduo necessário ao desenvolvimento do capital.

Tendo em vista o apontado, afirmamos que a educação pública de nível médio tem grande importância estratégica para o capital, pois nela se encontra um enorme contingente dos filhos da classe trabalhadora a serem moldados pela reforma intelectual e moral em curso. Essas reformas têm por intuito tirar a responsabilidade do Estado com relação à geração de empregos e atribuir ao indivíduo a responsabilidade de seu sucesso profissional. Tem-se por objetivo conformar a classe trabalhadora em formação aos moldes perversos do capital na lógica do individualismo e do auto empreendedorismo.

A título de hipótese, consideramos que as mudanças implementadas no Ensino Médio da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro que antecederam as mudanças no âmbito federal, constituíram-se como embrião da reforma subsequente e tem a intenção de captar a subjetividade e influenciar o nexos psicofísico e a conformação ético moral da classe trabalhadora em formação, da mesma maneira que os profissionais da educação.

## **1.2. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

O Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro sofreu inúmeras alterações curriculares desde a década de 1990. Algumas das mudanças legitimaram a viabilização de parcerias público/privadas abrindo as portas da área educacional para a intervenção e gestão do capital privado. Algumas dessas alterações foram idealizadas e implementadas por intermédio de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEduc/RJ) e o Instituto Ayrton Senna (IAS). Temos como objeto de estudo desta pesquisa as mudanças realizadas por essa parceria no Ensino Médio público estadual e as relações entre a sua

materialidade no cotidiano escolar, principalmente no aspecto curricular, com as reformas subsequentes implementadas.

Segundo o site da própria organização, “o Instituto Ayrton Senna vem produzindo conhecimentos e experiências inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, formar educadores e aplicar soluções educacionais para promover uma educação integral que prepara o aluno para viver no século 21”, aonde essas inovações chegam à escola por meio de “parceria com as redes públicas de ensino, a fim de fortalecer o protagonismo dos educadores e dos alunos que estão entre o ensino fundamental e médio, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo” (IAS, 2018a, s/p). O IAS “trabalha em parceria com governantes, professores, gestores, pesquisadores, empresários e demais atores da sociedade para promover políticas e práticas para a construção de uma educação de qualidade para todos” (IAS, 2018b, s/p). Por meio das suas “soluções” empreendidas em parcerias com o Estado, o Instituto marca presença em 16 Estados e 600 municípios do Brasil, formando 45 mil educadores e impactando cerca de 1,5 milhões de crianças e jovens. Por meio do argumento de promover “soluções educacionais”, o Instituto apresenta diferentes ações na educação. Desta maneira, as ações apresentadas são oriundas de uma classe social que conserva e reproduz os valores do capital em sua essência, em seus alicerces teóricos e os difunde como único caminho possível de realidade. Sob este aspecto, a autora Kuenzer (2002, p. 47) faz o seguinte apontamento:

A classe que detém o poder material em certa sociedade detém também o poder intelectual, uma vez que possui os instrumentos materiais e conceituais para a elaboração do conhecimento; Àqueles que são recusados os meios de produção intelectual só resta a submissão. Esse saber, elaborado pela classe dominante e que reflete seus interesses particulares, é apresentado como universal, como o único razoável e verdadeiramente válido.

Uma das soluções apresentadas pelo instituto foi desenvolvida em parceria com a SEEduc/RJ, propositadamente denominada de “*Solução Educacional para o Ensino Médio*”. Iniciada em 2012, esta parceria público/privada “[...] altera os paradigmas das políticas educacionais do Ensino Médio do Rio de Janeiro, introduzindo novos modelos e processos de gestão, formação, acompanhamento e

avaliação” (RIO DE JANEIRO, 2015, s/p). Esta solução consiste na introdução de um novo currículo e de uma nova proposta pedagógica. Sendo assim, a partir dessa parceria, novos componentes e diretrizes curriculares foram acrescentados e alterados no âmbito do Ensino Médio do Estado.

Tomamos como marco legal de partida, para a análise pretendida, a institucionalização dessas modificações, assim como a ideologia da parceria firmada que está implícita na Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (CEE-RJ) N° 344/2014 (CEE-RJ, 2014) que define diretrizes operacionais para a organização curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado, com base na visão que a organização social tem de educação. Logo, são considerados também os dispositivos legais subsequentes que têm como fundamento a Deliberação citada e, logo, pertinência ao processo de reforma em ocorrência.

Dentre elas, temos a Resolução SEEduc/RJ N° 5424/2016 (RIO DE JANEIRO, 2016), que estabelece o conceito para a implementação do programa de educação integral no estado, onde o programa é estruturado em duas vertentes, a Dupla Escola e a Solução Educacional. A vertente Dupla Escola compreende duas dimensões: a Intercultural e a Profissionalizante. Nesta última é concebido o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, “modalidade instituída pelo Decreto Federal N° 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que prevê a integração da educação profissional ao trabalho, à ciência e à tecnologia e às diferentes formas de educação” e o Ensino Médio Articulado à Educação Profissional, “modelo de educação em tempo integral, que se distingue da mera justaposição de dois currículos, a partir do planejamento integrado, articulando Base Nacional Comum e a Educação Profissional”. Segundo o artigo 7° da Resolução da SEEduc/RJ N° 5424/2016 (RIO DE JANEIRO, 2016), na “dimensão Intercultural, o percurso formativo deve ofertar ao estudante o intercâmbio cultural e a proficiência na língua estrangeira, valorizando a interculturalidade, potencializando a aprendizagem cognitiva e o desenvolvimento do protagonismo juvenil.” Já na sua vertente Solução Educacional, são compreendidas as dimensões Ensino Médio Referência, Ensino Médio Nova Geração e na área do Ensino Fundamental o Ensino Fundamental Educação Integral. Na organização curricular de

cada vertente existem dois macrocomponentes chamados de Áreas do Conhecimento e Núcleo Articulador. O primeiro é estruturado pelos componentes curriculares da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Já o Núcleo Articulador é estruturado, segundo a Resolução, com “componentes curriculares inovadores e integradores, norteados por uma matriz de competências para o século XXI”.

A SEEduc/RJ, por intermédio da Resolução Nº 5.508/2017 (RIO DE JANEIRO, 2017), apresentou uma nova modalidade curricular: o “Ensino Médio Em Tempo Integral, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho [...]”, a ser implementado em 37 unidades escolares do estado. Dentre as considerações da Resolução, temos:

[...]

- a preparação geral para o trabalho como perspectiva educacional construída a partir de ações teórico-práticas integradas à realidade social, com objetivo de promover diferentes leituras de mundo e estimular o exercício da criticidade;
- a compreensão de saberes como competência para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, necessários para responder de maneira original e criativa a desafios, requeridos pela prática social do cidadão e pelo mundo do trabalho, conforme disposto na Deliberação CEE Nº 344/2014, art. 3º;
- o compromisso do Poder Público Estadual em ampliar a oferta de Educação em Tempo Integral para a população;
- o empreendedorismo como movimento de inserção do estudante ao mundo do trabalho, em que a criatividade é aplicada para transformar a realidade pessoal e social, visando buscar soluções e alcançar objetivos através da percepção e aproveitamento de oportunidades (RIO DE JANEIRO, 2017).

É pertinente apontar que esta resolução considera outros dispositivos legais citados como a Deliberação Nº 344 do CEE-RJ (RIO DE JANEIRO, 2014a) e a Lei Federal Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

O desencadeamento dos dispositivos citados promove uma ação educacional que se fundamenta na pedagogia das competências aplicada na conformação do indivíduo cidadão à matriz de competências para o século XXI e à lógica interessada da formação profissional por meio de sua inserção no mundo do trabalho, já que as ações têm também o cunho de uma educação profissionalizante. Sobre os documentos relacionados ao Ensino Médio, Ramos (2006, p. 169) afirma que a definição de competência carrega uma conotação psicológica-subjetivista sendo manifestada na “educação profissional como fator econômico para o capital e patrimônio subjetivo para os trabalhadores”. Deste modo as propostas pedagógicas concernentes ao Ensino Médio, têm por objetivo influenciar a construção de um nexos psicofísico na classe trabalhadora com o propósito da conservação e da continuidade das relações sociais de produção e reprodução da burguesia. A pedagogia política do capital é um mecanismo onde a classe burguesa tem a pretensão de consolidar as competências necessárias para a conformação ética e moral da classe trabalhadora no contexto de produção e reprodução social de seus valores em uma renovada dinâmica “de construção do consenso em torno da concepção de mundo burguesa, consolidando, assim, no meio social, por meio da naturalização da lógica de mercado, a subsunção real do trabalho ao capital” (SOUZA, 2010, p. 144).

Compreendemos que há relação entre as mudanças decorrentes no estado do Rio de Janeiro e as mudanças que ocorreram no âmbito Federal. É conhecida politicamente como a Reforma do Ensino Médio a Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), que Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, ao alterar não somente a Lei Nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, mas também a Lei Nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943.

As alterações implementadas pelo “novo” Art. 36 da Lei Nº 9394/1996 apresentam que o currículo do Ensino Médio foi dividido em quatro áreas do conhecimento definidos pela BNCC, e que agora é composto por cinco itinerários

formativos, onde os quatros primeiros remetem às áreas do conhecimento para o Ensino Médio, são eles: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017a). Ocorreram algumas adições e alterações em seus parágrafos, das quais destaco: o parágrafo 1º, “A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino”; e o parágrafo 8º:

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do *caput*, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017a).

No caso do estado do Rio de Janeiro a formação profissional já foi previamente aprovada através dos dispositivos da SEEduc/RJ apresentados anteriormente. Contudo o parágrafo 3º do artigo citado deixa a entender que fica a critério de cada sistema de ensino a oferta de um itinerário formativo integrado. Ou seja, existe a possibilidade de alguma escola oferecer somente um dos itinerários formativos citados, o que seria um fator negativo na formação do indivíduo já que este teria contato somente com uma área do conhecimento.

Mais recentemente, na instância federal, foi publicada pelo Ministério da Educação, na gestão do Ministro Rossieli Soares da Silva, a Portaria Nº 649/2018 que institui o Programa de Apoio ao *Novo Ensino Médio* e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação dos Estados e Distrito Federal (BRASIL, 2018). Este dispositivo prevê que a elaboração e execução do Plano de Implementação do *Novo Ensino Médio* contarão com apoio técnico e financeiro do MEC e conforme o Art. 2º, inciso IV, com “formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela Portaria MEC Nº 331, de 5 de abril de 2018”. Segundo o artigo 7º o Plano de Implementação do *Novo Ensino Médio* deverá ser elaborado pelas secretarias

de educação estaduais e do Distrito Federal contemplando algumas dimensões dentre elas que a (re)elaborações dos currículos deverão constar a atuação do CEE e de eventuais parceiros além de prever a formação continuada como o foco em construir os itinerários formativos para as diferentes áreas do conhecimento incluindo “diretores, coordenadores pedagógicos, docentes, demais membros do corpo técnico das regionais e das secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal” (BRASIL, 2018), e a articulação com os parceiros locais focando a oferta dos diferentes itinerários formativos em especial o de formação técnica e profissional.

Este dispositivo prevê também que cada secretaria de estado e do Distrito Federal deve instituir um Comitê de Monitoramento e Avaliação do Programa de Apoio ao *Novo Ensino Médio* e garantir o comprometimento, segundo o artigo 12º, de além da elaboração e execução do plano, “implantar escolas-piloto com currículo flexível com a oferta de itinerários formativos, a partir do ano de 2019” e “implantar o currículo flexível com a oferta de, no mínimo, dois itinerários formativos, em cem por cento das escolas do EMTI, até o ano de 2022”.

O que propomos como objeto desta pesquisa são os aspectos curriculares alterados pela reforma do Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro a partir da averiguação de sua materialidade no cotidiano escolar e sua relação com a reforma desencadeada em âmbito nacional, a fim de apontar como uma política educacional de cunho estratégico circunscrita nos parâmetros neoliberais, no contexto de uma crise orgânica do capital e de recomposição burguesa, tem a intenção de capturar a subjetividade e influenciar o nexos psicofísico e a conformação ético moral da classe trabalhadora em formação (no caso, os discentes do Ensino Médio), já que há uma intensa atividade para a formação técnica e profissional e não para o indivíduo alçar o ensino superior por exemplo.

Tomamos como referência empírica as escolas públicas onde atuam a parceria entre SEEduc/RJ e o Instituto Ayrton Senna tendo como parâmetro de escolha de quatro das 37 escolas citadas na Resolução Nº 5.508/2017 (RIO DE JANEIRO, 2017) que criou a modalidade curricular de “Ensino Médio Em Tempo Integral, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho.



Será analisado em que momento está a implementação desse curso nas escolas, tal e qual os atravessamentos desse novo currículo com as questões entre *Trabalho e Educação* e sua inserção na pedagogia política do capital. Queremos apontar em que aspecto o IAS com sua proposta pedagógica para o Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro se constitui como embrião da reforma do Ensino Médio, principalmente na questão do currículo, em ocorrência no âmbito nacional, já que possuem a mesma ideologia e matrizes de competências. Toda a filosofia pedagógica da reforma do Ensino Médio já era encaminhada e implementada pelo IAS por meio de suas parcerias no estado do Rio de Janeiro. Nosso objetivo é explicitar que a reforma do Ensino Médio foi toda construída com o espírito da proposta pedagógica do IAS e suas ações e que esta identidade entre ambas nada mais é que a evidência de que se tratam da proposta pedagógica do capital, a qual corrobora a dualidade educacional e se omite diante da desigualdade social no Brasil.

O objetivo desta pesquisa é explicar a relação entre concepção de Ensino Médio contida na parceria "*Solução Educacional*" estabelecida entre o Instituto Ayrton Senna e a SEEduc/RJ e a Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei Nº 13.415/2017. Para o alcance deste objetivo, algumas ações serão realizadas, tais como: 1) explicitar os determinantes estruturais e superestruturais das mudanças recentes na gestão de políticas públicas para a educação no Brasil; 2) explicitar a concepção de "*Novo Ensino Médio*" contida nas reformas educativas neste nível de ensino no estado do Rio de Janeiro; 3) descrever as bases estruturantes, os objetivos e as metas da parceria estabelecida entre o Instituto Ayrton Senna e a SEEduc/RJ; 4) explicar a materialidade das reformas empreendidas no campo curricular e nas práticas educativas no cotidiano das escolas em decorrência desta experiência da parceria entre IAS/SEEduc/RJ; 5) relacionar os fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos da proposta curricular do Curso Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho emanada da parceria IAS/SEEduc/RJ e os da Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei Nº 13.415/2017.

### **1.3. ACERCA DA RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO PROPOSTA**

No contexto de crise estrutural do capital a burguesia busca novos mecanismos de recomposição de suas bases de acumulação causando consequências diretas na vida da classe trabalhadora. Efeitos tais como a precarização do trabalho, flexibilização das relações trabalhistas, a terceira via como estratégia de desmantelamento do estado, desqualificação da educação pública, entre outros, são observados como manobra no capitalismo para conformar a sociedade à lógica mercantil. Buscar a compreensão de como operam esses mecanismos sociometabólicos do capital que tem o objetivo de manter o status quo vigente na sociedade brasileira é de suma importância para a classe trabalhadora. Pois a partir desta compreensão será possível a construção de uma alternativa pelos próprios trabalhadores com vistas a uma educação unitária. Sendo assim a produção de uma pesquisa científica onde são estabelecidas as relações entre Trabalho, Educação e sua materialização na realidade, assim como a sua divulgação, torna-se uma demanda imprescindível para o debate científico e para a classe trabalhadora na concepção da luta contra o capitalismo.

O Ensino Médio, no prisma neoliberal, traz em sua essência a dualidade estrutural, presente historicamente na educação brasileira, entre uma formação para o trabalho para as classes sociais de menor poder aquisitivo e uma formação propedêutica, científica e filosófica para as elites como podemos observar no Ensino Médio técnico por exemplo. Assim, nesta etapa de formação, a juventude brasileira sofre as influências diretas em seu cotidiano dos mecanismos sociometabólicos do capital. Como estratégia de mediação dos conflitos de classes, a reforma do Ensino Médio vem sendo empreendida com o discurso falacioso de ofertar uma formação que atenda as demandas do século XXI e possibilite uma melhor inserção dos indivíduos no mercado de trabalho diante o crescente contingente de desempregados. Sendo assim é de suma importância desvelar os reais interesses políticos e sociais presentes no conjunto de mudanças em andamento a fim de corroborar para a construção de uma luta pela educação sob a ótica do trabalho.

Ao efetuar a análise da produção científica relacionada com o objeto desta pesquisa, a partir de um levantamento bibliográfico e sua posterior revisão, verificou-se a incipiência no tratamento da atual reforma do Ensino Médio na literatura, assim como uma escassez de pesquisas realizadas sobre a Lei Nº 13.415/17 (BRASIL, 2017a). Foi averiguado que somente um pequeno percentual das pesquisas encontradas abordam a lei citada e somente uma pesquisa aborda a Deliberação Nº 344/2014 (CEE-RJ, 2014). O estágio da literatura existente tem como característica abordar questões como os aspectos epistemológico, regulatório, curricular, educação de jovens e adultos (EJA) e juventude. Logo, é urgente a elaboração de pesquisas acerca do processo de reforma em curso na atualidade no campo educacional com relação às alterações realizadas no Estado do Rio de Janeiro, assim como na instância Federal.

É imensurável quanto a oportunidade de realizar uma pesquisa deste cunho contribui na vivência e na construção de um indivíduo frente à sociedade. Tão importante quanto o ganho pessoal de quem pesquisa é a pertinência desta para o meio científico na área de ciências humanas. Esta pesquisa além de ter por intuito contribuir na elaboração de futuros trabalhos acadêmicos, tem como missão colaborar na formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora para auxiliar nos alicerces ideológicos da construção de uma educação unitária.

## **1.4. ACERCA DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### ***1.4.1. Quadro Teórico***

Utilizamo-nos da perspectiva do materialismo histórico e dialético proposto por Karl Marx e Friedrich Engels, a fim de observar os fenômenos e a realidade social através da materialidade dos fatos. A produção da vida, seja no trabalho ou alheio a este, traz uma dupla relação em que temos, de um lado, uma relação natural e, de outro, uma relação social. A relação de cooperação entre os indivíduos, independentemente de sua condição, estão relacionadas a um modo de produção, logo para os autores um determinado modo de produção material está

ligado a uma determinada relação social. Ou seja, um modo de produção está inteiramente relacionado a um determinado modo de cooperação, modo este entendido como força produtiva em um sistema de trocas. Sendo assim a humanidade deve ser estudada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas, ou meios de produção da vida material e as suas relações sociais (MARX; ENGELS, 2007). Para Vázquez (2011, p. 411), a “essência universal e a natureza humana dos indivíduos só podem ser descobertas no conjunto de relações sociais que produzem tanto a natureza do homem social como a do indivíduo”.

Ao longo da história, a divisão do trabalho dividiu a sociedade em diferentes classes. Mais recentemente na história, com o advento do capitalismo, a classe trabalhadora vende a sua força de trabalho e a classe burguesa detém os meios de produção. A burguesia como classe dominante tem a sua disposição não somente os meios de produção material da vida, mas também a possibilidade de produção e reprodução de ideias. Assim, as grandes indústrias tornaram a divisão do trabalho e a sociedade de classes em algo dado como natural. O modo pelo qual o ser humano produz os seus meios de vida está relacionado de maneira intrínseca às possibilidades dos meios de vida que lhes são apresentados, restando a estes reproduzi-los. Um indivíduo está relacionado com o que ele produz, tal e qual como ele produz. Logo a existência dos indivíduos depende de suas condições materiais de produção (MARX; ENGELS, 2007, p. 87). Portanto, os indivíduos são determinados dentro de um conjunto de possibilidades oferecidas pelas suas relações de produção. Como indivíduos determinados, acabam por contrair as relações sociais e políticas determinadas pelas relações de produção. Logo no materialismo histórico dialético, a observação empírica de fatos tem de provar a relação entre estrutura e superestrutura existentes, entre o mundo material e o mundo das ideias a partir da realidade concreta.

“A realidade é a unidade do fenômeno e da essência” (KOSIK, 1976, p. 14). Para Kosik, pode-se dizer que o fenômeno se manifesta de imediato e a essência seria uma oculta verdade que não se manifesta diretamente. O processo de compreensão do fenômeno é o processo de atingir a essência deste. “Captar o

fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (KOSIK, 1976, p. 14). “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade, é método revolucionário de transformação da realidade” (KOSIK, 1976, p. 20). Kosik coloca que só é possível entender a estrutura de uma coisa ou a coisa em si por meio de uma determinada atividade que concerne às diversas maneiras que o ser humano tem de se apropriar do mundo. Para a ciência o conhecimento representa uma das maneiras de apropriação do mundo pelo ser humano. O autor parte do entendimento da realidade como totalidade concreta, o que não significa abranger todos os fatos. Totalidade significa entender a realidade como um todo estruturado, dialeticamente onde um fato qualquer possa vir a ser entendido de forma racional. Pode ser entendido como conhecimento da realidade se forem compreendidos como fatos articulados com um todo dialeticamente. Logo, essa perspectiva da totalidade concreta é o princípio metodológico da investigação dialética da realidade social, o que significa entender que cada fenômeno pode ser compreendido como um momento de um todo (KOSIK, 1976, p. 49).

[...]o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente nesse processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSIK, 1976, p. 50).

O conhecimento dialético não é uma sistematização conceitual realizado pela soma destes, é na verdade o processo em espiral de mutualidade da compenetração e elucidação dos conceitos onde o abstrato é superado. Compreender dialeticamente a totalidade significa entender que as partes se relacionam entre si e com o todo, onde este não pode ser apreendido abstratamente como algo acima das

partes, mas sim como o todo que se cria a si mesmo por meio da interatividade das partes. Logo a realidade, no pensamento dialético, é entendida e representada “como um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese” (KOSIK, 1976, p. 51).

Para Kosik, a teoria da sociedade como um sistema surge quando a própria se constitui em um. Assim, o primeiro sistema é o capitalismo onde a realidade é apresentada como algo natural e espontâneo. Apresenta o conceito de *homo economicus* que se baseia na ideia do sistema, onde este é o ser humano entendido “como parte do sistema, como elemento funcional do sistema e, como tal, deve ser provido das características fundamentais indispensáveis ao funcionamento do sistema” (KOSIK, 1976, p. 93). A economia enquanto sistema e o *homo economicus*, possuem relação direta e são indissociáveis. O homem econômico é postulado e definido pelo sistema em benefício próprio. Logo cabe aqui “indagar quais devem ser as faculdades do homem a fim de que o sistema das relações econômicas possa pôr-se em marcha e funcionar como um mecanismo” (KOSIK, 1976, p. 96). No capitalismo o ser humano que está fora desse sistema é considerado irreal. Só se torna real “na medida em que desenvolve as aptidões, o talento e as tendências que o sistema exige para o seu próprio funcionamento, enquanto as demais aptidões e inclinações, não necessárias à marcha do sistema, são supérfluas e irreais” (KOSIK, 1976, 99).

Segundo Antunes (1999), o capitalismo se encontra em uma crise orgânica desde a década de 1970, expressa pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento taylorista-fordista. Alguns dos indícios que evidenciam esse esgotamento são: o perecimento do padrão de acumulação desses sistemas, as quedas das taxas de lucro, o aumento da concentração de capitais devido à fusão entre empresas, a crise no “Estado de bem estar-social” e seus meios de operacionalização, o que leva ao encolhimento dos gastos públicos e sua transposição ao capital privado além do fomento acentuado às privatizações que, segundo o autor, é uma tendência geral “às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 29-30). A crise estrutural do capital é explicitada por uma tendência decrescente da taxa de lucro. Para Souza (2002, p. 75),

foi a partir do fim dos anos 1960 e início dos anos de 1970 que o mundo capitalista caiu em recessão onde a combinação de baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação promovem o esgotamento das possibilidades de acumulação do capital. Segundo Souza (2002, p. 74), a crise é de fundamental importância para o sistema capitalista, pois é partir dela, de maneira contraditória, que ocorrem os processos de reestruturação produtiva e de redefinição das relações de produção. Para o autor a crise é inerente e vital ao sistema capitalista sendo responsável pela sua destruição e sua reconstrução, pois, são nos momentos de crise que são produzidas as rupturas necessárias para sua continuidade da ordem vigente. A partir desta crise, o capitalismo caminha rumo à recomposição de suas bases de acumulação. Para Harvey (2011) e Mészáros (2011b), as crises são cíclicas no sistema capitalista, havendo sua intensificação no final da década 1960 início de 1970. Mészáros (2011b) define essas crises sistêmicas do capitalismo como um “sociometabolismo” do capital. Para o autor, o sistema do capital é “orientado para a expansão e movido pela acumulação” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 100), pois uma vez entendido como um sistema de controle sociometabólico, será sempre viável enquanto conseguir extrair mais valia e acumular trabalho excedente de maneira direta e indireta. Sendo assim, o sociometabolismo do capital trabalha nos aspectos estruturais e superestruturais da sociedade. Como colocado por Gramsci (1999, p. 250), a estrutura e a superestrutura formam o “Bloco Histórico”, um “conjunto complexo e contraditório das superestruturas e o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” onde é necessária uma reciprocidade que se articule dialeticamente com o processo dessa relação, de modo a formar uma unidade entre elas. É nessa reciprocidade onde a classe dominante, a burguesia, busca recompor as suas bases de acumulação de capital com o intuito de se recuperar da crise.

Para Souza (2015a, p. 279), os desdobramentos da recomposição burguesa se manifestam na dimensão estrutural através do processo de desindustrialização, do desemprego estrutural, da intensificação da precariedade do trabalho, da desregulamentação de direitos trabalhistas e da flexibilização das relações de produção. Já no âmbito superestrutural o processo de recomposição das bases de acumulação da classe dominante tem por intuito a reforma do Estado com

vistas na redefinição da relação entre Estado e Sociedade, trazendo em seu bojo a propagação de um novo modelo de gestão pública, disseminado em diversas áreas, dentre elas a gestão educacional (SOUZA, 2017, p. 5). É nesta última esfera onde se materializa a hegemonia do modelo neoliberal de regulação social “progressivamente suavizado pelas mediações da Terceira Via redefinindo as ações do Estado, e principalmente sua relação com a sociedade civil” (ANDRADE; SOUZA, 2017, p. 317). Para Souza (2015a, p. 279), esse novo modelo de regulação social enaltece a ideologia do “Estado Mínimo” e do ideal de “protagonismo social” como característica dos sujeitos individuais e coletivos que integram a sociedade civil. Dentre os efeitos apresentados pelo autor exalto a ocorrência da reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes, mecanismo este importante para a manutenção do novo modelo implementado.

É fundamental apontar que o recrudescimento ou rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano, como apontado por Souza (2005) e Frigotto (2011), está inserida no bojo das reformas empreendidas na área educacional. Foi desenvolvida pelos teóricos Gary S. Becker e, Theodore W. Schultz com base teórico-metodológica na economia neoclássica. A interpretação de capital humano corresponde ao “montante de investimento que uma nação ou os indivíduos fazem em formação/qualificação profissional, na expectativa de retornos adicionais futuros traduzidos na forma de aumento salarial” (SOUZA, 2005, p. 3). Porém, como colocado por Souza, essa teoria mascara um ideal de que os indivíduos têm iguais oportunidades onde “todos os homens são “livres” para ascenderem socialmente e esta ascensão depende única e exclusivamente do mérito individual e/ou da administração racional dos seus recursos” (SOUZA, 2005, p. 5). Contudo essa teoria não leva em consideração as classes sociais que permeiam a sociedade e menos ainda o fato de que o lucro maior desses investimentos vai para as empresas privadas e não para o trabalhador. Isto é, o surgimento desta teoria vem para corroborar na mediação do conflito de classes no processo de recomposição burguesa da produção da vida material onde afloram novos conceitos como trabalho e formação flexíveis. Assim como colocado por Frigotto, o capital já não mais necessita de todos, logo não há mais espaço para a “estabilidade do trabalhador”. “Cada indivíduo tem que



isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se com a flexibilidade que o mercado necessita e pelo tempo que necessita” (FRIGOTTO, 2011, p. 26). A partir dessa contextura de relações sociais e relações de produção baseadas no conceito de capital humano, emergem noções de sociedade como a pedagogia das competências:

[...] a pedagogia das competências deriva de relações sociais concretas de ultra individualismo, de desmonte dos direitos sociais e coletivos e de políticas universais. Não se refere à educação integral e unitária e nem ao direito ao trabalho, mesmo que seja sob a forma de trabalho explorado, emprego. Vincula-se a uma visão mercantil e ao trabalho flexível, instável e precário. Trata-se do trabalhador buscar as competências que o mercado exige e adaptar-se a elas a qualquer preço ou, então, deixar o lugar para outrem e sem ou ao menor custos para o empregador (FRIGOTTO, 2011, p. 27).

Segundo as contribuições de Ramos (2002) é importante entender a noção de competência não como uma ideia, mas como um fenômeno. Logo, “como algo concreto que manifesta e esconde uma essência produzida pelas relações sociais de produção” (RAMOS, 2002, p. 24). A autora define o fenômeno como um deslocamento conceitual da qualificação à competência (RAMOS, 2002, p. 41). A qualificação é tomada como um conceito central na relação trabalho educação que na contemporaneidade tende a ser ocupada pela noção de competência. A qualificação está alicerçada em dois sistemas: “a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; e b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas” (RAMOS, 2002, p. 42). Assim Ramos aponta o entendimento de qualificação como um conjunto de relações sociais (RAMOS, 2002, p. 61). Já a noção de competência subestima a dimensão social das relações de trabalho. Relações como mundo do trabalho e sistema educativo, organização e conteúdo das atividades educativas, validação e reconhecimento dos saberes e das capacidades profissionais se tornam fluidas configurando-se em práticas que se referem à competência, fundando sobre novas bases a relação trabalho-educação. Práticas estas que recorrem a aspectos individualizantes dos sujeitos sociais. A partir do debate com relação à institucionalização do modelo de competências, a autora coloca três pontos consensuais:

[...] a) a necessidade de acordos em torno de sistemas para reconhecer competências ou a competência profissional de um indivíduo que não esteja baseada somente nos diplomas educacionais; b) a necessidade de os sistemas educacionais serem geridos no sentido de desenvolver competências profissionais; c) a necessidade de oferecer aos indivíduos, incluindo os desempregados, iguais oportunidades de desenvolver suas competências ao longo de uma carreira (RAMOS, 2002, p. 72).

Sendo assim, o metabolismo social do capital apresenta o projeto individual onde recai sob o indivíduo a responsabilidade de gestão da sua própria carreira profissional. Um dos obstáculos, categorizados de externos às empresas, na implementação das bases econômico-políticas dos sistemas de competências encontram-se no plano das políticas educacionais consideradas pelo capital como desatentas às novas demandas de formação dos indivíduos e de serem incapazes de acompanharem os avanços da tecnologia. Logo este obstáculo assim como outros, tem levado as empresas reestruturarem seus modelos de gestão e com relação às políticas educacionais. Exigem do Estado a garantia de uma educação básica de qualidade fornecendo o apoio econômico e político “para a estruturação profissional e continuada num sistema amplo de parcerias” (RAMOS, 2002, p. 74). A implementação de um sistema de competências é apresentada como viabilizadora da dimensão de cooperação entre as organizações onde são definidos os princípios demandados pelo mercado com no tocante à educação profissional que simultaneamente, com relação aos conteúdos da formação profissional, o sistema de competência “poderia orientar e renovar as políticas e as ações educacionais, gerando parâmetros permanentemente renováveis” (RAMOS, 2002, p. 74).

Gramsci apresenta as concepções da “escola unitária”, que seria uma escola de formação humanista, em seu sentido amplo, ou de uma cultura geral “deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática” (GRAMSCI, 2002, p. 36). Ou seja, uma escola que prepara para a vida em sociedade onde trabalho e teoria estão estreitamente ligados. O desenvolvimento da escola unitária traduz-se no “início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2002,

p. 40). Para o advento de uma educação deste cunho, é necessário que o Estado abarque novas responsabilidades:

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, 2002, p. 36).

Será que a Escola prospectada nas reformulações educacionais em ocorrência segue os objetivos colocados por Gramsci quanto à “escola unitária”? Já podemos afirmar que não. Seguem os aspectos de uma educação de caráter imediatista, pragmático e interessado.

#### ***1.4.2. Acerca das Opções Metodológicas Adotadas***

A ciência tem como essência chegar à veracidade dos fatos. Para que um conhecimento possa ser considerado científico, é imprescindível identificar as operações mentais e técnicas que possibilitem a sua investigação (GIL, 1989, p. 27). Logo o método científico é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos escolhidos para chegar a determinado objetivo com o intuito de constituir-se enquanto conhecimento. Seu desenvolvimento ocorre de maneira sistemática “já que se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias (teoria) e não conhecimentos dispersos e desconexos” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 80). “O método científico é o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos” (KOSIK, 1976, p. 54).

Esta pesquisa é considerada de natureza básica por ter o intuito de produzir novos conhecimentos que contribuam para o campo científico sem a sua aplicação prática prevista. Não procura resolver problemas específicos ou locais, pelo contrário, busca compreender verdades e interesses universais. Será realizada uma análise de caráter qualitativo, pois consideramos “que há uma relação dinâmica entre

o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20). Os objetivos da pesquisa atribuem-lhe o caráter explicativo devido ao fato de pretender identificar e compreender os aspectos determinantes do fenômeno *Reforma do Ensino Médio*. No que se refere aos seus instrumentos de coleta de dados, esta pesquisa se insere na categoria de pesquisas de tipo documental, embora também se utilize de instrumentos típicos de um levantamento. Portanto, serão coletados dados de fontes primárias<sup>2</sup> e secundárias<sup>3</sup>, além de entrevistas semiestruturadas com os gestores de quatro escolas (diretores e coordenadores pedagógicos) Estaduais. A entrevista foi escolhida também como técnica de coleta de dados já que esta possibilita obter informações dos mais diversos aspectos da vida social e do comportamento humano, ou seja, será possível obter informações acerca das etapas de implementação das reformas em curso no estado do Rio de Janeiro.

Na conclusão desta pesquisa de mestrado pretende-se formular uma dissertação que tenha desenvolvido sua análise a fim de comprovar a hipótese colocada e contribuir de maneira mais complexa com os estudos da atual reforma do Ensino Médio em curso através de nosso referencial empírico. Esperamos demonstrar como as parcerias público-privadas ocorrentes no campo educacional brasileiro e suas consequências, diferentemente de seus discursos, corroboram para a manutenção da desigualdade social capturando a subjetividade e conformando o nexos psicofísico, ético e moral da classe trabalhadora em formação às necessidades sociometabólicas do capitalismo. Além de revelar como o estado do Rio de Janeiro operou como “laboratório” da reforma do Ensino Médio ocorrida posteriormente na instância federal.

A escolha do caminho metodológico, baseado no materialismo histórico e dialético, tem também o objetivo de sua estimulação enquanto método analítico de apreensão da realidade social no campo educacional. É pertinente apontar que esta

---

<sup>2</sup> Constituem-se como fontes primárias material que ainda não recebeu tratamento analítico.

<sup>3</sup> São fontes secundárias material previamente publicado e analisado, como livros artigos e periódicos.

pesquisa possui um grande potencial em contribuir no entendimento da função que o capital privado tem ao ser inserido na elaboração e gestão da educação pública no que tange principalmente a questão curricular. Tem-se como intuito divulgar o referencial teórico utilizado para a elaboração da pesquisa, como também seus apontamentos, na perspectiva de contribuir no debate entre *Trabalho e Educação* instrumentalizando e colaborando na construção de uma Educação Pública pela classe trabalhadora. Logo, a divulgação dos resultados da pesquisa através da publicação de artigos em periódicos, capítulo de livro, apresentação em encontros, eventos científicos e palestras é imprescindível para a disseminação do conhecimento produzido durante a elaboração da dissertação.

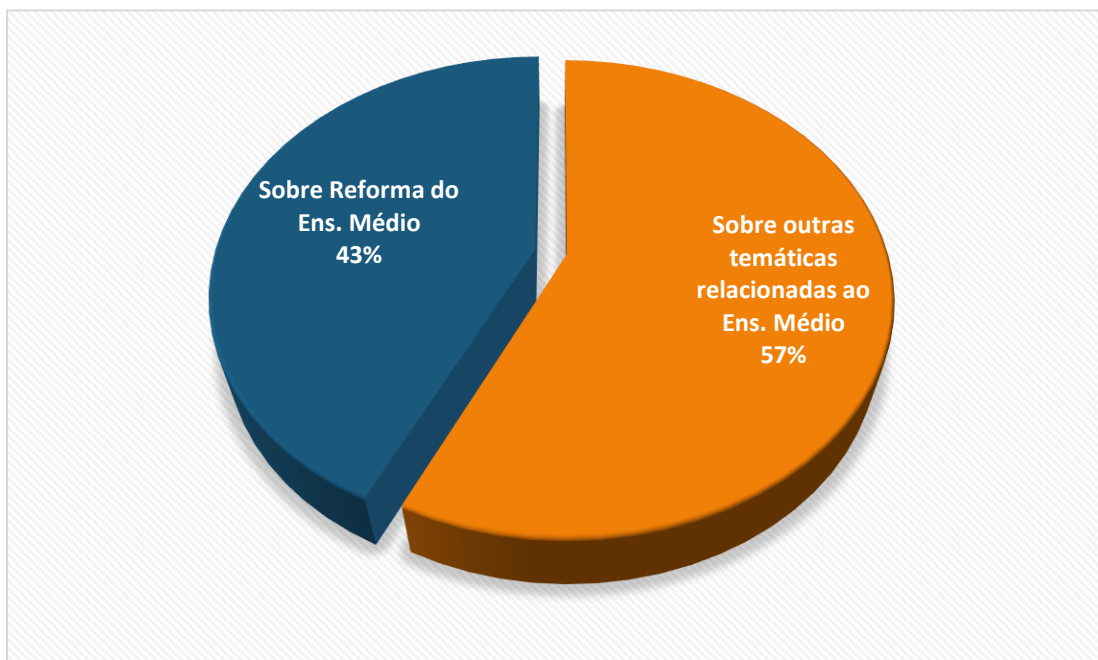
## 2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A literatura científica acerca da mais recente Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei Federal Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) ainda se encontra incipiente. Isto se deve ao fato de ainda não existir dispositivos regulatórios mais específicos para orientar sua aplicação, haja vista sua recente instauração, bem como também ao fato de que a sua implementação está em fase inicial. Pode-se constatar que as pesquisas realizadas não possuem referencial empírico que se observe a materialidade das reformas no ambiente e cotidiano escolar.

Para embasar esta pesquisa, foi realizado de início um levantamento bibliográfico e posterior revisão de literatura sobre reformas empreendidas no Ensino Médio. Foram realizadas buscas em repositórios importantes para a área de educação, dentre eles a *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); os trabalhos publicados em anais das reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); o Indexador *Online* de Periódicos na Área da Educação (EDUC@), vinculado à Fundação Carlos Chagas (FCC); e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tomamos como marco temporal de partida para realizar as pesquisas a institucionalização LDB, no ano de 1996, até o ano de 2018.

Foi realizada uma consulta ao Thesaurus Brasileiro da Educação<sup>4</sup> para a escolha e definição dos seguintes termos de busca: “*reforma do Ensino Médio*”, “*reforma educacional*”, “*reformas educacionais*”, “*reforma*”, “*política educacional*”, “*políticas educacionais*”, “*políticas*”, “*Ensino Médio*”, “*ensino técnico*”, “*Ensino Médio de qualidade*”, “*qualidade*”, “*Ensino Médio integrado*”, “*integrado*”, “*escola de tempo integral*”, “*Ensino Médio público*” e “*educação profissional*”. Foram analisados um total de 5.333 resultados. Após a finalização do levantamento, excluídos os resultados repetidos e os não pertinentes<sup>5</sup>, chegamos ao número de 839 trabalhos científicos sobre Ensino Médio. Após análise do conteúdo destes trabalhos, percebemos que 360 (43%) tratam especificamente da reforma do Ensino Médio e 479 deles (57%) tratam de diversos outros aspectos relacionados ao Ensino Médio.

**Gráfico 1 – Percentual de trabalhos científicos sobre Ensino Médio levantados, por critério de pertinência aos temas “Ensino Médio” e “especificamente sobre Reforma do Ens. Médio – 2019.**



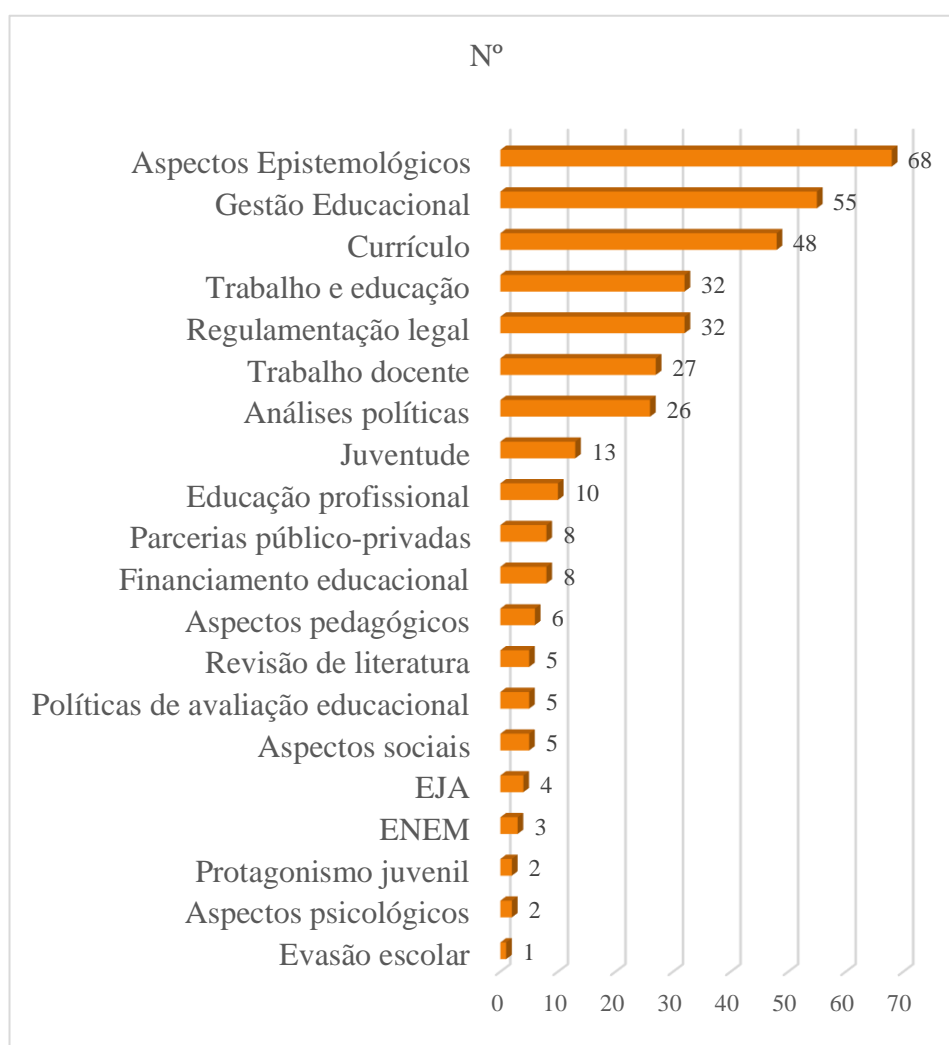
Fonte: Elaboração própria

<sup>4</sup> “O *thesaurus* é um instrumento que reúne termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual previamente estabelecida e destinados à indexação e à recuperação de documentos e informações num determinado campo do saber”(INEP, 2018).

<sup>5</sup> Foram considerados não-pertinentes aqueles trabalhos científicos levantados a partir de um ou mais termos de busca definidos, que ao ser analisado o seu conteúdo, constatou-se que o texto não tratava de Ensino Médio.

O conjunto de 360 trabalhos científicos levantados que tratam especificamente de reforma do Ensino Médio é composto de 28 teses, 75 dissertações, 1 ensaio, 254 artigos, 1 pôster e 1 entrevista. Entretanto, desse quantitativo, a grande maioria trata de reformas anteriores àquela que elegemos como objeto de estudo. Apenas 17 deles (4,7%) se referem especificamente à reforma do Ensino Médio em curso, objeto de nossa investigação, cujo marco legal é a promulgação da Lei Nº 13.415/2017.

**Gráfico 2 - Número de trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio levantados, por conteúdo da abordagem - 2019.**

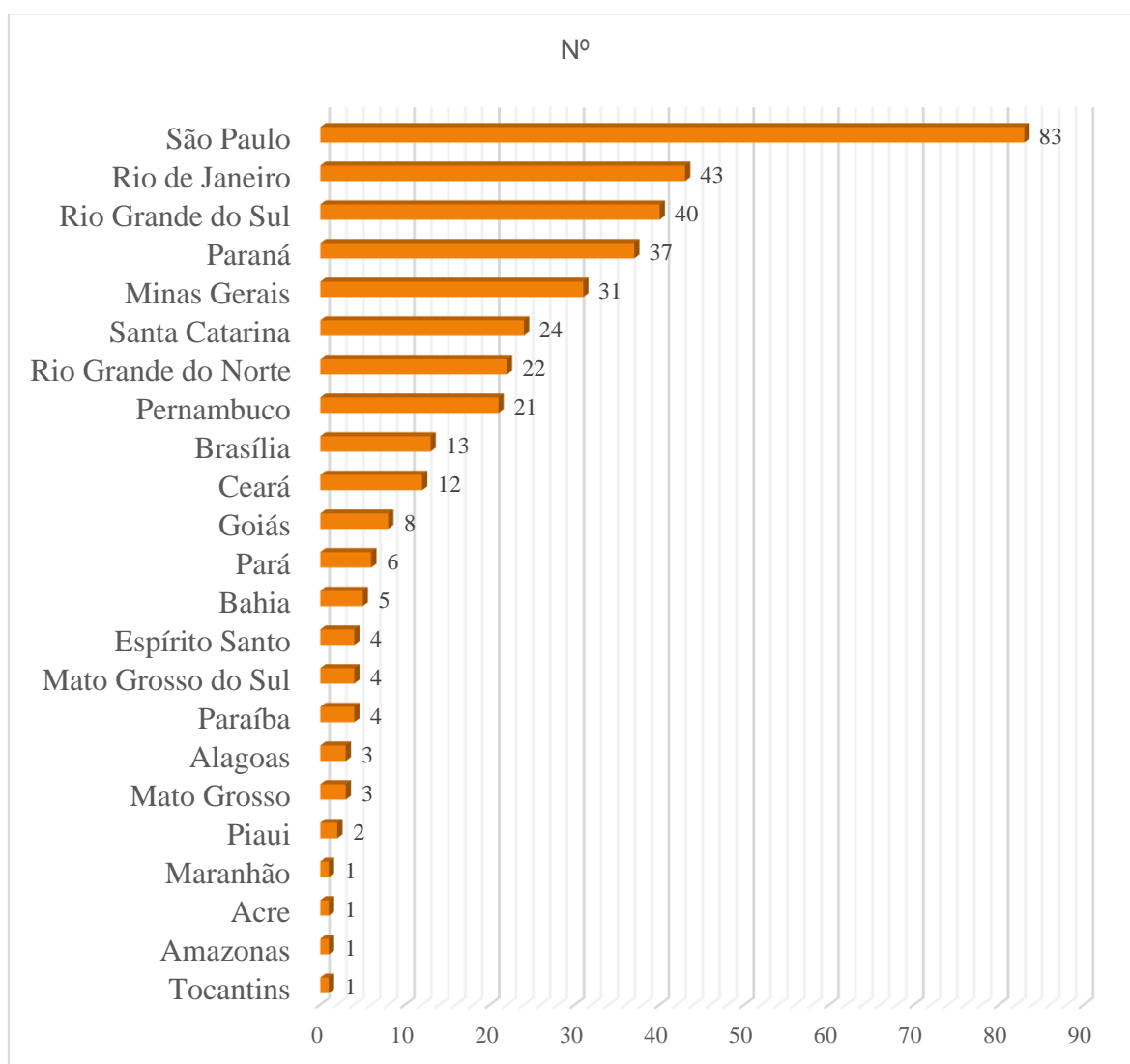


Fonte: Elaboração própria



Ao observarmos a classificação destes trabalhos científicos por categorias de conteúdo de abordagem, percebemos maior incidência daqueles cuja abordagem trata de “*Aspectos Epistemológicos*” dessas reformas (18,9%). Outra observação é que mais de 65% de incidências se concentram em cinco categorias de abordagem, são elas: “*Aspectos Epistemológicos*”, “*Gestão Educacional*”, “*Currículo*”, “*Trabalho e Educação*” e “*Regulamentação Legal*”.

**Gráfico 3 – Número de trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio levantados, por estado da federação de origem – 2019\***



\* Tomou-se como critério de definição de origem dos artigos o vínculo institucional dos autores. Há casos em que os autores de um mesmo artigo possuem vínculo institucional de diferentes estados da federação. Nestes casos, foram considerados mais de um estado da federação, o que implica somatório ser superior aos 360 trabalhos levantados.

Fonte: Elaboração própria

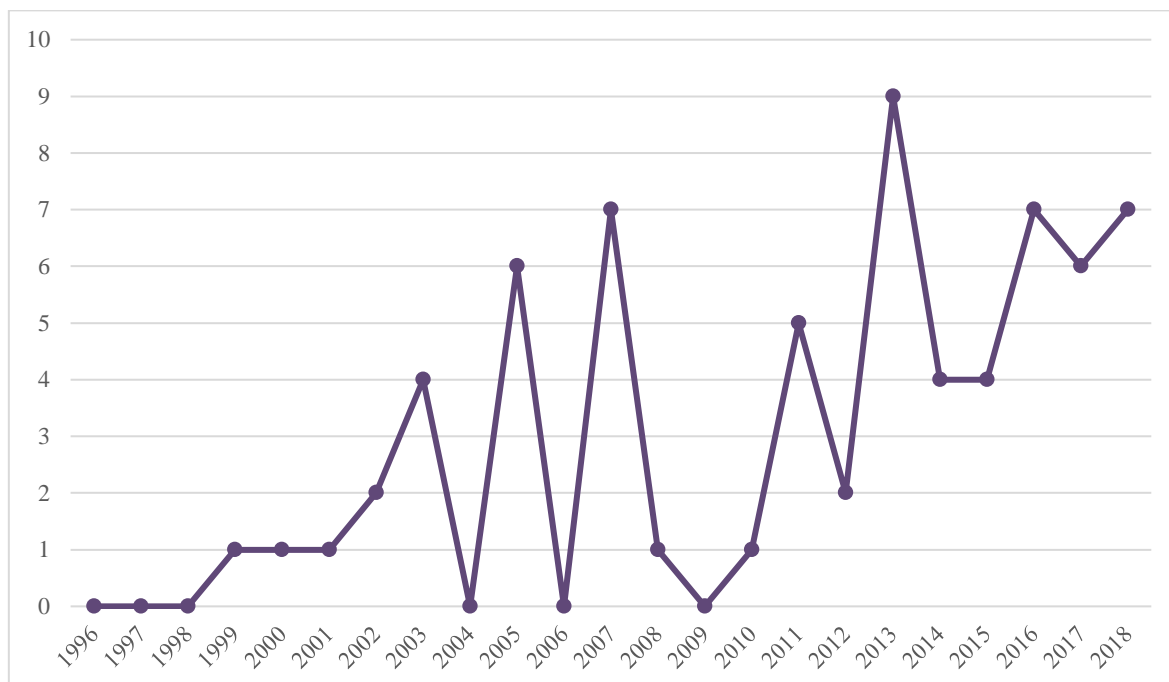
A distribuição dos trabalhos científicos por estados da federação de origem também foi um aspecto que nos chamou a atenção, pois percebemos que ocorrem com maior concentração em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná e Minas Gerais, totalizando 65% dos 360 trabalhos científicos levantados. Só a Região Sudeste é responsável pela produção de 44,7% desses trabalhos, seguida de longe pela Região Sul, que é responsável por 28%. O estado de São Paulo sozinho deu origem a 23% desses trabalhos científicos, seguido de longe pelo Rio de Janeiro, responsável por quase 12%.

Considerando-se o conteúdo da abordagem dos 360 trabalhos científicos sobre a reforma do Ensino Médio, percebemos que a grande maioria discute as mudanças promovidas pelo capitalismo no campo educacional e suas consequências. Dissertam sobre as mudanças dos sistemas produtivos que demandaram maior adequação da formação da classe trabalhadora aos interesses de produtividade e competitividade das empresas. Muitos deles sustentam suas análises em referências teóricas de autores como Karl Marx e Friedrich Engels, György Lukács e Antonio Gramsci para analisar a educação e compreender as relações existentes entre neoliberalismo e formação dos indivíduos para o mundo do trabalho no que concerne ao Ensino Médio e às alterações ocorridas últimas décadas.

Os trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio cuja abordagem lhes enquadra na categoria de textos sobre "*Aspectos Epistemológicos*" têm origem concentrada nos estados de São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro, de onde partem 51% dos trabalhos classificados nesta categoria.

Percebe-se também que a maior parte dos 68 trabalhos científicos se enquadram na categoria "*Aspectos Epistemológicos*" foram publicados a partir do ano 2011, o que demonstra preocupação da área em explicitar a ideologia velada nas principais mudanças ocorridas na primeira década do século XXI, principalmente no que condiz o ensino em tempo integral e ao Ensino Médio integrado à educação profissional. Importante destacar que a maioria destes trabalhos é composta de artigos científicos (50 itens) e o restante de dissertações (14 itens) e teses (4 itens).

**Gráfico 4 – Número de trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio levantados classificados na categoria “Aspectos Epistemológicos”, por data de publicação – 2019.**

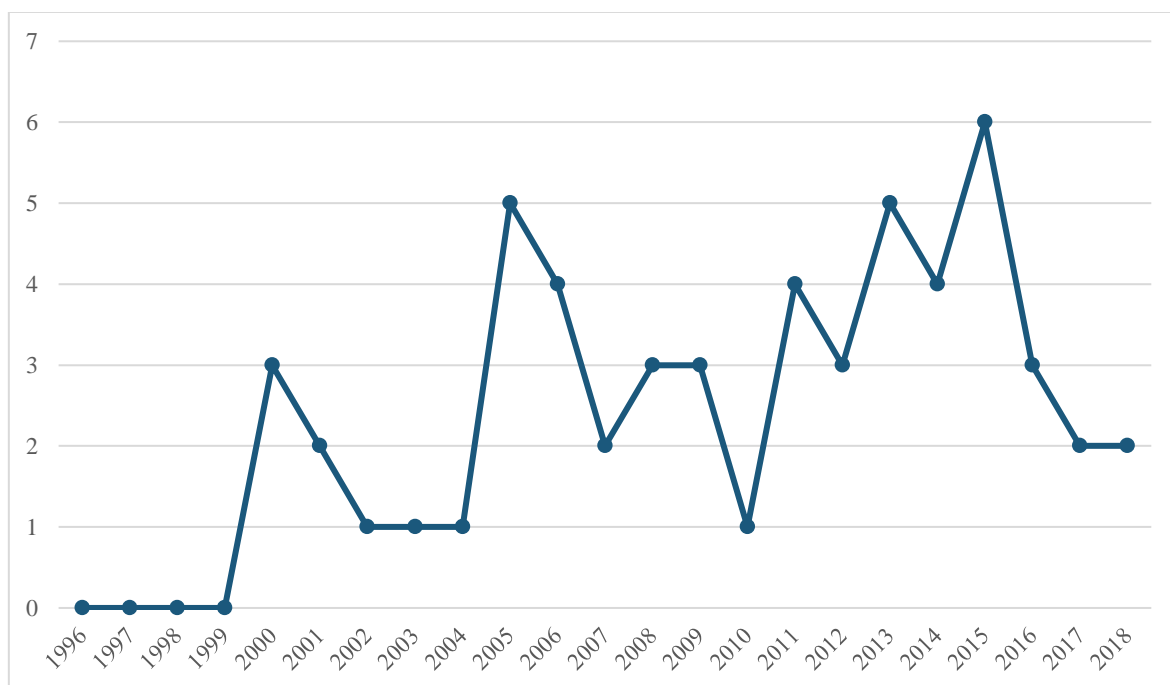


Fonte: Elaboração própria

Com relação aos 55 trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio enquadrados na categoria “*Gestão Educacional*”, percebe-se que 15,3% deles seguem característica similar à categoria citada anteriormente, porém além de abordarem principalmente a educação profissional integrada ao Ensino Médio, abordam as reformas curriculares e a participação de entidades externas ao poder público por meio de parcerias público-privadas na gestão de programas na educação pública. É válido destacar que deste percentual, quase um terço (29%) do quantitativo de pesquisas, foram elaboradas em programas de pós-graduação no país (14 dissertações e 2 teses). Como podemos observar pelo gráfico abaixo, ocorre uma maior concentração dessas produções científicas entre os anos de 2011 e 2018, o que indicaria um aporte das reformas ocorridas na primeira década do século XXI com relação à implementação e gestão das alterações na educação de nível médio ocorridas. Os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Brasília, Minas Gerais, Paraná e

Rio Grande do Norte concentram 76% das produções desta categoria como podemos ver pelo gráfico a seguir.

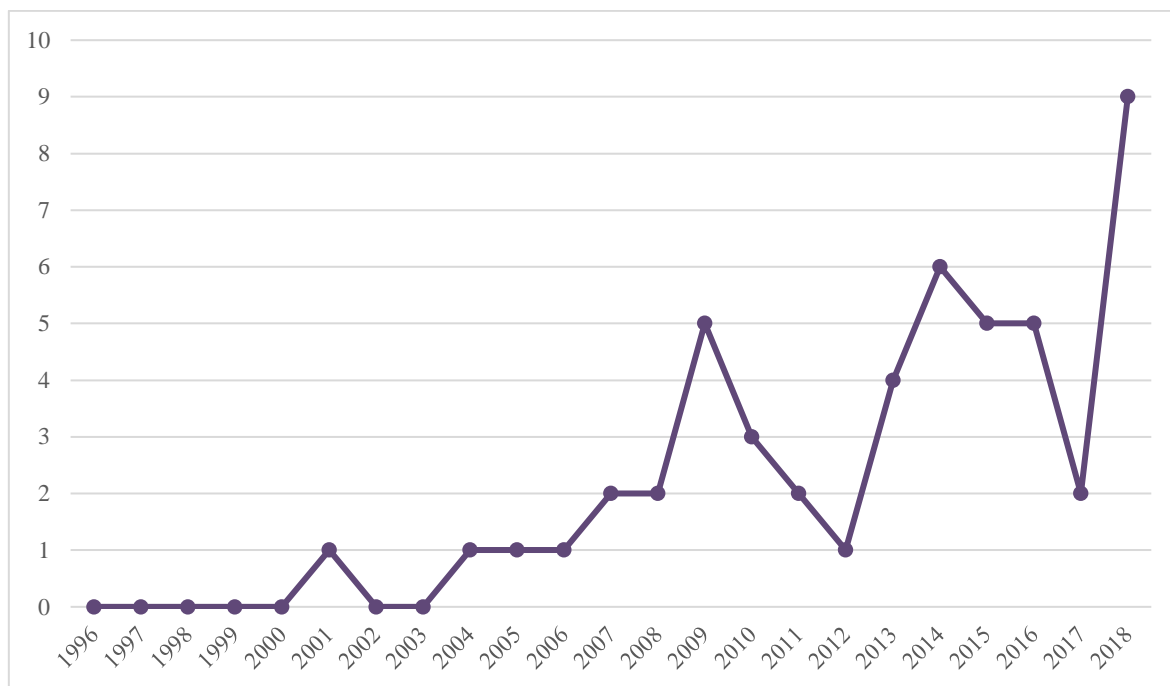
**Gráfico 5 – Nº de trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio levantados classificados na categoria “Gestão Educacional”, por ano de publicação – 2019.**



Fonte: Elaboração própria

Com relação aos 48 trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio classificados na categoria “*Aspecto Curricular*”, temos 13,3 % deles explicitando as relações entre as reformas do Ensino Médio e as alterações curriculares por elas realizadas. Alguns destes trabalhos abordam as mudanças curriculares com foco em disciplinas específicas como a geografia, física, matemática, literatura, biologia, física, química, língua espanhola e sociologia, e outras abordam um contexto mais geral das alterações curriculares e suas relações com o ensino integrado à educação profissional. Alguns trabalhos apontam o caráter da flexibilização como fundamento das mudanças curriculares instituídas.

**Gráfico 6 – Nº de trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio classificados na categoria “Currículo”, por ano de publicação – 2019.**



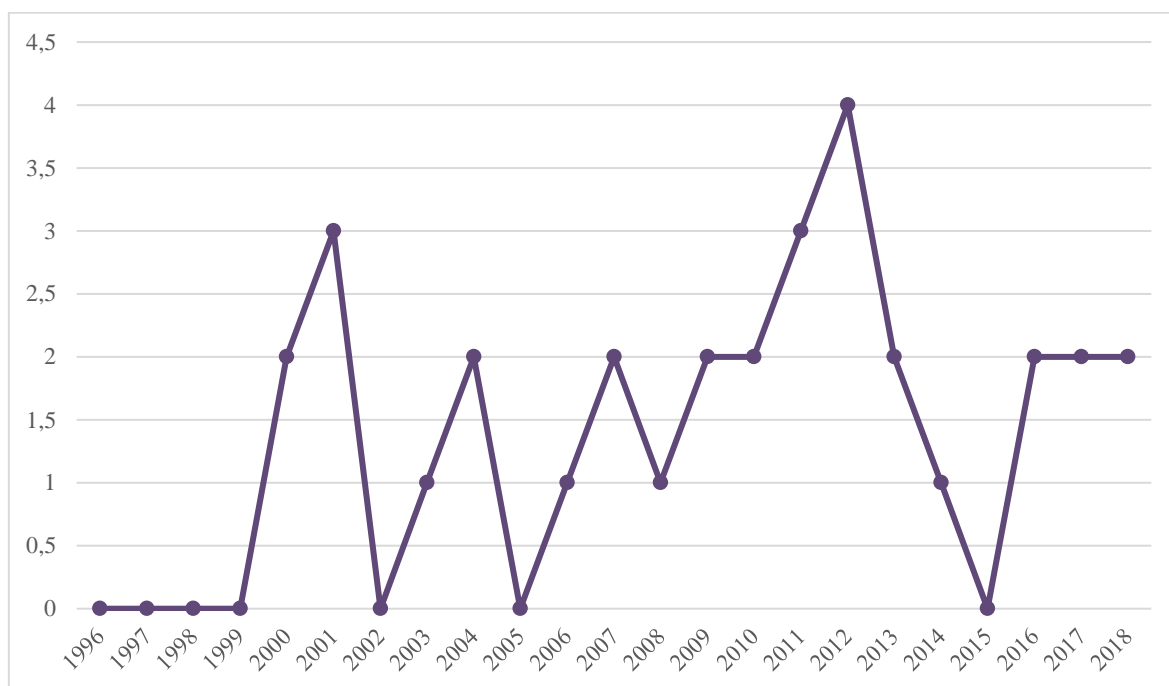
Fonte: Elaboração própria

Como podemos observar pelo gráfico acima, os trabalhos científicos cuja abordagem trata do currículo têm maior concentração a partir do ano de 2013, onde podemos constatar um empenho do campo científico em analisar as mudanças curriculares como as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 2 e Nº 6/2012 (BRASIL, 2012), que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; e a Portaria Nº 1.140/2013, que institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, além da inclusão novas disciplinas no currículo escolar.

A categoria “*Trabalho e Educação*”, que reúne 32 trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio, temos um percentual de 8,9 % deles ligados diretamente ao nosso objeto de estudo. Os trabalhos que compõem esta categoria têm como foco abordar as relações entre as transformações do mundo do trabalho e suas influências no Ensino Médio, principalmente o profissionalizante. São tratadas questões como o processo de precarização do trabalho, reestruturação produtiva e

formação da juventude como mão de obra para o mercado. Destacamos que nesta categoria, quase a metade de seus resultados estão distribuídos entre dissertações e teses (7 resultados cada).

**Gráfico 7 - Nº de trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio classificados na categoria “Trabalho e Educação”, por ano de publicação - 2019.**



Fonte: Elaboração própria

Segundo o gráfico acima, ocorre maior concentração de trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio cuja abordagem é “Trabalho e Educação” a partir do ano de 2006, o que evidencia mais uma vez o aporte do campo científico no que condiz ao Ensino Médio após as reformas implementadas pelos dispositivos legais: o Decreto Nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), a Lei Nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008) e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 2 e Nº 6 (BRASIL, 2012), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Diferentemente do aspecto epistemológico, o objeto de análise dessas pesquisas é a relação entre *Trabalho e Educação* com o intuito de evidenciar a conformação da juventude para o trabalho, ao

invés da proposição de novos caminhos de construção para uma educação unitária. As pesquisas explicitam também o caráter de manutenção das políticas de educação profissional no Brasil quanto à dualidade educacional.

Com relação aos 32 trabalhos científicos sobre Reforma do Ensino Médio cuja abordagem se enquadra na categoria “*Regulamentação Legal*”, foram identificados também 8,9% deles onde se discute o contexto sócio histórico de implementação dos marcos legais das reformas ocorridas, assim como análise dos dispositivos legais das mesmas, demonstrando assim a influência institucional de diferentes órgãos governamentais na elaboração e regulação do Ensino Médio.

Já na categoria que abarca os 27 trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio cuja abordagem se refere ao “*Trabalho Docente*”, temos o quantitativo de 7,5% dos trabalhos levantados. Um terço destes resultados corresponde à produção de dissertações (8) e teses (1). A maior parte dos resultados discorre sobre as condições de trabalho e o processo de precarização e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio. Algumas pesquisas tratam de levantar dados através da investigação da perspectiva dos docentes com relação às reformas abordadas. Uma parcela das pesquisas (6) aborda a formação docente e suas relações com o mercado de trabalho. Dentre estas, são desenvolvidos os argumentos sobre a formação docente e sua inserção na lógica da reprodução do capital.

Os 26 trabalhos científicos sobre reforma do Ensino Médio cuja abordagem se refere a “*Análises Políticas*”, de modo geral tratam das conjunturas históricas e políticas dos planos, propostas, programas e documentos educacionais elaborados pelo poder público, como também por organismos internacionais. Dentre os objetos analisados temos o Plano Nacional de Educação, Programa de Reforma da Educação Profissionalizante (PROEP), o Programa Ensino Médio inovador (ProEMI), documentos do MEC e de órgãos vinculados a este Ministério, influência de Organismos Internacionais, PISA e análises comparativas de políticas educacionais do Brasil e de outras nações, recortes históricos específicos a diferentes governos.

Consideramos que o objeto desta pesquisa está relacionado com todas as classificações abordadas principalmente as de caráter epistemológico. Portanto, foi possível constatar a incipiência de estudos acerca da reforma do Ensino Médio consumada na Lei Nº 13.415/17. No que se refere a estudos acerca da Deliberação CEE-RJ Nº 344/2014, somente um trabalho científico levantado faz menção a ela. Logo, é pertinente a elaboração de pesquisas acerca do processo de reforma do Ensino Médio em curso, da mesma forma que também é imprescindível estudos que estabeleçam relações entre tal reforma e aquelas que já vinham sendo implementadas experimentalmente no Estado do Rio de Janeiro em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Após o processo de revisão de literatura foi possível apreender os principais aspectos discutidos cientificamente acerca da reforma do Ensino Médio em curso.

## **2.1. O CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017**

O contexto regulatório nacional da implementação da MP Nº 746/16 e Lei Nº 13.415/17, a Reforma do Ensino Médio, é abordado em considerável parte das pesquisas encontradas a partir do levantamento bibliográfico realizado. Algumas pesquisas realizam uma retrospectiva histórica da legislação educacional no Brasil e as restantes fazem menção a influências em inúmeros aspectos do mercado financeiro e sua influência na reforma. Nos trabalhos revisados há alguns apontamentos acerca do contexto de implementação da atual reforma, como a ausência de diálogo prévia com a sociedade sob esta, apontado em diversos documentos elaborados por entidades representativas do campo científico educacional como ANFOPE, ANPEd, Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná. Assim, como colocado por MOURA e LIMA FILHO (2017, p. 119), o “discurso que defende a ‘reforma do Ensino Médio’ urgente, por medida provisória, suprime o debate social e a manifestação democrática”. Para a contextualização da reforma, algumas pesquisas trazem sua estrita relação com a então Proposta de Emenda Constitucional (PEC) Nº 55/2016 que se transformou na Emenda Constitucional Nº 95 (BRASIL, 2016a), que congela por 20 anos os gastos públicos em diversas áreas, dentre elas a educacional, com a PEC Nº 287 (BRASIL, 2016b) da



reforma da previdência e a reforma trabalhista. No contexto da implementação da reforma, Moura e Lima Filho (2018) apontam que a Reforma do Ensino Médio é proveniente de um conjunto de reformas, aceleradas depois do golpe sofrido por Dilma Rousseff<sup>6</sup>, ocorrido por meio de um processo de impedimento, para regular os interesses do grande capital presente no Brasil e no meio internacional. Para os autores existem três pilares que sustentam o golpe, primeiro os interesses do grande capital internacional no Brasil, segundo, a influência das grandes elites, mídia e fragmentos da classe média que se refletem no Congresso Nacional e em parcela do judiciário, e terceiro, os erros do governo deposto com relação ao não avanço nas mudanças estruturais, a existência de corrupção, alianças com a direita, e a busca da conciliação de interesses entre o capital e a classe trabalhadora, irreconciliáveis.

No histórico das políticas educacionais no Brasil pode-se constatar que a educação foi utilizada como um “instrumento de modelamento social” (BAÚTE; *et alii*, 2018, p. 242) aos ditames do capital, reforçando a dualidade estrutural intencional presente tanto na formulação das políticas de educação quanto na divisão do trabalho. Como colocado por Moll (2018, p. 63) historicamente o Ensino Médio incorporou a “lógica da profissionalização para os jovens das camadas populares e a lógica propedêutica para os poucos destinados ao ensino superior”. Segundo a autora as práticas escolares no Ensino Médio reiteram modelos anacrônicos que efetivamente “legitimam a seleção social determinada historicamente por uma estrutura de matriz escravocrata” (MOLL, 2018, p. 63). A Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) promove a mercantilização da educação básica, que compõem a definição das finalidades e concepções da escola, como o financiamento público para a oferta da educação privada. Segundo Da Silva e Scheibe (2017, p. 27), é dessa forma

---

<sup>6</sup> Gonçalves (2017), nomeia como Golpe civil, jurídico e midiático. Para a autora o “Golpe teve apoio de muitos empresários, que financiaram uma série de manifestações *pró-impeachment* e as ações em curso do governo têm, entre os maiores beneficiados, os empresários, como podemos perceber com as propostas de reforma da previdência, reforma trabalhista e a própria reforma do EM” (GONCALVES, 2017, p.134). Para Lima e Maciel (2018) e Ciavatta (2018), foi um golpe de caráter político, midiático e político. “Diante de uma crise econômica aguda, as elites brasileiras, compostas principalmente por setores neoliberais e neoconservadores, derrotadas nas eleições de 2014, aproveitaram para produzir um golpe institucional de caráter jurídico e midiático, promovendo um processo de *impeachment*. Após o afastamento, em 31 de agosto de 2016, de Dilma Rousseff, então presidente legitimamente eleita, assumiu o Poder Executivo seu vice, Michel Temer (PMDB)” (LIMA; MACIEL, 2018, p.4). Para Motta e Frigotto (2018, p. 365), “o golpe que se consumou em 31 de agosto de 2016 tem, em comum aos demais, os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico”.

que se configura “a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do Ensino Médio público”. Assim, torna-se finalidade desta etapa de ensino, em uma lógica empresarial-neoliberal, a preparação dos indivíduos para o ingresso no mercado de trabalho, atendendo demandas do setor produtivo, desregulando a obrigação do Estado para com a educação pública. Para Gonçalves (2017, p. 140) é assim que a “lógica do mercado se insere no campo da educação para que possa funcionar à sua semelhança” e “a partir desses interesses se operacionaliza a Reforma do Ensino Médio”, que tem como principal alvo a flexibilização curricular já defendida pelo empresariado há algum tempo. Segundo a autora os interlocutores do MEC não consultaram as universidades, os pesquisadores, os professores e os estudantes para organizar a reforma, e sim o empresariado por meio de organizações como “o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros” (GONÇALVES, 2017, p. 141). Essas organizações estão presentes em inúmeros Estados Brasileiros, como no caso do Estado de São Paulo, colocado por Ferreti (2018, p. 7), onde há a presença além do Instituto Unibanco e da Fundação Itaú Social, a do Instituto Natura, da Fundação Vitor Civita, da Fundação Lemann, e a Fundação Bradesco em articulação com a Secretaria de Educação de São Paulo para oferta de parcerias e programas educacionais.

As instituições privadas de ensino provavelmente oferecerão um Ensino Médio bastante amplo, com diversidade de conteúdos e atividades, enquanto as escolas públicas estaduais, com seus poucos recursos, fruto do baixo investimento, terão um currículo reduzido e com pouca ou quase nada de diversificação (GONÇALVES, 2017, p. 143).

Ou seja, os principais defensores da reforma, segundo a autora, é uma parcela do empresariado com seus interesses contemplados na proposta, que de maneira flexível “tende a ampliar as desigualdades sociais e culturais da sociedade brasileira”.

Ainda tentando reconhecer quem são os “sujeitos dessa etapa educacional”, consideramos importante ressaltar que esse nível de ensino é composto por diferentes ofertas de cursos, em tempo parcial ou integral; com formação profissional ou não; ou em parcerias público-privadas. Nelas, teremos cursos técnicos em tempo integral e integrado aos conteúdos do Ensino Médio regular, como é o caso dos institutos e

centros federal e estaduais de educação técnico-tecnológica; dos colégios com parcerias público-privadas, muitas voltadas para a formação da força de trabalho específica da empresa parceira; dos colégios que ofertam o Ensino Médio regular, com currículos escolares diferenciados, como a proposta do Ensino Médio Inovador, que cria a possibilidade de “escolha pelo aluno do seu percurso formativo” e algumas turmas de aceleração da aprendizagem, visando corrigir o fluxo idade-série, também em parcerias público-privadas; outros, principalmente colégios localizados em áreas violentas, de extrema pobreza e de “vulnerabilidade social” ou de “risco social”, muitos em parcerias, ofertam cursos profissionalizantes mais simples, educação para o empreendedorismo, atividades de reforço escolar contra turno; e, mais recentemente, vem sendo divulgada a necessidade de desenvolver competências e habilidades socioemocionais, a exemplo da parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a rede estadual do Rio de Janeiro (MOTTA; FRIGOTTO, 2018, p. 363).

Como apontado por diversas pesquisas, o capital internacional tem grande influência nas reformas empreendidas atualmente no Brasil. As reformas empreendidas na área educacional com a participação do capital privado nacional, tem a influência de organismos como a Organização das Nações Unidas (ONU) com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), BANCO MUNDIAL/Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional FMI e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com a elaboração de inúmeros documentos com o objetivo de instituir a ideologia do capital para o desenvolvimento e a implementação das diretrizes e políticas da educação nacional, assim como a lógica da flexibilização.

## **2.2. A QUESTÃO DOCENTE**

Com relação à questão docente temos 3 artigos que dissertam sobre o assunto, um da área de sociologia e dois da área de educação física. Com relação à educação física, é abordada a questão do notório saber com relação ao entendimento da disciplina enquanto componente curricular obrigatório. Aponta-se que a ascensão do notório saber corrobora para o processo de desvalorização do professor de

educação física. Para Ferreti (2018, p. 268) a reforma traz de novidade o notório saber, “cuja definição não é simples e cuja ‘certificação’ é ainda mais complexa” devido as inúmeras variantes apresentadas nas alterações realizados no artigo 61º da LDB:

Art. 61. [...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017a).

Os autores Bungenstab e Lazzarotti (2018, p. 31) realizam o exercício de pensar a expressão “notório saber” enquanto uma categoria. Logo não seria apresentar uma definição simples, “mas refletir com esta categoria os aspectos essenciais da realidade contemporânea”, assim esta categoria é passível de contradição e deve ser refletida a partir desta noção. Para os autores na medida em que supostamente essa categoria “induz uma ideia de saber reconhecido de forma pública adquirido no espaço informal (ou ao longo da experiência cotidiana), ela traz consigo uma desvalorização do saber adquirido dentro do espaço formal”. É apontado que o notório saber é prejudicial aos trabalhadores da educação, contudo o “retrocesso ocorrerá de forma trágica e, para a EF, pode retornar o conhecido “prático”: seja o ex-atleta, o militar ou qualquer pessoa com uma vasta experiência em uma das práticas corporais existentes” (BUNGENSTAB; LAZZAROTTI, 2018, p. 32). Para os autores na sociedade contemporânea, capitalista e neoliberal, que coloca novas formas de relação de trabalho direcionadas ao mercado e o consumo, o papel do professor é posto em discussão e a presença do notório saber “evidencia a despreocupação com as estratégias formativas docentes” na área da educação física.

Para Souza e Ramos (2018, p. 75) o currículo é um território em disputa e existem três questões entendidas como problemáticas na elaboração e apresentação da reforma: a quebra de um dos princípios da Constituição Federal, artigo 206, inciso sétimo, que afirma a gestão democrática do ensino Pública, por ser instituída por medida provisória se haver debates com a sociedade; o fato da reforma estar

vinculada a BNCC, que com relação ao Ensino Médio, ainda é um documento não elaborado; a opção curricular voltada para formação profissional e formação geral oferecidas, dividirá a juventude dentro da perspectiva da dualidade estrutural da educação brasileira. Os autores entendem que os dispositivos legais são mediadores entre a educação e o mundo do trabalho, já que interferem no sistema educacional a partir de demandas da organização do mundo do trabalho, deste modo, há uma relação entre a “concepção de capital humano e uma concepção reducionista de práticas educativas, ocorrendo uma divisão interna do trabalho escolar, mecanismo usado para obter uma maior eficiência do sistema de ensino, no que confere as regras do mercado” (SOUZA; RAMOS, 2018, p. 80).

Os autores fazem uma relação da formação docente na área com a reforma do Ensino Médio, onde é apontado que frente à reestruturação do capitalismo, a subordinação da área da Educação Física contribui com o novo modelo de produção em curso, no caso o toyotismo. Logo bacharéis, sofrem diretamente com a precarização do mundo do trabalho, pois em sua formação, que está inserida no processo de ensino das competências, traz em seu currículo aspectos que corroboram a “moldar a personalidade dos trabalhadores para que eles demonstrem responsabilidade, iniciativa, comunicação, empreendedorismo e que possam responder positivamente ao aparecimento das crises cíclicas” (SOUZA; RAMOS, 2018, p. 82). Desta maneira, a educação física não teria alcançado a sua autonomia pedagógica enquanto disciplina no ambiente escolar, fato salientado pela reforma em curso. Assim como apontado por Krawczyk e Ferretti (2017, p. 40),

[...] a flexibilização da profissão docente surge no bojo de controvérsias entre conselhos estaduais de educação, os próprios secretários de educação e os cursos de licenciatura das universidades públicas. A crítica principal é que os currículos de formação de professor pecam pelo excesso de teoria e pouca prática, são muito demorados e custosos para as instituições formadoras.

Com relação à área da sociologia o artigo levantado trata da avaliação de professores da educação básica acerca da reforma do Ensino Médio. Coloca-se que a perda do status de disciplina obrigatória em todas as séries pela reforma afeta

diretamente a área, fragilizando assim o cenário do ensino da sociologia “já afetado pela presença majoritária de docentes sem formação acadêmica na área, privando o alunado do Ensino Médio brasileiro do contato com uma reflexão mais incisiva sobre a realidade na qual eles se inserem” (OLIVEIRA; BINSFELD; TRINDADE, 2018, p. 252). A maior preocupação dos docentes é sobre os impactos da reforma em termos de aprofundamento das desigualdades educacionais, já que a perda do caráter de disciplina da sociologia e das outras áreas representa “a perda de um espaço de reflexão crítica na formação dos jovens do Ensino Médio” (OLIVEIRA; BINSFELD; TRINDADE, 2018, p. 257), além de própria formação dos alunos já que a disciplina tem um papel fundamental na formação crítica do indivíduo. É apontado que a perda de obrigatoriedade da sociologia no currículo escolar significa um retrocesso não só para este campo específico, mas também para formação discente no geral. Como apontado por Lino (2018, p. 87),

A “reforma” impacta diretamente a carreira dos profissionais da educação, pois traz a possibilidade de redução de postos de trabalho na rede privada e de vagas para concursos nas redes públicas, tendo em vista que um conjunto de disciplinas não serão mais de oferta obrigatória e outras podem ser ministradas por outros profissionais não docentes.

As alterações curriculares impactam na carreira docente e na sua empregabilidade. Em síntese os artigos apresentam que a reforma contribui para o processo de precarização e desprofissionalização do trabalho docente.

### **2.3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Com relação à educação profissional temos um total de 3 trabalhos. A Lei Nº 13.415/17 (BRASIL, 2017a), criou o itinerário formativo de “formação técnica e profissional”. A criação deste trouxe algumas discussões nos textos revisados. Primeiramente aponta-se, a partir de interpretação textual da lei pelos autores (FERRETI, 2018; MOURA e LIMA FILHO, 2017) que ocorre uma distinção entre o que seria formação técnica e formação profissional, como se elas não fossem consideradas como educação profissional. Segundo Ferreti (2018, p. 263), ao discursar sobre a certificação, outra hipótese distinta é trazida onde a expressão “profissional” poderia

estar se referindo não a separação em diferentes formações, mas a “formação inicial e continuada, como se já não houvesse, na LDB, uma clara definição e distinção entre esta, a formação técnica de nível médio e a tecnológica. Assim, a formulação utilizada pela Lei Nº 13.415/17 mais confunde do que esclarece”.

A questão da certificação é apresentada na lei no artigo 4º, que altera o artigo 36º da LDB (BRASIL, 1996), parágrafos 6º, inciso segundo e 8º, possibilitando a concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho quando a formação for estruturada para este fim, além da oferta desta formação poder ser ministrada não só na própria instituição, como também em parceria com outras instituições sendo “aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017a). O autor aponta que a dualidade estrutural da educação foi aprofundada pelo Decreto Nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (PSDB), que promoveu a separação entre a formação profissional e a formação geral, contudo o que a Lei Nº 13.415/17 realizou foi “não apenas subverter completamente a proposta de integração entre o Ensino Médio (formação propedêutica) e formação profissional como, além disso, piorar o quadro oferecido pelo Decreto Nº 2.208/1997” (FERRETI, 2018, p. 265). Contudo, para o autor, o Decreto Nº 5.154/2004, possibilitou o restabelecimento da formação unitária e politécnica.

Para Ferreti, é necessário considerar dois aspectos levando em consideração o “espírito da lei”. O primeiro é a respeito da restrição implícita na redação do texto legal quanto à obrigatoriedade de implementar a formação técnica e profissional que, segundo o autor, não é indicada como obrigatória a ser adotada pelos sistemas de ensino, mas apenas como uma “possibilidade de fazê-lo” (FERRETI, 2018, p. 266). O segundo aspecto seria as distintas interpretações, devido ao desgaste e o uso indiscriminado dos termos “integração” e “integral”.

Para Moura e Lima Filho (2017, p. 123), a reforma norteia o Ensino Médio para uma concepção distinta da formação humana integral e do Ensino Médio Integrado. Todavia, os autores apresentam a análise de quatro aspectos a serem

considerados quanto à formação técnica e profissional. O primeiro é o “estabelecimento dos itinerários formativos específicos”, onde é apontado que a formação técnica e profissional reforça a dualidade estrutural da educação brasileira. O segundo é a “profissionalização precoce, com foco no mercado e a certificação intermediária”, que apresenta um caráter de aligeiramento e operacionalidade. O terceiro é com relação aos “professores da formação técnica e profissional” sendo a reforma apontada como um “ataque à formação e profissionalidade dos docentes” da educação básica, indo de rumo para a desvalorização e a desqualificação da profissão. O quarto aspecto é a relação público versus privado, em que a reforma abre possibilidades de empreender parcerias público-privadas, que para os autores “na prática funcionam como meio de transferir recursos públicos, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e outras fontes, para a iniciativa privada” (MOURA, LIMA FILHO, 2017, P. 125-126). Este fenômeno ocorre devido ao redirecionamento do fundo público a gestão do capital privado.

Com relação à educação profissional de jovens e adultos, temos um trabalho que aborda o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O autor coloca que as mudanças proferidas pela reforma não só afetam o Ensino Médio Integrado, mas também o PROEJA. Aponta que a lei não faz referência à modalidade EJA, porém constatamos que a lei faz ao adicionar um segundo parágrafo no artigo 24º, “os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º” (BRASIL, 2017a). É apontado que o PROEJA está vinculado, com relação ao Ensino Médio, às disposições da BNCC e aos itinerários formativos apresentados no artigo 36º e que as alterações realizadas pela Lei Nº 13.415/2017 irão afetar o PROEJA. Para Henrique, a concepção de educação presente na reforma apresentada pela lei, reforça a dualidade estrutural da educação como a “preparação para o trabalho para uns e formação para o Ensino Superior para outros” (HENRIQUE, 2018, p. 300), onde o mercado regula a educação subordinando-a as suas necessidades, é “a



naturalização da educação como responsável apenas pela aquisição de competências para a empregabilidade” (HENRIQUE, 2018, p. 299).

## 2.4. O ASPECTO EPISTEMOLÓGICO E CURRICULAR

Com relação ao aspecto curricular, a bibliografia estudada coloca o caráter flexível da Reforma do Ensino Médio (REM) como estratégia de solução para as demandas do mundo do trabalho. As mudanças curriculares presentes na REM pretende contribuir para a constituição da sociabilidade capitalista, logo, para a produção de bens e serviços como para a força de trabalho para tal finalidade, “por meio da difusão e inculcação dos valores sociais e culturais que fortalecem tal forma de produção, tendo em vista a acumulação do capital” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 35). Para Krawczyk e Ferretti (2017, p. 37) a atual organização curricular do Ensino Médio já é flexibilizada, pois paralelamente as disciplinas constituintes do núcleo comum “os entes federados podem adicionar outras que constituem a parte diversificada, a qual varia de estado para estado” como no caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), no que condiz a área de formação profissional.

A reforma curricular, concebida na Lei n. 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o Ensino Médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38).

Para Kuenzer (2017, p. 337), o princípio da flexibilização curricular insere-se no conceito da aprendizagem flexível concebido como “resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas” justificadas pela necessidade de expansão do ensino a fim de atender às “demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva”. A reforma institui os já citados itinerários formativos com a lógica da flexibilização, porém segundo Silveira e Silva (2018, p. 1760), essa lógica que foi produzida na década de 1990, recebeu diferentes ênfases nas últimas décadas culminando na atual reforma. Ênfases essas alinhadas a uma

lógica empresarial, fundamentadas na formação de capital humano, que no âmbito curricular é evidenciada para no “deslocamento para a formação de um indivíduo dotado de habilidades e competências, capaz de se adequar com facilidade a novas e contínuas situações” (SILVEIRA; SILVA, 2018, P. 1774). Como colocado por Moura e Lima Filho (2017, p. 119) com relação aos argumentos e justificativas da reforma,

Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral”.

Segundo Henrique (2018, p. 298), entre as justificativas mais expressas pelo governo que instituiu a reforma estão o fortalecimento desta etapa de ensino, a flexibilização da trajetória escolar e a formação para o trabalho. Para a autora, além dessa concepção de currículo confluir com a reforma trabalhista proposta pelo governo a época, esta concepção de currículo tem o objetivo de preparar “a mão de obra que irá trabalhar submetida à legislação que ampara fortemente a classe empresarial em detrimento da classe trabalhadora”.

Quanto às disciplinas Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, a REM, mediante mudanças realizadas no parágrafo 2º do artigo 26 e do artigo 35-A, transforma seu caráter de disciplina em componente curricular, pois apresentados como “estudos e práticas” o que não promove a garantia da oferta do conhecimento dessas áreas enquanto disciplinas a serem ministradas em sala de aula. Já com relação às disciplinas português, matemática e língua inglesa, estas têm a garantia de sua obrigatoriedade em todo o Ensino Médio. Ocorre então, a valorização de um campo do conhecimento em detrimento de outro. Este processo já ocorre, pois, as disciplinas de Português e Matemática sempre obtiveram maior carga horária em relação à Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. Assim como colocado Simões (2017, p. 53), estes fatos reforçam a histórica “hierarquização arbitrária e fragmentada dos

conhecimentos científicos nos currículos escolares, induzida e fortalecida pelos governos e suas diretrizes”. Para o autor,

[...] tudo aponta para a subalternização do lugar das C.H. nos currículos escolares e na fragilização de seu potencial pedagógico, o que terá implicações na precarização do trabalho docente e na formação básica plena e comum das juventudes, alterando a formação crítico-reflexiva que as levaria a entender as tramas sociais em que estão envolvidos na atualidade (SIMÕES, 2017, p 53).

Essa é uma das questões que Simões, destaca em sua pesquisa que alteram de forma significativa a atual LDB. As outras questões são o lugar estratégico da BNCC como um documento que define os demais componentes curriculares obrigatórios, e o fatiamento do currículo em itinerários formativos. Para Moura e Lima Filho (2017, p. 124) a centralidade da reforma está na constituição dos cinco itinerários formativos. Com relação a estes, Simões (2017, p. 54) aponta que um dos desdobramentos possíveis, no que condiz a oferta da área das ciências humanas inclusive e as demais, é a ocorrência do processo de “enxugamento da máquina pública no campo educacional” através da não realização de concursos para o magistério, mas a contratação de professores por processos seletivos simplificados, afetando não somente a juventude em formação, mas fortalecendo o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente. Para o autor, o lugar das ciências humanas na educação básica vem sendo subalternizado e subordinado aos interesses do capital, e a partir da reforma a área será trabalhada “com o predomínio do caráter empresarial-neoliberal” (SIMÕES, 2017, p. 56). Logo as novas diretrizes curriculares do Ensino Médio têm a necessidade de acompanhar as mudanças no mundo do trabalho (SOUZA; RAMOS, 2017, p. 74).

Para alguns autores a reformulação curricular retoma o que já existia no Decreto Nº 2.208/1997, a separação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio propedêutico, porém identificamos como mais coerente o apontado por Lino (2018) e Ciavatta (2018). Para Lino (2018, p. 79) há uma relação desta reforma (principalmente no que diz respeito à criação do itinerário formativo de formação técnica e profissional) com a Lei Orgânica de Ensino Secundário de 1942, da gestão de

Gustavo Capanema, reforçando uma concepção de educação elitista e seletiva, intensificando a dualidade estrutural da educação brasileira, pois através de cursos voltados para a área profissional, que na prática ocorriam em paralelo com o ensino secundário, estes eram destinados para os filhos da classe trabalhadora com o intuito de imediato ingresso no mercado de trabalho, enquanto cursos na modalidade científico e clássico eram destinados para os filhos da elite, permitindo assim sua continuidade dos estudos no nível seguinte. Para Ciavatta (2018, p. 219), a REM tem relação não só com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), mas também com a oferta da educação profissional que ocorria em paralelo a esta lei, como às Leis Orgânicas do Ensino Industrial (1942), do Ensino Comercial (1946) e do Ensino Agrícola (1946).

Para Lino, há uma incongruência na reforma em alterar a LDB, visto que para a efetivação dela é necessária à finalização da proposta da BNCC para o Ensino Médio. Da mesma forma como ocorreu na implementação da Lei Federal Nº 13.415/2017,

[...] o processo de discussão da BNCC ignora o posicionamento das entidades e instituições formadoras, dos pesquisadores e profissionais de educação, das entidades estudantis e sindicais, num arremedo de “participação” em que cabe espaço apenas para a anuência a um projeto elaborado por “especialistas” a serviço do MEC, afinados com os interesses privatistas de grandes corporações empresariais, que não estabelecem diálogo com o campo do currículo no País. A BNCC se configura como mais um ataque à qualidade da educação e estratégia de rebaixamento e estandardização da educação básica, além de aval à privatização (LINO, 2018, p. 84).

Logo, a atual reforma retoma o modelo de Capanema da década de 40, onde havia o “cerceamento do direito de escolha do estudante, em um mecanismo de exclusão” (LINO, 2018, P. 87). Para a autora a REM configura-se como um retrocesso que desconsidera as atuais necessidades sociais no Brasil com o objetivo de atender uma demanda equivocada dos setores produtivos. Assim, como apontado por Gonçalves (2017, p. 141) “o currículo do “novo” Ensino Médio evidencia a perspectiva mais pragmática e utilitarista, pautada em resultados”.

Na questão dos itinerários formativos, a REM, segundo artigo 36º (BRASIL, 2017a), “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”, assim como no parágrafo 5º desse mesmo artigo, “mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar mais um itinerário formativo”. Para Lima e Maciel (2018, p. 17) fica “claro que essa possibilidade de cursar um novo itinerário não se configura como um direito do aluno, mas vincula-se à possibilidade de oferta dos sistemas de ensino”. Para Kuenzer (2017, p. 335), a oferta dos itinerários formativos que será definida pelos sistemas de ensino, “segundo suas condições concretas, o que levará à restrição das possibilidades de escolha pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento”. Como a elaboração da BNCC do Ensino Médio ainda não foi concluída, ao ser finalizada poderia dar ainda mais destaque a ênfase em português e matemática, em detrimento de outras áreas.

Assim, um estudante que opte por determinado itinerário dificilmente terá contato com outra área nem poderá compensar seu desconhecimento em outro campo, obtendo uma formação por meio da BNCC cada vez mais escassa epistemológica e temporalmente. Nesse sentido, o aluno poderá concluir seus estudos sem nunca na vida ter contato com outra área de conhecimento diferente da por ele cursada. Isso era exatamente o que ocorria quando, antes da lei n. 4.024/1961, o aluno tinha que escolher entre o clássico, o normal e o científico (LIMA; MACIEL, 2018, p. 17).

Para os autores, a flexibilização do currículo e a desestruturação e desobrigação do conjunto de disciplinas e seus conteúdos na escola, “aponta para o esvaziamento da garantia da oferta de saberes escolares, o que pode resultar no aprofundamento da dualidade estrutural e educacional da sociedade brasileira” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 20).

A flexibilização do currículo resulta na corrosão do direito à educação básica e profissional cuja raiz se situa no atendimento às demandas da crise capitalista, que ao primar pelo estrangulamento do “gasto” social estatal, pretende apropriar-se do fundo público com vistas a atender aos interesses do capital rentista, representado por setores neoliberais e neoconservadores da política brasileira (LIMA; MACIEL, 2018, p. 20).

Kuenzer (2017, p. 334) em sua pesquisa, procura analisar as dimensões ontológicas e epistemológicas que fundamentam a REM. Para a autora, as mudanças proferidas pela reforma podem ser agrupadas em dois eixos, carga horária e organização curricular. Com relação ao primeiro, a ampliação da carga horária, que em cinco anos atingirá 7 horas diárias, tornando todo o Ensino Médio em período integral. “A organização curricular determinada pela Lei obedece ao princípio da flexibilidade, com redução de custos, o que contradiz a expansão da duração”. Para a autora, a aprendizagem flexível surge “como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada” (KUENZER, 2017, p. 338).

Assim, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência (KUENZER, 2017, p. 339).

Na contemporaneidade, a produção flexível exige a construção de uma força de trabalho que possa atender as demandas do capital. A estratégia é formar uma força de trabalho com qualificações distintas e desiguais que assegurem os altos níveis de produtividade capitalista, ou seja, produzir uma maior extração de mais valia nas dimensões relativa e absoluta.

[...] o Ensino Médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado (KUENZER, 2017, p. 341).

Para Silva Boutin (2018, p. 530), a REM, tem o intuito de promover “uma formação mais técnica e menos propedêutica” a fim de servir à lógica do capital, “pois contribui para a formação do homem produtivo, do homem massa, distanciando-se do conceito de omnilateralidade que pressupõe uma formação efetivamente integral”. Ciavatta (2018) aponta que, através das considerações de

Florestan Fernandes e Rui Mauro Marini, o Brasil é um país de capitalismo dependente, onde é “a dependência econômica e cultural que torna o país refém das imposições dos organismos internacionais”. Todavia, sabemos que não se trata de imposições de forma concreta, mas se referem a acordos e tratados realizados por intelectuais brasileiros juntamente com intelectuais estrangeiros, que reunidos, discutem os rumos das políticas educacionais, econômicas e trabalhistas de todo o mundo, onde, as decisões são tomadas por estes a revelia do debate público acerca do que ocorrerá na arena do Estado. E na influência dos organismos internacionais que é inserida a concepção de capital humano e a necessidade de investimentos na promoção desta ideologia. Para Motta e Frigotto (2017, p. 358), a ideia de investir em capital humano é uma concepção de formação humana “nos marcos restritos das necessidades de mercado”, enfatizando conhecimentos que devem ser adquiridos para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, criando condições de empregabilidade. Porém na realidade concreta se mostra para os autores, que “investir em capital humano como motor de desenvolvimento econômico e social é uma ideologia, parcial e artificiosa” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358). Para os autores, os organismos internacionais entendem que os pobres apesar de atravancarem o crescimento econômico, tem potencial produtivo que está sendo desperdiçado. Assim como colocado, a OCDE por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tem grande influência na criação das diretrizes e finalidades educacionais de países dependentes do capitalismo como o Brasil. Da mesma forma nos sistemas de avaliações nacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). Assim, a OCDE, que defende a relação entre educação, crescimento econômico e desenvolvimento social, torna os programas de avaliação em instrumentos de definição de qualidade. Logo a reformulação curricular do Ensino Médio tem por objetivo melhorar o desempenho no IDEB e no PISA através da flexibilização curricular,

[...] de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que

venham a gerar renda – nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo (MOTTA; FRIGOTTO, 2018, p. 365).

Os autores concluem que a contrarreforma em curso consolida um projeto da classe dominante brasileira, com bases político-econômicas de capitalismo dependente, que condenam gerações ao trabalho simples e nega o acesso a conhecimentos que permitam os jovens a compreender e como funciona o mundo das coisas e a própria sociedade. A REM promove uma “violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci”, e como colocado por Moll (2018, p. 73), “a esse quadro de “pouca escola”, sucede-se a entrada prematura e precária no mundo do trabalho pelos filhos das classes populares, processo que será determinante para uma precarização duradoura ao longo da vida”.

Os estudos sobre a condição juvenil contemporânea chamam a atenção para as dificuldades dos jovens na construção de suas trajetórias em contextos de incertezas e desigualdades sociais, quase sempre sem contar com o apoio de políticas públicas. A escola de Ensino Médio pode ser um espaço importante de acolhimento e de acesso a conhecimentos, saberes e experiências que permitam superar tais dificuldades. No entanto, ao propor a construção de propostas curriculares esfaceladas em áreas de conhecimento e com visões tão restritas da articulação entre ensino técnico-profissional e Ensino Médio, a lei certamente contribuirá para restringir o campo de possibilidades já tão estreito para a maior parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras (LEÃO, 2018, p. 19).

Por último, somente em um dos resultados levantados (1 tese), da Universidade Estadual Paulista (UNESP) vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, há alusão a Deliberação Nº 344/2014 do CEE-RJ e a parceria com o IAS, intitulada “A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora”. Nesta tese, o autor através de análise de documentos, investiga como se dá a inserção e os possíveis impactos das competências socioemocionais na educação da classe trabalhadora, a partir da parceria entre o IAS e a SEEduc/RJ. É apresentado como organismos internacionais, como a OCDE, tem difundido a formação da juventude pelas competências



socioemocionais, e como o IAS, juntamente com uma parcela do empresariado e a burguesia instalada no Brasil, propaga essa ideologia no Estado do Rio de Janeiro através de suas parcerias. Para Silva o objetivo da formação de competências socioemocionais não é garantir uma formação integral aos indivíduos, “mas administrar as emoções e os sentimentos da classe trabalhadora, capturando integralmente a sua subjetividade” (SILVA, 2018, p. 155). É importante apontar que, apesar desta pesquisa estar relacionada com os mesmos dispositivos legais citados na tese, que inclusive fundamentam a sua análise também no materialismo histórico e dialético, esta, além de ter como referência teórica a psicologia histórico-cultural, restringiu-se como objeto à investigação documental que recomenda ou incorpora os preceitos realizados na parceria entre SEEduc/RJ e o IAS. Todos os documentos analisados pela tese já fazem parte de nossas fontes bibliográficas. A nossa pesquisa tem como referência empírica, além das alterações curriculares realizadas, a implementação do “Ensino Médio com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho” e a sua materialização no cotidiano escolar do Ensino Médio público do Estado do Rio de Janeiro. Pois, é partir da realidade do cotidiano escolar que será apresentada a materialidade das mudanças proferidas pelos dispositivos legais que capturam a subjetividade, influenciam no nexos psicofísico e conforma ético moralmente a classe trabalhadora em formação aos preceitos do capital.

Ressaltamos que após a revisão bibliográfica, observamos que o conhecimento até então produzido sobre o *Novo Ensino Médio* abordam questões importantes abordadas neste capítulo. Contudo, até o momento, devido ao fato de ainda ser incipiente, a produção científica sobre a recente Reforma do Ensino Médio, até o momento avançou na análise de documentos, de seus dispositivos legais e das mudanças por estes causados, mas ainda não aborda as mudanças ocorridas no cotidiano escolar. Destacamos importância científica no desenvolver futuro de pesquisas que além das análises citadas, possam abordar como as mudanças presentes no *Novo Ensino Médio* ocorrem na realidade concreta do cotidiano escolar.

### 3. A “FESTA EDUCACIONAL” GLOBAL DO CAPITAL PRIVADO INTERNACIONAL

Iremos analisar neste capítulo a maneira que ocorreram e ocorrem as relações do capital internacional para com a normatização do sociometabolismo do capital (MÉSZÁROS, 2011b) nos países do planeta, principalmente no que tange a relação entre os países centrais do capitalismo e suas influências nos países ditos de capitalismo periférico. No capitalismo a crise é essencial para a manutenção de suas bases de acumulação, logo para o aumento de lucro da burguesia, como também o alargamento da extração de mais valia relativa da classe trabalhadora. A crise nasce na estrutura, porém é a simbiose entre estrutura e superestrutura que fornece a sustentação necessária para a manutenção das forças político-ideológicas existentes na realidade material exercida e criada pelo capital. Esta realidade material, que é alicerçada aos ditames do discurso neoliberal e que tem como foco o indivíduo e não a coletividade é operacionalizada como uma estratégia de controle social e manutenção do status quo vigente no mundo. Como observado historicamente no capitalismo, há uma tendência constante de declínio das taxas de lucro, pois este sistema em si não se sustenta sob uma base política e social com o objetivo de resguardar de fato as reais oportunidades de desenvolvimento e progresso no campo democrático. O sistema do capital é baseado sempre no aumento do lucro dos empresários custe o que custar à sociedade. É neste contexto em que o capital atua com suas forças ideológicas, não somente sobre os indivíduos, mas também sobre os sistemas ditos democráticos onde atua. Assim como colocado por Mézáros (2011a, p. 55), no percurso do

desenvolvimento humano foi exaurida do corpo social a função do controle social e assim transferida para o capital que ficou com “o poder de aglutinar os indivíduos num padrão hierárquico estrutural e funcional, segundo o critério de maior ou menor participação no controle da produção e da distribuição”, ou seja, este controle está nas mãos de quem detém os meios de produção e distribuição, a classe burguesa. A cada crise cíclica, ocorre de forma cada vez maior a intensificação da exploração da classe trabalhadora, pois, o capital, ao ter suas possibilidades de expansão saturadas pelos limites territoriais e políticos da atualidade não tem outra forma de dilatação de sua taxa de lucro a não ser uma maior exploração da força de trabalho do proletariado sobre a égide da flexibilidade, da desregulamentação do mercado financeiro e da precarização do trabalho. Desta forma de maneira o capital realiza a sua “festa educacional” fazendo o que lhe entende com este campo.

### **3.1. CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL**

Para compreendermos as crises do sistema capitalista primeiramente é preciso entender que o capitalismo é um sistema social de produção. Um sistema configurado enquanto um processo histórico onde movimentos de ruptura e reprodução são desenvolvidos pela correlação de forças políticas representadas no âmbito do Estado e pelo aprimoramento das forças produtivas para a manutenção e sua existência. A utilização do materialismo histórico e dialético, desenvolvido por Marx e Engels (2007), enquanto método de compreensão da realidade concreta é essencial para apreender as transformações sociais e econômicas historicamente realizadas por esse sistema.

A crise é de fundamental importância para o sistema capitalista, pois como apontado por Souza (2002, p. 74), constitui-se, contraditoriamente, um processo de reprodução a partir do fato de gerar intensos processos de organização produtiva, bem como a redefinição das relações de produção e no âmbito do Estado a reestruturação institucional do conflito de classes. Como colocado pelo autor, a crise é concomitantemente o elemento de destruição e construção do próprio sistema. Desta maneira as crises tornam-se componentes fundamentais e necessários para o

capitalismo, pois a sua manutenção é sustentada por meio das rupturas e ou mudanças realizadas nesses momentos. Logo, por serem componentes fundamentais, ou seja, algo que não é estranho, mas sim inerentes ao próprio sistema capitalista, entendemos como crises orgânicas (GRAMSCI, 2007). Orgânicas, pois são partes constituintes desse sistema e sem estas não há possibilidade de ocorrer a manutenção do sociometabolismo do capital.

Antes de nos engendrarmos nos apontamentos sobre os processos de crises do sistema capitalista, iremos trazer à nossa discussão algumas categorias marxistas para uma fundamentação que irá alicerçar nossas considerações não só ao longo deste capítulo, mas também em todo o percurso desta pesquisa. Podemos apontar que o sistema capitalista da maneira como entendemos hoje, não existe há muito tempo levando em consideração a história. Apesar de ter sido originado após a decadência do sistema feudal, o capitalismo como conhecemos hoje, tem poucos séculos de existência. Karl Marx (1818-1883), nascido na cidade de Trier na Alemanha, debruçou-se, enquanto cientista durante seu percurso de investigação, em compreender a sociedade burguesa. Juntamente com Friedrich Engels (1820-1895) nascido na cidade de Barmen, situada no mesmo país, desenvolveram o materialismo histórico e dialético como método para apreender a realidade da sociedade burguesa.

Para Engels (1990, p. 4), o trabalho é qualquer atividade vital para a sobrevivência de um ser vivo, “é a condição básica e fundamental de toda vida humana”, onde a principal diferença entre os animais e os seres humanos é que os primeiros utilizam a natureza e a modificam pelo simples fato de estarem presentes nela. Já o ser humano, modifica a natureza de maneira intencional a fim de suprir suas necessidades vitais, dominando-a completamente. Para Marx (2017, p. 255), o trabalho é “um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Ou seja, é a transformação da natureza às suas necessidades e vontades. O autor define os momentos simples do processo de trabalho: o trabalho propriamente dito, uma atividade previamente refletida com um determinado fim; seu objeto; e por fim os seus meios. A atividade do homem enquanto processo de trabalho, com o auxílio de

seus meios, realiza a transformação do objeto do trabalho segundo um objetivo concebido previamente do início (MARX, 2017, p. 258).

Se considerarmos o processo inteiro do ponto de vista de seu resultado, do produto, tanto o meio como o objeto do trabalho aparecem como meios de produção, e o próprio trabalho aparecem como trabalho produtivo.

Quando um valor de uso resulta do processo de trabalho como produto, nele estão incorporados, como meios de produção, outros valores de uso, produtos de processos de trabalhos anteriores. O mesmo valor de uso que é produto desse trabalho constitui o meio de produção de um trabalho ulterior, de modo que os produtos são não apenas resultado, mas também condição do processo de trabalho (MARX, 2017, p. 258).

Mesmo sabendo que esta determinação realizada por Marx acerca do trabalho produtivo, assim como a mesma provém da perspectiva do processo simples do trabalho, não é suficiente para a compreensão do processo capitalista de produção, partimos de suas colocações iniciais para a compreensão do processo de reflexão proferido pelo autor com o intuito de apreendermos o caminho metodológico elaborado para a compreensão do modo capitalista de produção. Como apontado pelo autor, um mesmo produto pode servir de matéria prima ou como um meio de trabalho em um mesmo processo produtivo. Ou seja, dependendo da circunstância, um produto em sua forma pronta para consumo, por exemplo, pode tornar-se matéria-prima de outro produto. Sendo assim, um determinado valor de uso pode operacionalizar-se como matéria prima dependendo em qual função e posição ele ocupa dentro de um processo de trabalho. Ao mudar de posição, muda-se também a definição deste valor de uso (MARX, 2017, p. 260). Para Marx, no processo capitalista de produção, uma mercadoria antes de qualquer aspecto é um objeto que detém um duplo valor, o valor de uso e o valor de troca. O valor de uso, por basear-se em uma qualidade da própria mercadoria, depende da concepção individual de cada pessoa, ou seja, é um valor abstrato, não pode ser aferido. Já o valor de troca de uma mercadoria, não é baseado numa qualidade própria da mercadoria, em algo abstrato, este no caso já pode ser medido. O valor de troca de uma determinada mercadoria é definido pela força de trabalho empregada na sua produção. Mas o que seria essa

força de trabalho? Ela é o tempo que foi empregado para a produção de uma mercadoria. Logo, o valor de troca de uma mercadoria consiste na força de trabalho realizada para a sua produção que é mensurada pelo tempo da força de trabalho necessário exercida para a produção dela.

No seio do modo de produção capitalista, o processo de trabalho e de criação de valor de uma mercadoria tem um duplo caráter que envolve duas forças, o trabalho necessário e o trabalho excedente. Como afirmado anteriormente, o trabalho necessário é o tempo médio que uma mercadoria necessita para ser produzida. É o tempo ou quantidade de trabalho socialmente necessário determinante na grandeza de valor de uma mercadoria (MARX, 2017, p. 292). Logo, se duas mercadorias distintas dispõem de quantidades similares de trabalho ou que “podem ser produzidas no mesmo tempo de trabalho têm a mesma grandeza de valor” (MARX, 2017, p. 117). Já o trabalho excedente é o tempo de trabalho usurpado do trabalhador pelos seus patrões. Mas por que esse tempo é usurpado do trabalhador? Porque seu salário é pago somente com seu tempo de trabalho necessário. Como assim? Um exemplo, em uma determinada fábrica têxtil seus trabalhadores conseguem produzir mercadorias como tecidos e ou roupas suficientes para pagar seus salários em 10% de seu tempo de trabalho diário. Os 90% restantes do seu tempo de trabalhado são realizados “gratuitamente” para seus patrões. Ou seja, em seu trabalho excedente cada trabalhador produz ao empresariado mais valor, isto é, mais-valia. Mais-valia esta que é capturada pelo patrão, pois a força de trabalho, no capitalismo, tem como característica proporcionar mais valor do que de fato realmente custa. Logo, a produção de uma blusa que na etapa final da cadeia produtiva custa R\$ 20,00 ao consumidor, que, contudo, ao grande empresário tem um valor de custo somente de R\$ 2,00 (a título de explicação, para sermos pedagógicos, estamos aqui neste exemplo excluindo quaisquer gastos que o patrão teria com impostos e outras taxas), fornece ao patrão uma mais valia de R\$ 18,00. Ou seja, todo o tempo de trabalho excedente (característica do sistema capitalista) é apropriado pelo patrão. Podemos dizer então que, o salário pago ao trabalhador está relacionado com o tempo de trabalho necessário realizado para produzir uma mercadoria. “O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na

medida em que produz, de fato, mercadorias em geral” (MARX, 2010, p. 80). Portanto, no capitalismo a força de trabalho do proletariado é concebida enquanto uma mercadoria, restando somente ao trabalhador vender sua força de trabalho àquele que detém o meio de produção, o burguês. Já para este, a apropriação do trabalho excedente do trabalhador, a mais-valia, subtraindo-se as demais despesas como encargos sociais, impostos, dentre outras que se encontram fora do processo produtivo geram o tão esperado lucro presente nos anseios do empresariado. Assim como colocado por Marx (2017, p. 307) “o capital tem um único impulso vital, o impulso de se autovalorizar, de criar mais-valor, de absorver, com sua parte constante, que são os meios de produção, a maior quantidade possível de mais-trabalho”.

É importante apontar que existem dois tipos de mais-valia. A mais valia absoluta, que é a apropriação de uma maior mais-valia do burguês pelo aumento direto da jornada de trabalho dos trabalhadores, por exemplo, ao fazer horas extras ou turnos extras o trabalhador está gerando um tempo de trabalho excedente maior para o patrão. Há também a mais-valia relativa, que é uma extração de mais-valia não pelo trabalho excedente, mas por uma maior intensificação da execução do trabalho, realizado com a introdução de artifícios tecnológicos que intensificam a jornada de trabalho tornando-a mais produtiva aos patrões sem a mudança diretamente do tempo da jornada de trabalho. Mais adiante iremos retornar à categoria mais valia relativa para explicitar como se operacionaliza a acumulação de capital no sistema produtivo vigente em nossa sociedade.

Para Marx não só a mercadoria tem um duplo caráter, como também o trabalho em si detém esta dupla conotação. Apesar do valor de uso ser algo abstrato que não pode ser aferido, ele está diretamente ligado com o trabalho vivo, que para o autor é o trabalho indispensável à produção e reprodução da vida humana. É a própria práxis em si. É o trabalho que ontologicamente dá significância a vida humana. Já o trabalho morto é trabalho empregado e inerente a um determinado produto, ou seja, é o tempo de trabalho realizado para produzir este produto. Diferentemente do trabalho vivo, o trabalho morto está desconectado

qualitativamente da vida do trabalhador no sentido ontológico, é o tempo de trabalho que está contido na criação de um produto, isto é, torna-se somente o produto do trabalho, sendo este apropriado de maneira quantitativa pelo capital.

O capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou do trabalhador (MARX, 2017, p. 307).

A partir do trabalho morto que Marx cria a categoria trabalho alienado, o processo de desprovimento do trabalhador em relação aos meios de produção. Ao desenvolver sua reflexão sobre esta categoria, o autor enfatiza a importância de configurar uma unidade da correlação entre os aspectos e seu estranhamento da propriedade privada, da ganância dos capitalistas, da divisão do trabalho, da concorrência, da troca, do monopólio, do valor, da desvalorização do ser humano com o sistema do dinheiro. Quanto mais riqueza produz, mais pobre se torna o trabalhador, afirma Marx. O proletário “se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria” (MARX, 2010, p. 89). O aumento da desvalorização do mundo do ser humano tem relação diretamente proporcional com a valorização do mundo das coisas. Por ser concebido enquanto mercadoria pelo sistema capitalista, o trabalhador é objetificado no próprio processo de trabalho, já que o produto de seu trabalho é o próprio objeto produzido, desta forma ele encontra-se subsumido a este produto. Ou seja, o próprio trabalho torna-se objeto e neste processo, com relação à apropriação do objeto produzido pelo proletariado, ocorre o estranhamento, a alienação quanto à apropriação do que foi produzido. Logo o produto de seu trabalho torna-se um objeto estranho. Sendo assim, quanto mais alienado for o trabalhador do mundo objetificado que ele mesmo produz, mais distante e alheio ele está deste mundo e, portanto, mais distante de si. Neste processo o ser humano não pertence mais a si mesmo, mas a sua vida é pertencente ao próprio objeto (MARX, 2010, p. 80).

A exteriorização (*Entäußerung*) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa (*äussern*), mas bem além disso [que se torna uma existência] que existe fora dele (*ausser ihm*), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (*macht*) autônoma diante dele, que a vida



que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha (MARX, 2010, p. 81).

Contudo, o sistema capitalista cria um véu de ilusão onde este estranhamento presente na essência do trabalho não é assimilado pelo ser humano, pois este sistema não considera a relação imediata entre o trabalho exercido e a produção (MARX, 2010, p. 82). Este estranhamento não existe somente no resultado do processo de trabalho, mas no processo em si. O trabalho é algo externo ao trabalhador se tornando algo forçado e obrigatório. O processo de trabalho torna-se assim não uma necessidade ontológica do ser humano, como no trabalho vivo, “mas somente um meio para satisfazer as necessidades fora dele” (MARX, 2010, p. 83). Portanto o trabalho não pertence a ele, por ser algo externo, pertence a outro, restando ao ser humano ser livre em suas necessidades vitais como comer, beber e procriar. Como apresentado por Engels (1990) anteriormente, o que difere o ser humano de outros seres vivos é o fato dele transformar a natureza às suas vontades e necessidades vitais como uma ação previamente planejada e consciente, porém no processo de alienação do trabalhador, o trabalho em si se torna externo ao ser humano, logo, este processo é o retrocesso do ser humano à sua condição animal. O trabalho alienado é a animalização do ser humano, pois este, distante, estranhado e exteriorizado de sua essência não mais pertence a si mesmo, mas sim a outro, neste caso, a outro ser humano. Esta relação apresentada entre o proletário e o trabalho concebe a relação do patrão (do capitalista) com o trabalho alheio. Sendo assim Marx (2010, p. 87) aponta que a “propriedade privada é, portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do trabalho exteriorizado, da relação externa (*äusserlichen*) do trabalhador com a natureza e consigo mesmo”. Ou seja, a propriedade privada tem relação direta, é a razão *sine qua non* de existência para com a alienação do trabalho. Logo, o autor conclui que salário e propriedade privada são idênticos já que o salário é a consequência indispensável do trabalho alienado e este, é a causa da propriedade privada (MARX, 2010, p. 88). No sistema de produção capitalista,

A produção produz o homem não somente como uma mercadoria, a mercadoria humana, o homem na determinação da mercadoria; ela produz, nesta determinação respectiva, precisamente como um ser desumanizado (*entmensches Wesen*) tanto espiritual quanto corporalmente -

imoralidade, deformação, embrutecimento de trabalhadores e capitalistas. Seu produto é a mercadoria consciente-de-si e autoativa, [...] a mercadoria humana (MARX, 2010, p. 93).

Com a mercantilização não só da força de trabalho, mas da própria vida social em si, o sistema capitalista gera um processo de fetichização da mercadoria. Mas o que seria esse fetiche da mercadoria? Marx explica que o caráter enigmático da mercadoria surge quando o produto do trabalho assume a forma-mercadoria. Ou seja, o caráter fetichista surge da própria forma.

A igualdade dos trabalhos humanos assume a forma material da igual objetividade de valor dos produtos do trabalho; a medida do dispêndio de força humana de trabalho por meio de sua duração assume a forma da grandeza de valor dos produtos do trabalho; finalmente, as relações entre os produtores, nas quais se efetivam aquelas determinações sociais de seu trabalho, assumem a forma de uma relação social entre os produtos do trabalho (MARX, 2017, p. 147).

Portanto, para compreender não só o processo de alienação do trabalhador, como também o fetiche existente acerca das mercadorias e da própria vida na sociedade capitalista, é necessário e indispensável ao aplicar o método do materialismo histórico e dialético, entender que o caráter misterioso da forma-mercadoria tem de ser apreendido como uma relação social. Uma relação social refletida do próprio processo de trabalho, como caracteres sociais objetivos dos próprios produtos deste, sendo estes concebidos como propriedades sociais que são naturais a essas coisas, tornando-se assim uma relação entre objetos, entre coisas. A coisificação da vida. É por meio deste caminho de compreensão que os produtos do trabalho se tornam mercadorias, sendo assimilados como uma relação social determinada pelo ser humano que assume para ele “a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (MARX, 2017, p. 147).

Como colocado por Marx, as mercadorias não vão ao mercado por vontade própria para serem trocadas uma pelas outras (por serem coisas, as mercadorias não têm vontade própria), logo, analisar quem possui a mercadoria é o caminho para a compreensão do processo de troca entre coisas com outras mercadorias. Os possuidores de mercadorias, para realizar um processo de troca

precisam estabelecer relações com outros possuidores de mercadorias, “cuja vontade reside nessas coisas e agir de modo tal que um só pode se apropriar da mercadoria alheia e alienar a sua própria mercadoria em concordância com a vontade do outro” (MARX, 2017, p. 159), reconhecendo entre si como proprietários privados. Ou seja, uma relação jurídica, onde sua forma é o contrato. Esta relação jurídica em seu seio se dá pela própria relação econômica. Relação esta onde quem possui uma determinada mercadoria possui uma coisa que não tem valor de uso imediato para si, mas para outrem. A mercadoria, logo, operacionaliza-se como um meio de troca para quem a possui. Assim, “por essa razão, ele quer aliená-la por uma mercadoria cujo valor de uso o satisfaça. Todas as mercadorias são não-valores de uso para seus possuidores e valores de uso para seus possuidores” (MARX, 2017, p. 160). Sendo assim, a troca entre indivíduos é necessária constituindo-se o próprio processo de troca, onde as mercadorias são relacionadas e realizadas como valores. Porém, como vimos o valor de uso é algo abstrato e individual de cada ser humano, logo cada possuidor de uma mercadoria a tem como referência de um equivalente universal a outras mercadorias.

As leis da natureza das mercadorias atuam no instinto natural de seus possuidores, os quais só podem relacionar suas mercadorias umas com as outras como valores e, desse modo, como mercadorias na medida em que as relacionam antagonicamente com outra mercadoria qualquer como equivalente universal. Esse é o resultado da análise da mercadoria. Mas somente a ação social pode fazer de uma mercadoria determinada um equivalente universal. A ação social de todas as outras mercadorias exclui uma mercadoria determinada, na qual todas elas expressam universalmente seu valor. Assim, a forma natural dessa mercadoria se converte em forma de equivalente socialmente válida. Ser equivalente universal torna-se, por meio do processo social, a função especificamente social da mercadoria excluída. E assim ela se torna – dinheiro (MARX, 2017, p. 161).

Desta forma, o dinheiro torna-se um produto necessário do próprio processo de troca, onde distintos produtos do trabalho são definitivamente equiparados entre si transformando-se assim em mercadorias. Assim para o autor, durante o desenvolvimento histórico dos processos de troca se realizou a oposição entre valor de uso e valor que está presente na natureza da mercadoria, ocorrendo assim uma duplicação deste em mercadoria e dinheiro. “Portanto, na mesma medida

em que se opera a metamorfose dos produtos do trabalho em mercadorias, opera-se também a metamorfose da mercadoria em dinheiro” (MARX, 2017, p. 162). Ou seja, é nesta oposição entre dinheiro e mercadoria onde o dinheiro torna-se o equivalente universal, uma terceira mercadoria no processo de troca. Assim o dinheiro é a expressão de uma relação social de produção. É importante ressaltar que na época que Marx escrevera seus estudos, a referência de valor da mercadoria-dinheiro era o ouro e a prata (que posteriormente no ano de 1944 mudou para o dólar). A função do ouro é “representar os valores das mercadorias como grandezas de mesmo denominador, qualitativamente iguais e quantitativamente comparáveis” (MARX, 2017, p. 169). O dinheiro tem seu valor de modo relativo e confrontado para com o ouro, “seu próprio valor é determinado pelo tempo de trabalho requerido para sua produção e se expressa numa dada quantidade de qualquer outra mercadoria em que esteja incorporado o mesmo tempo de trabalho” (MARX, 2017, p. 166). As mercadorias enquanto valor manifesta o trabalho humano objetificado. Ou seja, para determinar, por exemplo, o valor de 1 kg de arroz em dinheiro, relaciona-se com a quantidade de tempo de trabalho neste despendido com o tempo de trabalho também realizado na produção de ouro. Assim, a título de exemplo, se para produzir 0,1 grama de ouro, em média, demoraria o mesmo tempo para produzir 10 kg de arroz, esta seria a sua referência para seu valor em dinheiro. “O ouro só pode servir como medida de valor porque ele próprio é produto do trabalho e, portanto, um valor que pode ser alterado” (MARX, 2017, p. 173). Em suma, no sistema capitalista dinheiro é mercadoria e mercadoria é dinheiro. A duplicação de uma coisa em mercadoria e dinheiro representa que existe uma grandeza de valor alheia à própria coisa que a faz ser equivalente à outra coisa/mercadoria.

Uma mercadoria não parece se tornar dinheiro porque todas as outras mercadorias representam nela seus valores, mas, ao contrário, estas é que parecem expressar nela seus valores pelo fato de ela ser dinheiro. O movimento mediador desaparece em seu próprio resultado e não deixa qualquer rastro. Sem qualquer intervenção sua, as mercadorias encontram sua própria figura de valor já pronta no corpo de uma mercadoria existente fora e ao lado delas. Essas coisas, o ouro e a prata, tal como surgem das entranhas da terra, são, ao mesmo tempo, a encarnação imediata de todo trabalho humano. Decorre daí a mágica do dinheiro. O comportamento meramente atomístico dos homens em seu

processo social de produção e, com isso, a figura reificada [*sachliche*] de suas relações de produção, independentes de seu controle e de sua ação individual consciente, manifestam-se, de início, no fato de que os produtos de seu trabalho assumem universalmente a forma da mercadoria. Portanto, o enigma do fetiche do dinheiro não é mais do que o enigma do fetiche da mercadoria, que agora se torna visível e ofusca a visão (MARX, 2017, p. 167).

É por meio desse fetiche que ocorre a circulação das mercadorias e que se dão as relações sociais de produção do mundo capitalista. É na metamorfose da mercadoria e dinheiro e no circuito que estes fazem em seu curso de circulação que as relações sociometabólicas do capital operam suas ações e sua manutenção. O dinheiro desempenha a função de meio de circulação, pois seu valor está alheio e é autônomo às mercadorias. Desta forma, o dinheiro como meio de circulação (de capital) está constantemente presente nas esferas de atuação do capitalismo, diferentemente das mercadorias em si, pois estas em um determinado circuito de uma relação de produção são consumidas, não mais pertencendo a este circuito, abrindo caminho para que outras mercadorias se insiram nele. Já o dinheiro, como meio de circulação, está sempre presente de maneira intrínseca na esfera de circulação de capital.

Uma nação, representada por um país, tem a capacidade de colocar em circulação uma quantidade de dinheiro (capital) que é relativa à soma dos preços da quantidade de mercadorias que serão liquidadas, comercializadas ou trocadas. Segundo Marx, na esfera de circulação interna apenas uma mercadoria pode servir como medida de valor, neste caso o dinheiro<sup>7</sup>. Já no mercado mundial, na época inerente a vida do autor, é o ouro e a prata. Esse dinheiro mundial, que atualmente é o dólar, se realiza “como meio universal de pagamento, meio universal de compra e materialidade absolutamente social da riqueza universal” (MARX, 2017, p. 217). Aponta-se também que esse dinheiro mundial serve como meio internacional de compra “essencialmente naqueles períodos em que o equilíbrio do metabolismo entre as diferentes nações é repentinamente desfeito” (MARX, 2017, p. 217). Para o autor

---

<sup>7</sup> Segundo Marx (2017, p. 201), “O papel-moeda é signo do ouro ou signo de dinheiro. Sua relação com os valores das mercadorias consiste apenas em que estes estão idealmente expressos nas mesmas quantidades de ouro simbólica e sensivelmente representadas pelo papel. O dinheiro de papel só é signo de valor na medida em que representa quantidades de ouro, que, como todas as outras mercadorias, são também quantidades de valor”.

ele é a “materialidade social da riqueza” (MARX, 2017, p. 217). Logo, não somente para a circulação interna como também para a circulação no mercado mundial, as nações têm a necessidade de terem um fundo de reserva de dinheiro. Esta reserva tem a função de ser um canal de afluxo e refluxo do dinheiro que circula afim de regular seu fluxo para evitar extravasamentos de seus canais de circulação dando a capacidade de sua circulação sofre contrações e expansões conforme o momento e os interesses de quem os detém (MARX, 2017, p. 207). O dinheiro de reserva tem também a função de operacionalizar o dinheiro como meio de pagamento tornando assim necessária e essencial a acumulação de dinheiro (capital) pela burguesia a fim de regular suas dívidas e seus vencimentos.

Mas qual é o objetivo da acumulação e, portanto, da circulação de capital? O objetivo é a valorização do valor. “A circulação do dinheiro como capital é [...] um fim em si mesmo, pois a valorização do valor existe apenas no interior desse movimento sempre renovado. O movimento do capital é, por isso, desmedido” (MARX, 2017, p. 228). Porém, como apontado por Marx (2017, p. 238), a troca ou a circulação de mercadorias não cria valor nenhum. O autor apresenta em seus estudos que a produção de mais valor não tem origem na circulação e sim na capacidade ou força de trabalho. Pois, segundo o autor, para extrair-se valor de consumo de uma mercadoria, quem possui dinheiro, encontra no interior da esfera de circulação de capital uma mercadoria que tem a característica peculiar de ser fonte de valor, onde o próprio consumo seja a objetificação do trabalho e logo, a criação do valor. Essa mercadoria é a força de trabalho que o proletário possui.

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o complexo das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo (MARX, 2017, p. 242).

Assim, a força de trabalho surge como mercadoria na medida em que ela é colocada à venda por quem a possui. Desta forma o proprietário de dinheiro, tem de encontrar no mercado um trabalhador livre, que disponha da sua força de trabalho como sua mercadoria e que não tenha absolutamente nenhuma mercadoria para ser

vendida, além não possuir também as coisas necessárias para efetuar a sua força de trabalho (MARX, 2017, p. 244). O autor aponta que, essa relação social presente no capitalismo é o resultado do desenvolvimento histórico do período anterior, sendo o produto de muitas revoluções econômicas consecutivas que destruíram todo um conjunto e anteriores de formas de produção social distintas ao capitalismo.

O capital só surge quando o possuidor de meios de produção e de meios de subsistência encontra no mercado o trabalhador livre como vendedor de sua força de trabalho, e essa condição histórica compreende toda uma história mundial. O capital anuncia, portanto, desde seu primeiro surgimento, uma nova época no processo social de produção (MARX, 2017, p. 245).

O valor da força de trabalho, assim como dito anteriormente é determinado pelo tempo de trabalho necessário despendido no processo de produção de uma determinada mercadoria. Porém, de maneira distinta de outras mercadorias, a determinação do valor da força de trabalho contém elementos históricos e morais. Cada sociedade tem seus valores éticos e morais construídos historicamente, assim como o conceito do que seria o mínimo necessário para uma pessoa sobreviver. No sistema capitalista, com o intuito de preservar seu metabolismo, é extremamente necessário prover aos trabalhadores as condições e a quantidade dos meios de subsistência necessários à força de trabalho, quanto à sua produção e principalmente à reprodução de sucessores, que dentro da lógica capitalista, irão assumir o lugar de seus pais e mães quando estiverem velhos e improdutivos para os objetivos do capital. Assim, essa subsistência é representada em muitos países como o salário-mínimo<sup>8</sup>, ou seja, o mínimo para o trabalhador sobreviver, alimentar o seu corpo e procriar, e nada além. Contraditoriamente sabemos que o salário mínimo no Brasil está muito distante do que seria o mínimo para um ser humano viver no capitalismo, na realidade concreta a maioria dos

---

<sup>8</sup> É interessante apontar o salário-mínimo no Brasil fechou o ano de 2019 no valor de R\$ 998,00. Este valor para o trabalhador, segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu capítulo segundo, artigo sétimo, inciso quatro, deve ser “(...) capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo (...)”. Contudo, segundo o DIEESE (2020), o valor mínimo, necessário para manter uma família de quatro pessoas, no ano de 2019 deveria ser de R\$ 4.342,57, mais de quatro vezes maior que o salário-mínimo existente. Portanto, temos aqui umas das contradições do sistema capitalista, o mínimo não é o mínimo para a subsistência do ser humano.

trabalhadores vivem de forma precária, pois sua força de trabalho assim como a própria vida da massa trabalhadora sofre com os processos de precarização do trabalho que serão desenvolvidos mais a diante. Porém, desde já podemos apontar que a precarização do trabalho é algo intencional da lógica capitalista, pois neste processo ocorre a produção de mais valor em cima da força de trabalho. Em suma o valor dessa força de trabalho, dessa mercadoria “se reduz ao valor de uma quantidade determinada de meios de subsistência e varia, portanto, com o valor desses meios de subsistência, isto é, de acordo com a magnitude do tempo de trabalho requerido para a sua produção” (MARX, 2017, p. 247).

Após apresentação de algumas categorias analíticas de Marx, podemos nos engendrar no entendimento da crise orgânica do capital. Contudo, após o esclarecimento do autor de que a força de trabalho que é a verdadeira geradora de mais valia no sistema produtivo do capital, afirmamos desde já que independente do momento histórico da crise ou de sua intensidade, quem sofre diretamente suas consequências na realidade concreta é e sempre será a classe trabalhadora, a força de trabalho. Pois, jamais a burguesia abriu mão ou irá renunciar a seus privilégios enquanto classe dominante em prol da coletividade.

O capitalismo é caracterizado como um sistema social de produção que somente se reproduz por meio de processos de rupturas e conservações que são determinados “pelo desenvolvimento das forças produtivas e pela correlação de forças políticas no âmbito do Estado, articulados dialeticamente” (SOUZA, 2002, p. 73). Desta forma, independente do motivo de uma crise, o sistema sociometabólico do capitalismo (MÉSZÁROS, 2011b) sempre irá romper e conservar o que lhe convém, interessando somente à sua manutenção, vislumbrando sempre como ponto de chegada uma maior acumulação. Para Harvey (2011, p. 41), o capital é “um processo em que o dinheiro é perpetuamente enviado em busca de mais dinheiro. Os capitalistas - aqueles que põem esse processo em movimento [...]”. Assim como para Alves (1999, p. 13) o capital é “o valor em movimento, cujo processo de valorização, em seu andamento frenético e desesperado, cria (e recria) a sociabilidade moderna”. Desta forma a crise é sempre o momento histórico em que de alguma maneira este



processo de acumulação foi alterado, onde a classe dominante tenta por seus meios reverter essa alteração. Neste processo de acumulação, o fluxo de capital e sua dinâmica tem imensa influência na sua funcionalidade.

O capitalismo como conhecemos hoje, tem suas origens na segunda metade do século XVIII, na Europa. Após terem enfrentado muitos problemas econômicos com um grande momento de inflação do século XVI, os capitalistas aprenderam a realizar a circulação de capital por meio da produção com a presença do trabalho assalariado. A partir daí a burguesia por meio do poder do dinheiro, assume uma dominante influência na forma do Estado, nas instituições militares, administrativas e nos sistemas jurídicos. “Em seguida, ela pode adotar meios sancionados legalmente para reunir o poder do dinheiro pela despossessão e destruição das formas pré-capitalistas de providência social” (HARVEY, 2011, p. 47). Desde então os detentores dos meios de produção vem desenvolvendo suas ações com o intuito de sempre obter um maior lucro. A insaciável sede por acumulação sempre esteve presente na realidade da classe burguesa.

Para Antunes (1999, p. 27), o capital é operacionalizado pela intensificação entre uma produção voltada às necessidades humanas e uma às suas necessidades de auto reprodução de si próprio, onde quanto maior a competição e concorrência, mais nefastas e intensas são as suas consequências como a destruição e/ou a precarização da força de trabalho e a degradação do meio ambiente. Ao realizar a sua expansão e manutenção, o capital revela uma crescente tendência de crise estrutural atingindo o seu mecanismo como um todo. Contudo, desde a década de 1970,

Ao contrário dos ciclos longos de expansão alternados com crises, presencia-se um *depressed continuum* que, diferentemente de um desenvolvimento auto-sustentado, exhibe as características de uma crise cumulativa, endêmica, mais ou menos uma crise permanente e crônica, com a perspectiva de uma profunda crise estrutural (ANTUNES, 1999, p. 27).

As crises monetárias e financeiras, sempre presentes na história do capital, tornaram-se mais frequentes e profundas a partir do final da década de 1960

e meados da década de 1970. Até este momento o sistema social de produção era baseado no modelo de desenvolvimento o taylorista/fordista. Contudo uma nova crise é instaurada no sistema nessa época, a crise do estado de bem estar social que foi implementada no pós-segunda guerra, período conhecido como os anos de ouro do capitalismo. Ou seja, incidiu-se sobre o mundo capitalista uma crise no próprio sistema de desenvolvimento social de produção. Após um longo período de acumulação evidenciado pelo estado de bem-estar social, o modelo de desenvolvimento presente no capitalismo começou a apresentar sinais de que uma crise se aproximava abalizada pelo acentuado decréscimo da taxa de lucro, pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, pelo crescimento da esfera financeira que ganhava autonomia em relação aos capitais produtivos, pela crise no próprio modelo de *Welfare State* (Estado de bem-estar social), a crescente tendência às privatizações, a desregulamentação e flexibilização do mercado, do processo produtivo e da força de trabalho. Para Antunes (1999), a crise desse modelo taylorista-fordista de desenvolvimento é a expressão fenomênica da própria crise estrutural do capital. Com as constantes quedas nos padrões de acumulação da classe burguesa, o próprio sistema deu início a todo um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação. Todas as mudanças proferidas pelo capital sempre visam dotá-lo do instrumental necessário para recompor os seus níveis de expansão e acumulação anteriores (ANTUNES, 1999, p. 31). Esse instrumental propicia que mudanças e alterações sejam realizadas nos âmbitos estruturais e superestruturais com a intenção de promover as transformações, no sistema social de produção, necessárias à continuidade de sobrevivência do capitalismo. Como colocado por Alves (1999, p. 56), a acumulação predominantemente rentista refletiu nas “mudanças qualitativas nas relações de força política entre o capital e o trabalho, assim como entre o capital e o Estado, em sua forma de Estado de Bem-Estar”. Gerando assim uma crise estrutural, que Alves (1999, p. 43) concebe como uma “crise de superprodução”.

A relação entre representação e realidade no capitalismo sempre foi problemática. Dívida refere-se ao valor futuro de bens e serviços. Isso sempre envolve um palpite, que é definido pela taxa de juros, descontando no futuro. O crescimento da dívida desde os anos 1970 se

refere a um problema fundamental subjacente, que eu chamo de “problema da absorção do excedente de capital”. Os capitalistas estão sempre produzindo excedentes na forma de lucro. Eles são forçados pela concorrência a recapitalizar e investir uma parte desse excedente em expansão. Isso exige que novas saídas lucrativas sejam encontradas (HARVEY, 2011, p. 30).

De forma sucinta, uma crise no capitalismo se dá pela seguinte maneira: no sistema capitalista o intuito dos detentores dos meios de produção é sempre produzir excedente como forma de lucro, porém, a absorção de excedente de capital torna-se um problema a ser resolvido pela burguesia, já que há muitos estoques enormes de capital, dinheiro, que busca ser alocado em algo rentável espalhado pelo mundo. Há um excesso de liquidez e cada vez menos o capital excedente tem sido absorvido na produção (HARVEY, 2011, p. 31). Ou seja, há uma grande circulação de dinheiro que não encontra vazão para a sua aplicabilidade lucrativa. Assim como Souza (2015a, p. 86), a circulação monetária contemporânea no campo estrutural é a expressão do tamanho do volume de quantitativo monetário, na forma de lucro sob a custódia dos capitalistas, que “apesar da enorme liquidez, essa massa de valor é absolutamente insuficiente para plasmar as novas possibilidades abertas em acumulação de capital concreta”.

Neste caso, apesar de Harvey (2011) trazer em sua obra uma leitura estrutural do sistema capitalista, não abarcando como este ocorre no campo das ideias propriamente, os fluxos de capital assumem papel essencial à manutenção do capitalismo, logo compreender como os mesmos ocorrem é basilar para apreender de que forma o sociometabolismo (MÉSZÁROS, 2011b) operacionaliza suas ações.

Com a alteração no padrão de acumulação no interior de seu metabolismo, o capital teve de reorganizar a sua fase de reprodução para manter seus alicerces de funcionamento. Ressaltamos que a alteração geradora da crise iniciada na década de 1970, dentro do sociometabolismo do capital, foi no padrão de acumulação da burguesia e não no modo de produção em si. Com a presença de um excedente de produção sem o necessário escoamento, há também, um excedente de trabalhadores, sem um ofício à espera de uma oportunidade para trabalhar. Este excedente de

trabalhadores Marx denomina de “exército industrial de reserva” (MARX, 2017, p. 707). Para o autor, uma população trabalhadora excedente é um produto do capital necessário no próprio processo de acumulação. Um exército industrial de reserva no sociometabolismo do capital, “fornece a suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional (MARX, 2017, p. 707)”. A existência de um exército industrial de reserva é uma “condição de existência do modo de produção capitalista” (MARX, 2017, p. 707).

O curso vital característico da indústria moderna, a forma de um ciclo decenal interrompido por oscilações menores de períodos de vitalidade média, produção a todo vapor, crise e estagnação, repousa sobre a formação constante, sobre a maior ou menor absorção e sobre a reconstituição do exército industrial de reserva ou superpopulação. Por sua vez, as oscilações do ciclo industrial conduzem ao recrutamento da superpopulação e, com isso, convertem-se num dos mais enérgicos agentes de sua reprodução (MARX, 2017, p. 708).

Na produção capitalista, não importa o quantitativo de força de trabalho que está disponível com relação ao crescimento populacional de um determinado local, é necessário à acumulação burguesa “e para assegurar sua liberdade de ação, de um exército industrial de reserva independente dessa barreira natural” (MARX, 2017, p. 710). A questão da introdução de tecnologias no processo produtivo capitalista colaborou imensamente com o aumento do exército industrial de reserva, assim como para o excedente de produção. Pois, para manter seus padrões de acumulação e tentar reverter a situação desse excedente, o capital utiliza da relação entre a população trabalhadora ativa e da população inativa ou em espera para trabalhar (exército industrial de reserva) como um mecanismo de compensação de acumulação, que em momentos de crise a população ativa é submetida a mudanças nas suas condições de trabalho como, por exemplo, a redução salarial, pressionada pelo quantitativo da população inativa. Da mesma forma, mas no sentido contrário, em momentos de grande acumulação pela burguesia, o quantitativo da população trabalhadora ativa se torna um entrave para almejar um salário maior.

Nos períodos de estagnação e prosperidade média, o exército industrial de reserva pressiona o exército ativo de trabalhadores; nos períodos de

superprodução e paroxismo, ele barra suas pretensões. A superpopulação relativa é, assim, o pano de fundo sobre o qual se move a lei da oferta e da demanda de trabalho. Ela reduz o campo de ação dessa lei a limites absolutamente condizentes com a avidez de exploração e a mania de dominação próprias do capital (MARX, 2017, p. 714).

Apontamos que esse movimento do capital com relação à população trabalhadora ativa e o exército industrial de reserva<sup>9</sup> configura-se como uma das arbitrariedades do sistema capitalista, logo como uma contradição. A criação de um exército industrial de reserva tem o intuito de prover lucros eternos ao capital.

A demanda de trabalho não é idêntica ao crescimento do capital, e a oferta de trabalho não é idêntica ao crescimento da classe trabalhadora, como se fossem duas potências independentes a se influenciar mutuamente. *Les dés sont pipés* [os dados estão viciados]. O capital age sobre os dois lados ao mesmo tempo. Se, por um lado, sua acumulação aumenta a demanda de trabalho, por outro, sua “liberação” aumenta a oferta de trabalhadores, ao mesmo tempo que a pressão dos desocupados obriga os ocupados a pôr mais trabalho em movimento, fazendo com que, até certo ponto, a oferta de trabalho seja independente da oferta de trabalhadores. O movimento da lei da demanda e oferta de trabalho completa, sobre essa base, o despotismo do capital (MARX, 2017, p. 715).

Segundo Mészáros (2011, p. 808), as contradições sociais, econômicas e políticas nas sociedades chamadas pós-capitalistas internamente e em relação umas com as outras intensificam a “crise estrutural do sistema global do capital”, que também intensificaria e não diminuiria os antagonismos criados pelo sociometabolismo do capital. Assim, contraditoriamente, esse mecanismo de compensação de acumulação burguesa visa reparar o travamento da acumulação advinda de outros aspectos.

Harvey identifica alguns impedimentos à acumulação burguesa, como a escassez e emperramentos na oferta de trabalho, os desajustados meios de produção, tecnologias e maneiras organizacionais, a insuficiência de dinheiro como capital

---

<sup>9</sup> Veremos adiante que a Reforma do Ensino Médio tem como um de seus objetivos criar uma reserva de trabalhadores que se adaptem a um trabalho intensificado, precarizado e flexibilizado, sendo acionados pelo capital quando bem entender, sendo assim, operacionalizados (coisificados) como um dos aspectos do mecanismo sociometabólico do capital.

circulante e entraves nos processos de trabalho. O autor traz o conceito de Estado-financeiras que descreve a confluência de poder estatal e do campo financeiro entendendo que os dois tem uma relação de simbiose para a sua existência. Para o autor o nexos Estado-financeiras funciona como o sistema nervoso central do processo de acumulação de capital, quando ocorre alteração no seu sistema interno de funcionamento as crises surgem (HARVEY, 2011, p. 52). São trazidas algumas instituições internacionais que manifestam essa confluência de poder que atua no âmbito do Estado e no das financeiras, dentre elas a OCDE, o FMI e o BM.

As transferências ocorridas a partir do serviço da dívida externa do Terceiro Mundo em meados dos anos 70 permitiram às instituições financeiras, tais como FMI e Banco Mundial, aumentar a pressão em prol de uma política monetária favorável aos interesses dos credores e voltada para uma liberalização e uma desregulamentação financeira cada vez maiores (ALVES, 1999, p. 71).

O Estado-financeiras é configurado quando “os financistas se tornam dominantes em todos os outros setores” (Harvey, 2011, p. 54), onde quem deveria ser regulado captura o aparelho regulador do Estado, favorecendo interesses particulares em detrimento do corpo político no geral.

O nexos Estado-financeiras tem todas as características de uma instituição feudal, repleta de intrigas e passagens secretas, exercendo um poder estranho e totalmente antidemocrático, não apenas sobre como o capital circula e se acumula, mas sobre quase todos os aspectos da vida social (HARVEY, 2011, p. 52).

Desta forma, em um momento de crise onde a funcionalidade interna do Estado-financeiras é abalada, ou seja, quando surge um paradigma de difícil enfrentamento em seu nexos de funcionamento, este toma as providências necessárias para transformar a funcionalidade de seu nexos Estado-financeiras para algo mais eficaz a fim de atender seus interesses de manutenção do status quo vigente. Assim como colocado por Gramsci (1999), o Estado é o instrumento que adequa a sociedade civil a estrutura econômica, contanto que ele seja representado por representantes do setor financeiro. É um aparelho de hegemonia. Portanto, assim como apontado por Souza (2002), a redefinição do papel do Estado é algo inerente à recomposição das bases de acumulação da burguesia. Desta forma, é com as mudanças no nexos Estado-financeiras

(HARVEY, 2011) que os fluxos de capital podem ser reorganizados a nível mundial com objetivo de reestabelecer a balança comercial favorável aos anteriores padrões de acumulação da burguesia. Desta forma o capital operou a transformação do modo padrão de desenvolvimento taylorista-fordista, para o regime de acumulação flexível.

O caráter imperialista do capitalismo sempre esteve presente nas relações de dominação dos países centrais para com os países periféricos. Ainda como colônias, a América Latina, desenvolveu-se de maneira simbiótica à dinâmica do capitalismo internacional preferido pelas capitais. A América Latina, de início, foi a responsável pelo grande fluxo de mercadorias e expansão dos meios de pagamento de países da Europa, corroborando para o desenvolvimento bancário e comercial da região. Com a independência políticas dos países latinos no contexto de revolução industrial, desenvolveu-se a nível internacional uma relação em que é configurada a dependência. Esta relação de dependência segundo Marini (2005, p. 8) ocorre a partir do momento em que regiões/países, de forma independente, passaram a articular-se com a Inglaterra, por ser o seio da revolução industrial, intensificando os fluxos de mercadorias e capitais a metrópole Inglesa, onde países começaram a produzir e exportar bens primários em troca de produtos manufaturados. Nesse momento segundo o autor, é que ocorre a inserção da América Latina na estrutura da divisão internacional do trabalho, que orientou todo o caminho de desenvolvimento ocorrido na região posteriormente.

Em outros termos, é a partir de então que se configura a dependência, entendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência (MARINI, 2005, p. 8).

Marini aponta que na relação de dependência dos países periféricos para com os países de capitalismo central, produzir mais não significa ter um aumento de mais-valia. Pois, se devido a um incremento técnico no processo de produções de uma mercadoria for acessível a todos os capitalistas, a tendência é a taxa de produtividade geral ser uniforme, seria somente um volume maior das mesmas mercadorias, o que não implica em um aumento de mais-valia. Neste caso a

tendência seria contrária, uma diminuição da mais-valia. Contudo, isto ocorre, pois para o autor a determinação a mais valia não está na produtividade do trabalho, mas sim no grau de exploração da força de trabalho, presente na,

[...] relação entre o tempo de trabalho excedente (em que o operário produz mais-valia) e o tempo de trabalho necessário (em que o operário reproduz o valor de sua força de trabalho, isto é, o equivalente a seu salário). Só a alteração dessa proporção, em um sentido favorável ao capitalista, ou seja, mediante o aumento do trabalho excedente sobre o necessário, pode modificar a taxa de mais-valia. Para isso, a redução do valor social das mercadorias deve incidir nos bens necessários à reprodução da força de trabalho, os bens-salário. A mais-valia relativa está ligada indissolavelmente, portanto, à desvalorização dos bens salário, para o que contribui, em geral, mas não necessariamente, a produtividade do trabalho (MARINI, 2005, p. 13).

Como apontamos anteriormente a mais-valia relativa não é o tempo de trabalho excedente, mas a intensificação da execução do trabalho. A superexploração do trabalhador é consequência dos processos históricos ocorridos na relação de dependência dos países latinos para com os países centrais, pois no capitalismo dependente a circulação e produção de mercadorias, devido ao processo de industrialização latina americana ter sido criado não para sua própria demanda, mas por ter sido concebido com uma demanda pré-existente, opera em função das exigências mercadológicas dos países centrais (MARINI, 2005, P. 40).

Assim uma das consequências do processo de acumulação flexível, da busca constante por lucros, é o fluxo de capital a nível mundial, por meio de suas transformações estruturais, operacionalizar os países dependentes, na esfera sociometabólica, como compensadores dos níveis do mercado financeiro. Desta forma, alterando também o terreno da produção interna de cada país dependente. Isso não quer dizer que os países centrais não passem por entraves entre o capital e o trabalho. Estes enfrentam atualmente as mesmas consequências do regime de acumulação flexível gera a classe trabalhadora. Contudo, cada qual com a sua especificidade e intensidade por serem países diferentes, além dos aspectos sociopolíticos internos inerentes a cada um.



A partir da década de 1970, com o esgotamento do modelo taylorista/fordista de desenvolvimento, o capital introduz transformações que trazem o regime de acumulação flexível ao discurso e a prática do sistema, alterando “não apenas os meios de produção, mas os meios de reprodução sociais” (ALVES, 1999, p. 35). Este conjunto de transformações, Mészáros (2011b, p. 952) nomeia de “produção destrutiva”, processo ao qual o sociometabolismo do capital operacionaliza-se durante o momento de crise, destruindo tudo que lhe convém, até mesmo aspectos que antes eram essenciais, e reconfigurando todas as esferas da vida social em um novo arranjo que propicie e forneça as condições necessárias à sua autopreservação.

A passagem do fordismo para a acumulação flexível implica em transformações sócio-políticas (e culturais) relevantes que atingem os vários mecanismos de regulação social e política das múltiplas contradições que permeiam os possuidores de capital e, principalmente, entre os capitalistas e os trabalhadores assalariados (ALVES, 1999, p. 13).

Sob a égide na “mundialização do capital” (CHESNAIS, 1996), o regime de acumulação flexível foi introduzido como um novo tipo de acumulação capitalista.

Tal modo de acumulação decorre da necessidade de o capital reconstituir sua base de valorização, debilitada não apenas pelo desenvolvimento da III Revolução Tecnológica (que pressionou a lucratividade das corporações transnacionais através do aumento da composição orgânica do capital), mas também pela constituição do Welfare State, pelas barreiras à usurpação capitalista, erguidas no interior do próprio sistema produtor de mercadorias nos países capitalistas centrais durante o pós-II Guerra Mundial. [...]

As novas tecnologias microeletrônicas aplicadas à produção – no interior de novos tipos de organização da produção capitalista – possibilitaram, no plano material, a constituição de novos níveis de flexibilidade para o capital. (ALVES, 1999, p. 80).

Desta forma, esse novo modo de acumulação implementou um diferente modelo de desenvolvimento social de produção. Como apontado por Alves, não foram somente as determinações tecnológicas que auxiliaram a implementação desse novo modelo, mas as determinações políticas, compostas pelas derrotas

históricas da classe trabalhadora, de países como Estados Unidos da América (EUA) e Grã-Bretanha que promoveram, por meio da ascensão da ideologia neoliberal, a

[...] desregulamentação da concorrência e a liberalização comercial, além de adotarem políticas anti-sindicais, impulsionando, deste modo, novos patamares de flexibilidade e contribuindo, para instaurar um novo poder do capital sobre o trabalho assalariado (o que implica considerar, portanto, a reestruturação produtiva enquanto acumulação flexível, antes de tudo, um resultado sócio-histórico da luta de classes, que atingiu seu ponto decisivo, nos países capitalistas centrais, na primeira conjuntura da crise –1973/79 – ou ainda um pouco antes, a partir de 1968) (ALVES, 1999, p. 80).

Desta maneira, no decorrer desse período aos dias atuais, foi caracterizada uma “ofensiva generalizada do capital e do Estado contra a classe trabalhadora e contra as condições vigentes durante a fase de apogeu do fordismo” (ANTUNES, 1999, p. 32). Este novo regime é uma manifestação da ofensiva do capital que cria um modo não só de operacionalização econômica, mas sim o novo modo de viver. Um modo que altera a realidade concreta da sociedade em todos os seus âmbitos. Marx e Engels apresentam no Manifesto Comunista, que a “burguesia moderna é ela mesma o produto de um longo processo, moldado por uma série de transformações nas formas de produção e circulação”. Cada uma dessas etapas do desenvolvimento burguês ocorreu concomitantemente com um progresso político correspondente (MARX; ENGELS, 2008, p. 11), assim como também foi apontado por Gramsci (1999, p. 238) com relação ao conceito de “bloco histórico”, onde “as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a formas”, sendo aqui a diferenciação entre conteúdo e forma um recurso didático, pois como bem colocado pelo autor, “as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais”. Ou seja, estrutura e superestrutura, o mundo material e o mundo das ideias, a economia e ideologia, articulam-se dialeticamente, onde, a essencial reciprocidade entre elas é de fato o processo dialético real, representando o “conjunto complexo e contraditório das superestruturas e o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1999, p. 250). É neste movimento dialético que o Estado, através de coerção e consentimento ativo, adequa a sociedade civil a estrutura econômica, que ao destruir

alguns aspectos de sua hegemonia, constrói outra nova hegemonia a ser exercido sobre as classes subalterna, que altera paradigmas até então estabelecidos. Assim as mudanças impostas pela classe burguesa a partir do século XX, e mais precisamente no processo de mudanças ocorridas no momento pós-segunda-guerra, que culminou na crise orgânica do capital que vem desde a década de 1970, no contexto de mundialização de capital, vem tornando-se efetivamente um processo societário moderno, como apontado por Marx e Engels na realidade do século XIX (ALVES, 1999, p. 48). Segundo Alves, a partir desse momento,

Desenvolveu-se mundialização do capital, que tende a impulsionar um novo complexo de reestruturação produtiva, uma ofensiva do capital na produção, que busca constituir um novo patamar de acumulação capitalista em escala planetária e que tende a debilitar o mundo do trabalho, promovendo alterações importantes na forma de ser (e subjetividade) da classe dos trabalhadores assalariados (ALVES, 1999, p. 79).

Este processo ofensiva do capital, de transformações implementadas pelo novo regime de acumulação, Souza nomeia de *recomposição burguesa*, que por meio da redefinição do Estado ficando à mercê do campo econômico e da própria relação entre estado e sociedade civil, a burguesia procura as transformar a realidade social de produção às necessidades de recomposição de suas bases de acumulação de capital. Porém, a recomposição burguesa não ocorre somente no âmbito estrutural, discutido até o momento, como bem salientado pelo autor, a recomposição burguesa ocorre por meio de alterações concomitantes nas dimensões estruturais e superestruturais, que gera todo um processo de reestruturação produtiva onde, de forma simbiótica, associada ou sincrônica surge um novo sistema político ideológico (SOUZA, 2015a). Além das mudanças estruturais, a implementação desse novo regime trouxe grandes consequências para o mundo do trabalho. Da mesma forma de Alves,

“o nosso interesse em apreender a ofensiva do capital a partir do complexo de reestruturação produtiva vincula-se à necessidade de apreendermos algo que é fundamental para o sistema produtor de mercadorias – a (des) construção da classe dos trabalhadores assalariados como uma das condições sócio-históricas para um novo patamar de acumulação do capital (ALVES, 1999, p. 132).

O constante embate entre capital e trabalho, identificado na dualidade educacional presente na realidade brasileira, logo, na reforma do Ensino Médio em curso no país e principalmente no estado do Rio de Janeiro como veremos no capítulo quinto, é a própria manifestação das contradições inerentes ao sistema capitalista. Contradições estas que foram cada vez mais intensificadas com o decorrer da crise orgânica do capital e explicitamente manifestadas na ideologia neoliberal.

Após a contextualização da crise orgânica do capital, e sua importância para a manutenção do capitalismo, partiremos agora no item seguinte a discussão principalmente sobre os aspectos superestruturais, sem deixar de lado os estruturais, que foram os alicerces para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da ideologia neoliberal.

### **3.2. O NEOLIBERALISMO E SUAS FALÁCIAS**

A mundialização do capital, logo esse novo regime mundial de acumulação, é o resultado de dois distintos movimentos interligados e que operam em conjunto, a fase ininterrupta de acumulação de capital que ocorre desde 1914 e o movimento político de “liberalização, de privatização, de desregularização e desmantelamento das conquistas sociais de democráticas” realizadas a partir da década de 1980, impulsionados pelos governos da Grã Bretanha, representada por Margareth Thatcher, e os EUA, representado por Ronald Reagan (CHENAIS, 1996, p. 34). Da mesma maneira, para Alves (1999, p. 59), foi na virada da década de 1970 para 1980, no contexto de ofensiva do capital, que é o ponto de partida para a mundialização do capital. Ou seja, é neste processo histórico onde ocorreu uma grande disseminação, efetiva concreta, da reestruturação produtiva e da política e ideologia neoliberal, elaborada e exercida pelo capital a nível global.

É preciso acrescentar ainda que com a enorme expansão do neoliberalismo a partir de fins de 70 e a conseqüente crise do *welfare state*, deu-se um processo de regressão da própria social-democracia, que passou a atuar de maneira muito próxima da agenda neoliberal. O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo

depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscal e monetária sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o FMI e o Bird, desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, combate cerrado aos sindicalismo de esquerda, propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados, dos quais a cultura "pós-moderna" é expressão, animosidade direta contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital (ANTUNES, 1999, p. 189).

Segundo Harvey (2011, p. 161), o movimento neoliberal surgido nessa época, constitui-se enquanto uma agressão ideológica radical sobre o papel do Estado. Para o autor, o neoliberalismo é “um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970”, projeto este que suas intenções foram ofuscadas pela “retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio” que “legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista” (2011, p. 16). No regime de acumulação flexível, instaurado pelo pensamento neoliberal,

A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais (HARVEY, 2008, p. 148).

O conjunto de pensamentos da pós-modernidade, ou, a maneira como os adeptos a essa corrente de pensamento tem de interpretar o mundo predomina o caos, a descontinuidade, o efêmero, o fragmentado, o flexível, o pragmático e o imediatismo. A desqualificação do conhecimento científico recorrente no pensamento pós-moderno, provém da necessidade de atender as rápidas mudanças e necessidades do sistema de produção flexível. O conhecimento de base científica é corroído ligeiramente pela intenção de estimular a competitividade e o imediatismo do capital. Um saber que atenda as demandas de lucratividade e acumulação do capital é instituído em detrimento de um saber científico acumulado enquanto um processo sócio histórico, intensificando e profundando a disputa entre capital e trabalho. Para Harvey, trazendo apontamentos de Frederic Jameson, o pós-modernismo é a lógica cultural do sistema capitalista (2008, p. 65). Harvey (2008) em sua obra demonstra por meio da relação com o mundo da arte, a evolução do

pensamento até sua chegada a pós-modernidade, caminhando desde o iluminismo passando pela modernidade até a constituição da sociedade que temos atualmente. O autor examina as “realidades mundanas” da modernidade e da pós-modernidade com o intuito de estabelecer relação destas com suas influências na reprodução da vida social. O espaço e o tempo são compreendidos como “categorias básicas da existência humana”, onde a vivência enquanto prática e processo são basilares a reprodução e configuração da vida social (HARVEY, 2008, p. 187). A inter-relação entre espaço, tempo e dinheiro são fatores determinantes das práticas sociais no capitalismo, onde o sistema é colapsado quando a sociedade pós-moderna pelo seu caráter efêmero e fragmentado promovem o próprio colapso do dinheiro enquanto um meio concreto de manifestação de valor. Desta maneira, os valores desaparecem enquanto dimensões significativas da vida humana. Para Harvey, a condição pós-moderna se dá por meio pela relação entre as dimensões de espaço, tempo e capital, onde ele opera as condições existentes e simultaneamente que as produz.

O capital é um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas. Suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida. Ele gera problemas de superacumulação para os quais há apenas um número limitado de soluções possíveis (HARVEY, 2008, p. 307).

Assim para o autor, o pós-modernismo, de forma concomitante com o modelo de acumulação flexível nos aspectos econômicos, é um movimento do capital com o objetivo apreender e explicar a crise do sistema capitalista por meio de reflexões conceituais e artísticas. Assim como a “propaganda e a comercialização destroem todos os vestígios da produção em suas imagens, reforçando o fetichismo que surge automaticamente no curso da troca no mercado” (HARVEY, 2008, p. 99). Logo, a corrente de pensamento pós-modernista é a própria interpretação da acumulação flexível (HARVEY, 2008, p. 97). Desta forma, o pensamento pós-moderno

contribuiu ao desenvolvimento da ideologia neoliberal com seus fetiches e práticas, influenciando assim na fragmentação e intensificação da disputa entre capital e trabalho. Que no caso do Brasil, provoca um maior aprofundamento da dualidade educacional existente historicamente entre projetos educacionais distintos para a classe trabalhadora e para a elite.

Como uma lógica cultural do sistema capitalista, os valores da pós-modernidade tendem a construir racionalidades, formas de pensamento acerca da realidade. Racionalidades e formas de pensar estas que, presentes nas práticas e discursos neoliberais, são falaciosas para com a realidade concreta da vida. Suas falácias ou mentiras têm por intuito ter influência todos os âmbitos da vida humana. Contudo, é na contradição entre capital e trabalho que o sociometabolismo do capital atua para instaurar suas falácias como verdades absolutas.

Dardot e Laval (2016, p. 89), apontam que a que a agenda neoliberal é norteada pela constante e permanente necessidade de adaptação “dos homens e das instituições a uma ordem econômica intrinsecamente variável, baseada numa concorrência generalizada e sem trégua”. Segundo os autores, a política neoliberal é acionada para colaborar com a funcionalidade dessa ordem surgida, a fim de criar e preservar as condições essenciais para operacionalização deste sistema baseado na ideologia da concorrência. O neoliberalismo, enquanto ideologia, tem como premissa mudar o próprio ser humano às necessidades do campo econômico em constante movimento, onde a “adaptação é uma tarefa sempre atual para que possa recriar uma harmonia entre a maneira como ele vive e pensa e as condicionantes econômicas às quais deve se submeter” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 91). Para os autores, a constante revolução das estruturas e dos métodos de produção “deve corresponder igualmente a adaptação permanente dos modos de vida e das mentalidades” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 90). Da mesma forma, como colocado por Gramsci (1999, p. 320) ao discutir a introdução ao estudo da filosofia,

A realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, e um fato de conhecimento, um fato filosófico. Em linguagem crociana: quando se consegue introduzir uma

nova moral conforme a uma nova concepção do mundo, termina-se por introduzir também esta concepção, isto é, determina-se uma completa reforma filosófica.

Logo, como apontado por Souza (2002), o capital, manifestado agora pela ideologia neoliberal, tem por objetivo capturar a subjetividade da classe trabalhadora, o seu nexos psicofísico, conformando-a ético e moralmente às necessidades do regime de acumulação flexível. Essa ação de captura da subjetividade da classe trabalhadora manifesta-se na racionalidade neoliberal trazida por Dardot e Laval (2016). Racionalidade esta, baseada no reforço a responsabilidade individual como princípio geral das políticas públicas, a flexibilização do mercado de trabalho, a diminuição de impostos prejudiciais a livre competitividade das empresas e a redução do papel do Estado (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 235). Racionalidade<sup>10</sup> que forma uma nova concepção de mercado e uma nova concepção do próprio ser humano. Dardot e Laval apontam que o mercado é concebido enquanto “um processo de autoformação do sujeito econômico”, portanto, “um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 140). No discurso da liberdade de mercado, sustentada pela premissa de liberdade individual praticada pelo complexo sociometabólico do capital, nasce a concepção de “homem empresarial”, assim denominada pelos autores. Concepção que, por meio da premissa de liberdade individual e do conhecimento fragmentado e pragmático, instaura o empreendedorismo como um modelo de governança de si, no sentido à formação de um novo empreendedor de massa.

Assim, como explicado por Marx e Engels (2007, p. 93) no processo de desenvolvimento do método do materialismo histórico e dialético, assim como da

---

<sup>10</sup> A racionalização de uma forma social traz a concepção marxista de que as bases de produção material da vida, ou seja, a estrutura de uma determinada sociedade determina suas formas superestruturais, neste caso suas formas jurídicas, políticas e ideológicas. Nas contribuições trazidas por Gramsci em “Americanismo e Fordismo”, é colocado que o desenvolvimento superestrutural e estrutural respectivamente, demandam a formação de um “humano de novo tipo”, que deve ser conformado e alocado às necessidades e desejos para o desenvolvimento das forças produtivas (GRAMSCI, 2001, p. 252). É esse “novo tipo de homem”, no contexto atual de modelo de desenvolvimento toyotista e sob a ideologia neoliberal, que a Reforma do Ensino Médio procura formar. Trabalhadores que atendam as demandas do capital e seu sistema produtivo instalados nos países de capitalismo periférico como o Brasil. Ou seja, existe uma hegemonia do pensamento neoliberal imposta pela burguesia, que atinge outras camadas sociais assim como, tem por objetivo intervir na formulação das políticas públicas de educação no Brasil.



própria filosofia da práxis, os indivíduos nas relações de produção do sistema capitalista são determinados por meio de suas relações sociais e políticas derivadas deste sistema produtivo. Para os autores, a observação empírica tem de provar, entendendo os aspectos particulares de cada caso, sem mistificação alguma e de forma empírica, a relação e conexão entre a estrutura social e política e a produção. Para os autores, a estrutura social e o Estado advêm do processo de vida de indivíduos determinados. Contudo, estes devem ter sua realidade apreendida como realmente é, ou seja, como ocorre a sua existência, logo, a sua produção material em relação ao fato do desenvolvimento de suas atividades estarem circunscritas sob determinados pressupostos e condições materiais e limites que independem de sua vontade própria. Neste caso, pressupostos, condições e limites que o sociometabolismo do capital os impõe. Para os autores,

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparece aqui como, emanação direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 2007, p. 93).

Desta maneira, é necessário apreendermos que no capitalismo a construção de uma hegemonia se dá pelo domínio da sociedade como um todo por uma determinada classe social, a classe burguesa, que por intermédio dos seus intelectuais orgânicos e aparelhos de coerção colaboram na construção de consenso quanto à sociabilidade burguesa (GRAMSCI, 1999, p. 399). Os aparelhos de coerção, em termos gramscianos, não se limitam somente ao Estado, tomado pelos representantes do campo econômico, mas também são concebidos enquanto forças coercitivas os organismos internacionais (como veremos adiante), que com suas ações promovem a construção de consenso à suas ideias, às suas determinações do

que é importante na vida humana, da mesma forma quanto à própria função do Estado. Para Marx e Engels,

As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2007, p. 47).

É neste processo que o campo educacional tem uma posição estratégica para o capital no desenvolvimento de uma nova hegemonia burguesa. É desta forma que a educação brasileira, principalmente o Ensino Médio no geral e em seu caráter profissionalizante, sofre constantes transformações para cada vez mais se adequar aos pressupostos e concepções da ideologia neoliberal. É importante apontar que no sociometabolismo do capital, nada ocorre de maneira aleatória, portanto, a construção e a disseminação da ideologia neoliberal vieram para suprir as necessidades de alterações do sistema produtivo, quanto a transformar o próprio ser humano, quanto para adequar a sua forma de pensar sua realidade, logo a sua forma de se colocar nela mesma, às demandas da perversa acumulação. Assim como apontado por Gramsci,

Para a filosofia da práxis, as ideologias não são de modo algum arbitrárias; são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc., mais precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da práxis (GRAMSCI, 1999, p. 387).

Compartilhamos dos mesmos anseios do autor, pois apontar como ideologia do neoliberalismo traz mudanças, principalmente na dimensão da superestrutura, é essencial para desvelar como ocorre a própria mudança da

realidade concreta da classe trabalhadora. Como Marx e Engels, apontaram, “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (2007, p. 94). Ou seja, é o sistema social de produção que determina as possibilidades e limites de consciência que um indivíduo pode ter. Logo, a filosofia da práxis constitui-se como caminho metodológico não somente para apreendermos a realidade concreta, mas sim para concebermos possíveis mudanças a serem realizadas.

Desta maneira, o neoliberalismo tem por intuito criar uma concepção de ser humano concomitantemente ao processo de reestruturação produtiva que se realiza. Assim, as falácias disseminadas como verdades absolutas, vão se entranhando pela sociedade como um todo, em termos estruturais e superestruturais, e ganhando seu consenso por meio da coerção e consentimento ativo e passivo.

Para Dardot e Laval, os intelectuais orgânicos do capital como Milton Friedman, por exemplo, foram na verdade “empreendedores ideológicos” (2016, p. 150). É apontado que os neoliberais norte-americanos deram importante atenção à difusão de suas ideias nas faculdades de economia e na mídia. Os autores apontam que no capitalismo, o mercado financeiro é concebido como um processo de aprendizado, onde o próprio processo de aprendizado torna-se fundamental ao processo subjetivo do mercado, assim a função de educação que os economistas têm contribuído para acelerar a auto formação do sujeito. Colaborando assim para o aniquilamento de quaisquer outras ideologias diferentes aos interesses do capital. Para o capitalismo:

A cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo obre qualquer outra organização. O combate ideológico é parte integrante do bom funcionamento da máquina (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 150).

Em virtude das consequências a crise do petróleo e das novas regras de funcionamento do capitalismo, nas décadas de 1970 e 1980, difunde-se essa nova concepção de indivíduo, onde a “educação e a imprensa são requeridas para desempenhar um papel determinante na difusão desse novo modelo humano genérico” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 155), onde duas ou três décadas depois os

organismos internacionais e intergovernamentais terão uma importante e poderosa função de estimular as políticas do mundo ocidental nesse sentido. Constatam que a OCDE e a União Europeia (UE) tornam uma prioridade dos sistemas educacionais dos países ocidentais a formação dentro do “espírito do empreendimento”, onde é disseminado que “cada indivíduo seja empreendedor por si mesmo e dele mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p 155).

Os impactos sobre a subjetividade política têm sido enormes. Trata-se de um mundo em que a ética neoliberal do individualismo possessivo intenso e do oportunismo financeiro se tornou o modelo para a socialização da personalidade humana. É um mundo que se tornou cada vez mais caracterizado por uma cultura hedonista do excesso consumista (HARVEY, 2011, p. 144).

Desta forma o neoliberalismo é um conjunto de transformações que não altera somente as forças produtivas e as relações de produção, a dimensão estrutural da sociedade. Com o domínio do aparelho estatal, do sistema jurídico legal e dos aparelhos privados de hegemonia, o neoliberalismo, de maneira mais intensa e perversa que sistema ideológico anterior, atua na dimensão superestrutural a fim de transformar a concepção do que seria o próprio ser humano e sua inserção no novo regime de acumulação instituído. Ou seja, o neoliberalismo atua sob a formação de novas formas de pensamento socialmente válidas, mantendo de maneira mais impetuosa a intenção sempre existente do capital em capturar a subjetividade da classe trabalhadora e conforma-la ético e moralmente, por meio de uma racionalidade do capital que dissemina falácias sob a retórica de livre regulação do mercado, de Estado mínimo, de liberdade individual, ou seja, sobre a realidade como verdades absolutas e imutáveis, para manter sua estrutura de dominação de classe em funcionamento.

### **3.3. RECOMPOSIÇÃO DAS BASES DE ACUMULAÇÃO DA BURGUESIA**

A recomposição das bases de acumulação da burguesia, termo introduzido por Souza (2015a), é o processo em que a ordem burguesa de produção e reprodução social da vida material tem que ser reconfigurada para atender os novos

padrões de acumulação do capital. Como apontado pelo autor, a crise originada desde o final da década de 1960, ocasionada pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento taylorista/fordista, não se trata meramente de uma crise cíclica, como crises observadas anteriormente, trata-se de uma crise na própria ordem do capital (uma crise orgânica), ou seja, uma “crise estrutural da sociabilidade burguesa”. Deste processo decorrem mudanças no campo estrutural onde há toda uma reestruturação produtiva que causou a “desindustrialização, desemprego estrutural, intensificação da precariedade do trabalho, desregulamentação de direitos trabalhistas e flexibilização das relações de produção”; e mudanças fundamentais também ocorreram no campo da superestrutural materializadas na “hegemonia do modelo neoliberal de regulação social minimamente suavizado pela Terceira Via, o que implicou a redefinição do papel do Estado e de sua relação com a sociedade civil” (SOUZA, 2015b, p. 56).

No avançar do processo de crise, Alves (1999, p. 81) aponta que a década de 1980 é chamada de “década neoliberal”, pois neste momento ficam evidentes os resultados do regime de acumulação flexível para com o mundo do trabalho, onde é instaurado “um novo patamar de desemprego estrutural e proliferação do trabalho precário nos principais países capitalistas”.

A reestruturação produtiva surge como condição para o capital elevar-se à sua nova condição de cidadão do mundo, rompendo as amarras que o prendiam. Nisso decorre uma ofensiva sobre o trabalho e sobre as instituições do Estado nacional. É o que denominamos de ofensiva do capital de novo tipo, de caráter planetário [cuja expressão política são as estratégias neoliberais] (ALVES, 1999, p. 49).

Com o advento do toyotismo como novo modelo de desenvolvimento produtivo, caracterizou-se um novo tipo de ofensiva do capital na produção, contudo que segundo Alves, “re-constitui as práticas tayloristas e fordistas na perspectiva do que poderíamos denominar uma captura da subjetividade operária pela produção do capital” (ALVES, 1999, p. 102). Todavia, o toyotismo é uma “via de racionalização do trabalho”, em sua dimensão subjetiva, que é diferente da experimentada no modelo

de desenvolvimento taylorista/fordista no que condiz o consentimento da classe operária. Gramsci ao falar sob o Estado e a concepção do direito, aponta que,

A revolução provocada pela classe burguesa na concepção do direito e, portanto, na função do Estado consiste especialmente na vontade de conformismo (logo, eticidade do direito e do Estado). As classes dominantes precedentes eram essencialmente conservadoras, no sentido de que não tendiam a assimilar organicamente as outras classes, ou seja, a ampliar "técnica" e ideologicamente sua esfera de classe: a concepção de casta fechada. A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se "educador" etc. De que modo se verifica uma paralisação e se volta à concepção do Estado como pura força etc. A classe burguesa está "saturada": não só não se difunde; mas se desagrega; não só não assimila novos elementos, mas desassimila uma parte de si mesma (ou, pelo menos, as desassimilações são muitíssimo mais numerosas do que as assimilações). Uma classe que se ponha a si mesma como passível de assimilar toda a sociedade e, ao mesmo tempo, seja realmente capaz de exprimir este processo leva à perfeição esta concepção do Estado e do direito, a ponto de conceber o fim do Estado e do direito, tornados inúteis por terem esgotado sua missão e sido absorvidos pela sociedade civil (GRAMSCI, 2000, p. 271).

Nesse processo, a burguesia coopta o campo científico e tecnológico para operarem a seu favor. É pertinente apontarmos que o avanço científico e tecnológico é uma esfera de importante domínio para o capital manter seu status quo na sociedade de classes. Da mesma forma, este se mantém por meio da simbiose que ocorre entre esses avanços e as mudanças produtivas ocorridas na indústria. Para Souza (2015b, p. 57), todavia, esses recentes processos de transformações e avanços, e juntamente seus impactos nos processos de trabalho não podem ser explicados simplesmente como uma revolução científica e tecnológica do industrialismo, mas sim uma revolução no industrialismo como uma alternativa do sociometabolismo do capital a fim de conservar suas bases de acumulação de capital, já que "a ciência e a tecnologia são muito mais a materialização das relações de produção do que força produtiva em si". Contudo, é somente na década de 1990 que o Brasil sofre de fato os impactos do regime de acumulação flexível, logo a intensificação do processo de recomposição burguesa, em todos os âmbitos da vida social.

### ***3.3.1. A estratégia da nova gestão pública e o terceiro setor***

Com o advento do novo modelo de desenvolvimento toyotista sob a égide da ideologia neoliberal, ocorreu à reestruturação, a nível mundial, da organização social do trabalho. Além da exigência de uma força de trabalho flexível, o empresariado introduziu ações a fim de dar flexibilidade e/ou flexibilizar as formas de organização do trabalho e gestão da produção. Integrar e versatilizar o processo produtivo foi o movimento realizado pelo capital para responder prontamente as demandas do mercado (Souza, 2015a, p. 56). A partir do final da década de 1970, o neoliberalismo obteve uma acentuada expansão nos países capitalistas centrais, em seguida nos países subordinados ou periféricos, passando a determinar a ideologia das ações, como programas políticos, que foram implementadas nesses países. No Brasil suas ações de expansão obtiveram efetividade na década de 1990 como veremos mais adiante. Ações estas que contemplam a reestruturação produtiva, privatização acelerada pelo enxugamento e diminuição das ações no âmbito do Estado, como o desmonte do setor produtivo estatal, políticas fiscal e monetária afinadas com os organismos internacionais de hegemonia do capital, o desmonte e desregulamento dos direitos trabalhistas, a propagação de um subjetivismo e individualismo exacerbados pelo pensamento pós-moderno (ANTUNES, 1999, p. 189). Assim, o capital apresenta uma dupla solução a sua crise orgânica, “o neoliberalismo, como modo de regulação social, e o toyotismo, como regime de acumulação” (SOUZA, 2004, p. 5).

A expressão política dessa recomposição do capital se consubstancia em uma verdadeira redefinição do papel do Estado e no fomento de uma “nova” cultura cidadã fundada no individualismo e na competitividade, regulada pela lógica mercadológica, compondo a formação de um novo bloco histórico, um novo industrialismo, um novo tipo de metabolismo do capital (SOUZA, 2004, p. 7).

Ao dismantelar as instituições do Estado de Bem-Estar Social, o novo metabolismo do capital, sob o discurso de liberdade do campo financeiro e da necessidade de existência de um Estado Mínimo, o novo regime de acumulação promoveu a redefinição do papel do Estado para atender as demandas de

flexibilização do trabalho e da produção exauridas pelo mercado em associação com desenvolvimento tecnológico na produção. Somente o fato do modelo de bem-estar social ter alcançado a capacidade limite do valor gerar valor, foi o suficiente para a burguesia acionar “todo seu aparato ideológico de condenação de toda forma de intervenção estatal, em especial aquelas na forma de políticas sociais para a reprodução da força de trabalho” (SOUZA, 2015a, p. 86).

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias "nacionais", isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo. Na história real, estes momentos implicam-se reciprocamente, por assim dizer horizontal e verticalmente, isto é, segundo as atividades economicossociais (horizontais) e segundo os territórios (verticalmente), combinando-se e cindindo-se variadamente: cada uma destas combinações pode ser representada por uma própria expressão organizada econômica e política. Deve-se ainda levar em conta que estas relações internas de um Estado-Nação entrelaçam-se com as relações internacionais, criando novas combinações originais e historicamente concretas. Uma ideologia, nascida num país mais desenvolvido, difunde-se em países menos desenvolvidos, incidindo no jogo local das combinações (GRAMSCI, 2007, P. 41).

Agora o Estado, sob essa nova conformação do bloco histórico no poder, desmontado, desregulado de suas funções de controle e gestão de aspectos importantes do campo econômico, porém agora gerido pelos representantes do campo financeiro, responsáveis pelas mudanças ocorridas na esfera econômica, assume um novo papel que não somente impulsiona o mercado como regulador, com sua “mão invisível” e mecanismos espontâneos, mas que legitima essas ações frente a questões jurídicas e legais de favorecimento, assim como, frente à sociedade por meio de coerção e construção de consenso quanto à sociabilidade burguesa.



Naturalmente, o papel do Estado de sustentar diretamente os “mecanismos” longe de “espontâneos” do mercado capitalista de modo algum se esgota no cumprimento, à custa do povo trabalhador, da função de ama de leite. Ele é igualmente importante para facilitar e proteger a concentração e a centralização monopolistas do capital, bem como para impor leis gerais, promulgadas para evitar a articulação de uma alternativa hegemônica do trabalho ao sistema do capital. Dada a insuperável relação estrutural conflitante existente do processo de trabalho, afetando tanto a esfera da produção como a da distribuição, os chamados “mecanismos espontâneo do mercado” não poderiam de forma alguma funcionar sem a proteção legalmente assegurada da estrutura exploradora do sistema do capital, do qual o mercado sempre foi, e permanece sendo, uma parte subordinada. Cabe ao Estado o papel de facilitar o estabelecimento de monopólios e quase monopólios, bem como de ignorar ou justificar abertamente as práticas transparentemente monopolistas dos cartéis dominantes que assumem proporções escandalosas, enquanto mantém, cinicamente para o consumo público, a mitologia da “livre competição” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 913).

É por meio da premissa de “livre competição” que é instituída a nova concepção acerca da gestão pública como uma estratégia do capital para seu processo de reestruturação produtivo. A apologia do Estado mínimo é a alternativa neoliberal para a manutenção da hegemonia do capital no mundo como aponta Souza (2015a, p. 86). A esfera pública, desta forma, tem a função de criar medidas para garantir as necessidades da produção social da vida material. Segundo o autor, a “nova gestão pública” consiste no modelo de gestão inerente aos ideais neoliberais que foi implantado pelo Governo de Margaret Thatcher na Inglaterra e pelo Governo de Ronald Reagan, nos Estados Unidos na década de 1980 (SOUZA, 2017, p. 5). Desta forma esse novo modelo de gestão foi difundido entre os neoliberais como estratégia fundamental para combater os efeitos da burocracia, ainda presente, do Estado de Bem Estar Social marcados pela “rigidez, excesso de procedimentos burocráticos, baixa produtividade e má gestão de recursos materiais e financeiros, além de baixa responsabilização dos gestores frente ao sistema político e à sociedade”. Assim, institui-se a partir daí, como um movimento político e ideológico que estabelece e implementa um conjunto de procedimentos mais flexíveis e menos normatizados, com o foco no alcance e consequências dos resultados. Para Chesnais (1996, p. 261), existem elementos fundamentais e inerentes ao processo de mundialização do capital,

são eles a desregulamentação ou liberalização monetária e financeira, a desintermediação e a abertura dos mercados financeiros nacionais.

Uma característica desse novo gerencialismo é desregulamentar a administração pública ao ponto onde tenha a lógica do mercado como forma de regulação social. Fato que abre caminho para o que alguns autores chamam de capitalismo de terceira via, onde ocorre o aniquilamento de alguns tipos de vínculos institucionais do funcionalismo público dando oportunidade para a entrada e instalação do terceiro setor, a prestação de serviços de várias naturezas e diversos âmbitos dentro da gestão do poder Estatal. O processo de terceirização é manifestado nas parcerias público privadas entre o Estado e organizações sociais e ou filantrópicas, na própria terceirização, ou seja, na contratação de empresas privadas para exercerem atividades antes de responsabilidade exclusiva do Estado que envolve contratos de trabalhos temporários. O “receituário da nova gestão pública” tem papel de importante eficácia na “redefinição da relação entre Estado e sociedade, na capacidade de mediação do conflito de classes e no redirecionamento do uso do fundo público” (SOUZA, 2017, p. 7). Para Antunes, ao trazer os apontamentos do autor Anthony Giddens, a terceira via manifesta-se nos âmbitos políticos e econômicos da seguinte forma:

Politicamente, "a Terceira Via representa um movimento de modernização do centro. Embora aceite o valor socialista básico da justiça social, ela rejeita a política de classe, buscando uma base de apoio que perpassa as classes da sociedade",

Economicamente, a Terceira Via propugna a defesa de uma "nova economia mista", que deve pautar-se pelo "equilíbrio entre a regulamentação e a desregulamentação e entre o aspecto económico e o não-económico na vida da sociedade". Ela deve "preservar a competição económica quando ela é ameaçada pelo monopólio". Deve também "controlar os monopólios naturais" e "criar e sustentar as bases institucionais dos mercados" (ANTUNES apud GIDDENS, 1999, p. 98).

Antunes demonstra que o “terceiro setor” em países como os EUA e Inglaterra, dentre outros países chamado de primeiro mundo ou de capitalismo avançado, expandiu-se devido a “retração do mercado de trabalho industrial e

também da redução que começa a sentir o setor de serviços, em decorrência do desemprego estrutural” (ANTUNES, 1999, p. 112). Para o autor, este setor cumpre o papel de funcionalidade para com o sistema capitalista e seu metabolismo, pois agora o capital não quer ter a responsabilidade pública e social com o desemprego estrutural (ANTUNES, 1999, p. 113). Nesse momento de redefinição do papel do Estado, com o novo modelo de gestão pública mediado pela terceira via, que as estratégias aplicadas para a recomposição das bases de acumulação da burguesia conseguem efetivar a transposição da responsabilidade do Estado para com as questões do emprego da classe trabalhadora para ela mesma. Ou seja, a responsabilidade de empregabilidade não está mais atrelada ao Estado, mas sim aos indivíduos enquanto seres trabalhadores. Nesse movimento, o capital privado, tendo o sociometabolismo enquanto um processo que engloba um conjunto de ações que visam transformações para atender as demandas de manutenção da sociedade de classes inicia sua maior inserção dentro da gestão do que é público, difundindo a concepção de uma nova racionalidade na gestão, o gerencialismo. Ao difundir seus ideais, por meio da tomada do Estado pela burguesia, o usando como aparelho coercitivo para adequar as novas necessidades sociais de produção, o metabolismo do capital tem também, por meio da estratégia da nova gestão pública redirecionar o uso do fundo público às suas necessidades, como apontado por Souza (2015a). Ou seja, como apontado anteriormente, o capital opera sempre às suas necessidades insaciáveis de acumulação e lucro. “O modelo econômico desenvolvido pelo neoliberalismo reforça o setor privado, fortalece os grandes grupos monopolistas, amplia a internacionalização do aparelho produtivo e aumenta a pobreza das massas” (SOUZA, 2015a, p. 92).

### ***3.3.2. O capital humano e a conformação de um novo indivíduo***

Com a disseminação do neoliberalismo, como novo modo de regulação social e o toyotismo como novo regime de acumulação de capital, novas demandas foram exigidas à classe trabalhadora para se adequar a essa nova realidade imposta pelo metabolismo do sistema capitalista. Como já citado no primeiro capítulo desta

dissertação, o recrudescimento da teoria do capital humano, surge no bojo das ações do processo de recomposição das bases de acumulação burguesas. Entendemos capital humano, como o quantitativo de investimento que o indivíduo realiza em termos de formação e qualificação profissional no intuito de alcançar retornos financeiros futuros concebidos na forma de acréscimo salarial, que na verdade tem por objetivo mascarar a falsa noção de liberdade e igualdade de todos os seres humanos na ascensão social exclusivamente por mérito próprio, não considerando nenhum aspecto da luta de classes e nem apontando quem realmente fica com o lucro desse quantitativo de investimento individual, o grande empresariado (SOUZA, 2005; FRIGOTTO, 2006). Como apontado anteriormente quando foi discutido e apresentado o quadro teórico desta pesquisa, temos o mesmo objetivo que Frigotto (2006) com relação a apreender a natureza do fenômeno ao utilizarmos o materialismo histórico e dialético:

Trata-se, pois, de explicitar que uma das funções efetivas da teoria do capital humano reside não enquanto revela, mas enquanto esconde a verdadeira natureza dos fenômenos. Sair do aparente, da pseudoconcreticidade, do empírico imediato, implicaria uma mudança de método – o que parte do empírico, do concreto, e que por via do pensamento, pela análise progressiva das contradições internas dos fenômenos chega às leis que produzem tais fenômenos (FRIGOTTO, 2006, p. 53).

Ou seja, nossa intenção é desvelar o que a teoria do capital humano esconde por detrás de suas falácias. Como um modo de interpretação da realidade que fundamenta seus métodos e pressupostos de interpretação na economia neoclássica, Frigotto aponta que esta maneira de interpretar a realidade proveniente da teoria do capital humano, deve ser analisada como “produto histórico determinado que nasce com a sociedade de classes e se desenvolve dentro e na defesa dos interesses do capital” (FRIGOTTO, 2006, p. 54), e não uma invenção da mente humana. Logo, ela mesma apresenta uma visão fetichizada do real, pois é o resultado que decorre das contradições do capitalismo em sua fase monopolista (FRIGOTTO, 2006, p. 100).

No âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se à toda a perspectiva tecnicista que se encontra em

pleno desenvolvimento na década de 50. Neste aspecto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua "ineficiência" e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento — a educação geradora de um novo tipo de capital — o "capital humano". A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção.

Ê sob este duplo reforço que a teoria do capital humano vai esconder, sob a aparência de elaboração técnica, sua função principal — ideológica e política (FRIGOTTO, 2006, p. 121).

O advento do aperfeiçoamento desta teoria, que surgiu com o intuito de explicar fatores do crescimento econômico como o aumento de salários<sup>11</sup> no trabalho em países centrais do capitalismo no pós-segunda guerra, sob a vigência do *Welfare State*, corrobora agora para, como citado no item anteriormente, a transposição da responsabilidade do Estado, com relação a geração de empregos, para o trabalhador enquanto indivíduo único e responsável pelo seu próprio sucesso. Da mesma forma como citado por Souza (2005, p. 9), o aperfeiçoamento desta teoria consiste em enfatizar “as responsabilidades do indivíduo e da sociedade civil para com os investimentos nesse campo, diminuindo-se, assim, as responsabilidades estatais”.

Para Frigotto (2006), categorias como formação flexível, qualidade total, formação de competências e flexibilidade constituem-se o próprio aperfeiçoamento da teoria do capital humano. Esta teoria “representa a forma pela qual a visão burguesa reduz a prática educacional a um ‘fator de produção’, a uma questão técnica” (FRIGOTTO, 2006). A concepção desta teoria traz uma visão onde a educação e ou o treinamento são criadores da capacidade de trabalho. Desta maneira, difunde-se a ideia de que uma vez o indivíduo investindo em capital humano, ou seja, em escolaridade e treinamento ele pode aumentar sua renda. Logo, esse investimento torna a educação um fator de mobilidade social (FRIGOTTO, 2006, p. 51). Para o autor, o conceito de capital humano mascara a questão do imperialismo do capital nas

---

<sup>11</sup> Segundo Marx (2017, p. 712) a “*Grosso modo*, os movimentos gerais do salário são regulados exclusivamente pela expansão e contração do exército industrial de reserva, que se regem, por sua vez, pela alternância periódica do ciclo industrial. Não se determinam, portanto, pelo movimento do número absoluto da população trabalhadora, mas pela proporção variável em que a classe trabalhadora se divide em exército ativo e exército de reserva, pelo aumento ou redução do tamanho relativo da superpopulação, pelo grau em que ela é ora absorvida, ora liberada”.

relações internacionais entre as nações, onde sua difusão nos países latino-americanos segue a lógica imperialista que ocorrerão na dimensão social, política e econômica (FRIGOTTO, 2006, p. 125).

Assim ao analisar constituição interna desta teoria, o autor aponta que ela revela seu caráter de classe e a função de legitimar apologeticamente as relações capitalistas de produção. Para o autor a ótica positivista assumida no campo econômico pela teoria do capital humano “justifica as desigualdades de classe, por aspectos individuais”, e no campo educacional, “igualmente mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação que têm as classes sociais” (FRIGOTTO, 2006, p. 67). Para Souza (2005, p. 8), a “recomposição do capital tem se dado através da reedição das teses neoliberais de que o setor público é o responsável pela crise e que o mercado é a alternativa para a retomada das taxas de lucro”, onde tem como base teórica a tese do “Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, onde a lógica das leis do mercado passam a regulamentar as relações de produção”. Ou seja, Souza demonstra que o principal ajuste realizado na teoria do capital humano, consiste na alteração onde não é mais o Estado o principal investidor e planejador, mas sim o reforço e incentivo de ações individuais fundamentadas na lógica do empreendedorismo como aspecto diferencial para acúmulo de capital humano, restando ao Estado somente flexibilizar o sistema educacional aos ditames da regulação do mercado/capital privado em prol da demanda do setor produtivo. Em suma, o recrudescimento da teoria do capital humano, constitui-se em “um projeto de conformação psicofísica do trabalhador/cidadão às novas exigências do processo de trabalho e de produção” (SOUZA, 2005, p. 9).

A conformação deste novo indivíduo, ou dessa racionalidade, Dardot e Laval denominam de “homem empresarial”, onde é disseminada ideia do empreendedorismo como um governo de si ou um autogoverno. Esta concepção é difundida como um modelo de gestão empresarial que almeja alcançar o status de verdade universal. Essa dimensão do discurso neoliberal acerca do empreendedorismo como racionalidade manifesta-se em diversos âmbitos da

sociedade, contudo, para os autores, a imprensa e a educação são acionadas como áreas importantes e determinantes na difusão desse “novo modelo humano genérico” onde o espírito do empreendedorismo torna-se fundamento prioritário a ser entranhado nos sistemas educacionais dos países ocidentais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 154).

Gramsci (2007, p. 244), para compreender a relação de forças entre Estado e sociedade civil, compreende o Estado dividido em duas esferas: a sociedade política e a sociedade civil. A sociedade política compreende o poder da classe dominante inserido no executivo, legislativo e judiciário, e a sociedade civil compreende as instituições privadas no geral. É na sociedade civil onde a classe dominante procura obter o consentimento, por coerção e criação de consenso, das classes subalternas por meio da difusão de uma ideologia que unifica, na contemporaneidade o neoliberalismo, as ações de produção e reprodução da vida social, criando assim uma hegemonia quanto ao projeto social neoliberal. Assim o conceito de hegemonia<sup>12</sup> apresentado por Gramsci, nos ajuda compreender como na relação entre Estado e sociedade civil, as formas de pensamentos difundidas pela classe dominantes são consentidas pela classe trabalhadora enquanto verdades absolutas, exigindo a existência de um novo modelo de ser humano que consiga atender as demandas do mercado, logo, de recomposição das bases de acumulação da burguesia. Apesar de Gramsci estar fazendo apontamentos de uma constituição de um novo ser humano na incipiência do fordismo, podemos trazer seus conceitos e análises para observamos a mesma coisa ocorrendo no Toyotismo. Todavia,

O toyotismo parece exigir, com mais intensidade e de forma mais sinistra, o que o fordismo exigiu em sua etapa histórica de constituição. Isto é, mais do que o fordismo, que também instituiu uma implicação subjetiva (ou “nexo psicofísico”, como diria Antonio Gramsci), o

---

<sup>12</sup> Gramsci traz contribuições ao marxismo por meio de suas categorias de análise, tornando-se os alicerces teóricos para analisar as relações entre trabalho e educação na Reforma do Ensino Médio, logo, para compreender como no conflito entre classe trabalhadora e classe burguesa, a classe dominante é quem dirige moralmente e intelectualmente a sociedade. A categoria hegemonia é a capacidade que um determinado grupo social tem de construir consenso na sociedade quanto a sua concepção de mundo. Para Gramsci todos são filósofos. Todos são pensadores. Porém existem distintos níveis de pensamento: o Senso comum e o Bom senso. O senso comum é um pensamento sem consciência crítica. Pensa a realidade de forma desagregada e ocasional, sem organicidade. Partilha de uma concepção de mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior. Já o bom senso é o núcleo sadio do senso comum, pensa a realidade de forma orgânica e crítica.

toyotismo coloca, de forma mais aguda, a “captura” da subjetividade, tendo em vista as novas condições históricas de desenvolvimento do sistema do capital (ALVES, 2007, p. 205).

A conformação psicofísica e ético-moral da classe trabalhadora aos ditames do mercado é essencial para a manutenção da hegemonia do capital na sociedade de classes. Ou seja, a captura da subjetividade da classe trabalhadora pelo capital é fundamental e tem relação direta com o funcionamento sociometabólico do sistema, onde o aperfeiçoamento da teoria do capital humano se tornou um meio de conformar a classe trabalhadora ao um novo *modus operandi*.

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 2007, P. 48).

No toyotismo, a burguesia, procura fazer concessões a pautas da classe trabalhadora na busca do citado “equilíbrio” somente como um mecanismo de mediação do conflito de classes (SOUZA, 2015b), no intuito somente em manter um consentimento ativo as transformações que ocorrem, mantendo assim suas intenções de conformação de um novo indivíduo.

### **3.4. A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: A ESTRATÉGIA DO CAPITAL DE DESLOCAMENTO CONCEITUAL DA QUALIFICAÇÃO**

Com a demanda de formação de um novo indivíduo na sociedade burguesa, novos requisitos, habilidades e competências surgiram, sob o discurso neoliberal, como objetivos a serem alcançados pela classe trabalhadora à manutenção de sua empregabilidade e sucesso profissional. O aperfeiçoamento da teoria do capital humano embasou toda a fundamentação do novo conjunto de requerimentos que o capital tem quanto à formação dos indivíduos na sociedade de classes. Novas



competências dos trabalhadores foram exigidas pelo modelo desenvolvimento toyotista, assim como toda uma racionalidade alicerçada na difusão e no enraizamento da hegemonia do pensamento neoliberal, foram essenciais para que o modo de produção e reprodução da sociabilidade burguesa fossem assimilados como verdades absolutas na sociedade civil.

A constante disputa entre *Capital e Trabalho*, no sociometabolismo do capital, coloca a discussão distintos projetos educacionais onde a própria concepção de trabalho converge em sentidos opostos. Há o conflito de distintos projetos educacionais na arena de disputa por hegemonia na sociedade. Portanto, é importante compreendermos a essência do trabalho presente em cada projeto. Como apresentado por Souza (2002), temos duas categorias analíticas dos projetos educacionais em disputa na sociedade contemporânea: uma educação sob a ótica do trabalho e uma educação sob a ótica do capital. Apontamos que ambos partem do pressuposto de aplicar a ciência e tecnologia no processo de produção, contudo a ótica do trabalho identifica concepções e propostas relacionadas à utilização da força de trabalho para a produção de valor de uso, e a ótica do capital identifica propostas e concepções relacionadas à utilização da força de trabalho para a produção de mais-valia (SOUZA, 2002, p. 17).

Baseados nos conceitos e categorias de Marx acerca do trabalho, que apresentamos no início deste capítulo, a concepção educacional da ótica do trabalho está voltada às demandas e interesses da classe trabalhadora, onde seu projeto de formação humana foi construído no contexto de luta e organização da classe trabalhadora contra o capital. As concepções de formação e atualização da classe trabalhadora, sob esta ótica, manifestam-se em um projeto educacional que

[...] engloba desde as habilidades técnicas necessárias ao domínio dos novos conteúdos do trabalho até os conhecimentos teóricos que favoreçam a compreensão do processo de trabalho em seu conjunto, englobando, numa perspectiva unitária, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (SOUZA, 2015b, p. 276).

A educação sob a ótica do trabalho, esta alicerçada em conceber o trabalho em seu sentido ontológico, a fim de desenvolver o ser humano na direção da

compreensão de sua realidade concreta, para assim, poder transformá-la por meio de suas livres escolhas. Esta educação sob a ótica do trabalho, Gramsci denomina de educação unitária, o projeto educacional que estabelece uma nova relação entre trabalho intelectual e trabalho industrial não somente no âmbito escolar, mas em todas as esferas da vida social (GRAMSCI, 2001, p. 40).

Já a concepção sob a ótica do capital, está voltada a atender as necessidades e demandas do sociometabolismo do capitalismo, trazendo a educação em um modelo de desenvolvimento onde o papel da formação e qualificação da força de trabalho tem aplicabilidade direta na garantia de maior produtividade, de maior aquisição de trabalho excedente pelos capitalistas, aumentando suas taxas de mais valia relativa, ou seja, o “aumento da produtividade industrial para o capital” (SOUZA, 2015b, p. 278). Nesta concepção de educação o trabalhador não está englobado em uma perspectiva unitária no sentido gramsciano, opera no extremo oposto. A classe trabalhadora é extirpada da compreensão do processo de trabalho em sua totalidade, sendo assim alienada dos produtos de seu trabalho, onde o trabalho torna-se mercadoria a ser trocada por dinheiro, e os indivíduos são coisificados. Logo, a ótica do capital é o próprio trabalho alienado que existe para a manutenção da sociedade de classes. Diferentemente do conceito de educação unitária, a educação sob a ótica do capital realiza a separação e distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Sendo assim, dentro do seu projeto educacional, há a ocorrência de distintos processos educacionais para as diferentes classes sociais. No âmbito da educação profissional na sociedade de classes, é essencial à sua manutenção distinguir uma formação para trabalho manual direcionada a grande massa de trabalhadores, e uma formação para o trabalho intelectual direcionada a uma elite privilegiada (SOUZA, 2015b, p. 277).

Sendo assim, podemos observar que na disputa entre Capital e Trabalho, o neoliberalismo por meio de seus aparelhos de hegemonia, de coerção e por meio da captura da subjetividade da classe trabalhadora, consegue implantar os novos fundamentos que não somente guiam um projeto educacional sob a ótica do capital, mas que intensificam ainda mais a dualidade estrutural desse projeto

educacional em distintas formações para as diferentes classes sociais, desde sempre existentes no sistema capitalista, principalmente no Brasil. A dualidade educacional presente na Reforma do Ensino Médio em curso, intensificada com o advento do modelo de desenvolvimento produtivo toyotista juntamente com a racionalidade neoliberal e suas falácias, é a própria contradição do capitalismo materializada nas políticas e ações proferidas no campo educacional.

De forma simbiótica com as inovações técnico-organizacionais do complexo de reestruturação produtiva, o toyotismo, desenvolve inovações que implicam na constituição de uma nova subjetividade do trabalho assalariado. Para Alves (2007, p. 192), as inovações empreendidas pelo capital e seu sistema social de reprodução da vida, comportam-se para o “cultivo sistemático e intenso de valores-fetiches, expectativas e utopias de mercado, disseminados, em geral, pelo aparato midiático e sócio reprodutivo do capital”. Algumas citadas aqui por nós e nomeadas de falácias do neoliberalismo. Onde nos discursos das inovações empresariais estão presentes as palavras-chave “competência”, “empregabilidade” e “empreendedorismo”. Para o autor as mediações da produção (as novas formas de pagamento, o trabalho em equipe e a constituição do precário mundo do trabalho), ou seja, os mecanismos de contra partida salarial e da gestão da organização do trabalho, agem contribuindo para a captura da subjetividade da classe trabalhadora pelo capital. Contudo, a captura dessa subjetividade inclina-se a acontecer no campo da reprodução social “com valores-fetiches e disposições sociometabólicas que sedimentam os novos consentimentos espúrios”. Alves traz o termo de “afetos do sócio-metabolismo da barbárie”, constituídos pela sociedade do desemprego e precarização do trabalho, que sob essas condições (sócio históricas específicas) tendem a exacerbar a “individualidade de classe e o império da contingência salarial”. Esses “afetos do sociometabolismo” são na verdade “novas formas de estranhamento e fetichismo e a subjetivação do medo” (ALVES, 2007, p. 192).

Podemos dizer que foi a sociabilidade neoliberal, com seus valores, expectativas e sonhos de mercado, com a exacerbação do fetichismo da mercadoria, que contribuiu para sedimentar os consentimentos dos

trabalhadores assalariados às novas “metas” da produção toyotista (ALVES, 2007, p. 192).

A lógica da forma mercadoria, teve sua dimensão de difusão ampliada intensivamente e extensivamente ao ponto de a linguagem do capital extravasar o chão da fábrica e alcançar sua internalização nas “dimensões da vida cotidiana, das relações interpessoais, da política e da escola”. Ou seja, como colocado por Alves, a linguagem empresarial é difundida e impregna-se na Escola por meio dos discursos da competência e empregabilidade.

A partir das mudanças promovidas pela mundialização do capital (CHESNAIS, 1996) em seu sociometabolismo (MÉSZÁROS, 2011b), transformações que Alves (2007, p. 249) chama de “mutações orgânicas da produção capitalista”, a consolidação de um complexo ideológico (o neoliberalismo) é instituído e começa a determinar a política de formação profissional com seus conceitos e ideias do que é empregabilidade e competência. O toyotismo além de promover mudanças estruturais no mercado de trabalho, esta “nova ideologia orgânica da produção capitalista” para se desenvolver plenamente, estabelece uma “reforma intelectual e moral” do mundo do trabalho (ALVES, 2007, p. 249). Logo, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, a produção de uma nova hegemonia deve ser compreendida enquanto um processo sócio histórico entre mudanças na estrutura e superestrutura da sociedade para assim compreendermos o que está velado por detrás do véu do neoliberalismo quanto às mudanças que são exigidas no âmbito do trabalho quanto aos novos requisitos de qualificação, tal como, às novas competências.

As políticas neoliberais e o complexo midiático-cultural que sustenta a hegemonia neoliberal, instituiu um poderoso mecanismo de produção da consciência e de construção de um novo consentimento social às necessidades da produção orgânica do capital centradas no toyotismo, que atinge e seduz ganhadores e perdedores, incluídos e excluídos. As novas habilidades cognitivas e comportamentais possuem significação contraditória. Por um lado, expressam a exigência orgânica da produção de mercadorias, com suas novas qualificações adequadas à lógica do toyotismo, com suas novas exigências de subsunção real do trabalho ao capital. Por outro lado, expressam habilidades humanas exigidas pela nova base técnica de produção do sistema orgânico do capital, buscando

serem compatíveis com um novo sistema de máquinas complexas, produto do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social. Deste modo, não deixam de possuir uma legitimidade histórico-ontológica. Portanto, além de pertencer (e ser posto) como pertencendo à nova dinâmica de exploração da força de trabalho, as novas qualificações do trabalho são exigências pressupostas de um processo civilizatório da produção social (ALVES, 2007, p. 250).

Portanto, o regime de acumulação flexível ao invés de abandonar a teoria do capital humano, a aperfeiçoou às demandas de reestruturação com o conceito de empregabilidade, onde a aquisição de novos saberes e ou novas competências garantiriam a capacidade de um indivíduo de se empregar, assim como novas oportunidades de crescimento econômico. Entretanto, como uma contradição neoliberal, sabe-se que adquirir ou possuir novas qualificações não garante ao indivíduo necessariamente um emprego no mundo do trabalho, somente o habilita para competir em um mercado de trabalho muito restrito. Mesmo assim, os aparelhos hegemônicos, como por exemplo, todo o aparato midiático, exaltam ao extremo a necessidade de os indivíduos adquirirem ou consumirem um conjunto de novas competências com cursos de requalificação profissional. Como já apresentado anteriormente, Alves coloca que “o que ocorre é a operação ideológica sutil de atribuir aos indivíduos, e apenas a eles, a “culpa” pelo fracasso na sua inserção profissional”, que para o autor demonstraria “o poderoso recurso da psicologia do neoliberalismo de ‘culpabilizar’ as vítimas” (ALVES, 2007, p. 253).

Desta forma, todo um novo sistema de competências exigidas sob os indivíduos foi criado e difundido em toda a extensão do capitalismo, como um novo e eficaz instrumento de captura da subjetividade da classe trabalhadora. Por meio de uma “série de novas qualificações técnicas (e emocionais)” que solicitam um novo trabalhador que seja flexível, polivalente e multifuncional, transbordam e entranham no campo da educação profissional sob a retórica pedagógica dos “modelos de competência” e da “empregabilidade” (ALVES, 2001, p. 203).

Sob a demanda de novas competências requisitadas à classe trabalhadora, é necessário, como já apresentado no primeiro capítulo, compreendermos o modelo de competências não como uma ideia, mas como um

fenômeno, ou seja, uma coisa que se manifesta e esconde algo na realidade concreta oriunda das relações sociais de produção (RAMOS, 2002, p. 24). Para Ramos, durante o processo de reestruturação produtivo e com o advento do neoliberalismo, o conceito central da relação Trabalho e Educação sofre um deslocamento conceitual da qualificação no sentido da noção de competência, sendo operacionalizado pelo sociometabolismo do capital como uma mediação dessa relação, renovada no regime de acumulação flexível. Ou seja, o projeto burguês de educação para a classe trabalhadora é “subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria” (RAMOS, 2002, p. 31), instituindo o surgimento de novos paradigmas da produção, onde surge um conjunto de conhecimentos e atitudes distintas das qualificações formais exigidas pelas organizações de trabalho anteriormente no regime taylorista-fordista (RAMOS, 2002, p. 36). Desta maneira, a estratégia burguesa de deslocamento conceitual da centralidade da relação trabalho educação, da qualificação à competência, compreende o que Ramos chama de “institucionalização do sistema de competências” (RAMOS, 2002, p. 71), processo pelo qual inúmeros sujeitos conferem materialidade ao deslocamento conceitual ao realizarem ações concretas referenciadas pela noção de competência. Um sistema, que de forma basilar, influenciou a criação e implementação de políticas educacionais dos países capitalistas, onde na dimensão das reformas educativas, o sistema institucionalização de competências, provoca na realidade implicações diretas no currículo de forma geral. Para a autora, o surgimento de novas noções e conceitos em um determinado contexto sócio histórico, expressam as “mudanças culturais e organiza as principais ideias e valores compartilhados por uma sociedade” (RAMOS, 2002, p. 123). Contudo, como veremos no capítulo seguinte, no Brasil, essas novas ideias e valores manifestados na noção de competências somente foram incorporados às políticas educacionais na LDB (BRASIL, 1996), no ano de 1996, logo, no processo de Reforma do Ensino Médio como veremos adiante.

### 3.5. OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A (DES)PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: APRENDENDO A APRENDER

Como apontado até o momento, o capitalismo tem como objetivo conformar o nexos psicofísico e ético e moral da classe trabalhadora aos seus interesses. Pois, é só por meio desta conformação que a captura da subjetividade do proletariado se torna eficaz, favorecendo assim a continuidade da ação do sistema capitalista em todos os âmbitos da vida social, não somente no econômico.

Sendo assim, os aparelhos privados de hegemonia no âmbito internacional, tem uma grande influência e responsabilidade no que condiz ao arsenal ideológico utilizado no ataque sociometabólico do capital, que ao fagocitar a subjetividade dos indivíduos e se compoem em uma ideologia hegemônica, se torna diretriz na gestão e produção de políticas nos países capitalistas, principalmente os países de capitalismo periférico como o caso do Brasil. Os organismos internacionais conduzem a instituição de um novo bloco histórico no poder (MELO, 2015). Organismos internacionais como o FMI e o BM, tiveram grande influência na intensificação e consolidação do processo de mundialização do capital a partir da década de 1970, cooperando também de forma mais específica solidificação de um “projeto de construção de novo homem coletivo” (MELO, 2015, p. 69). Contudo, foi na década de 1990 que a atuação desses organismos foi entranhada no Brasil de forma mais concreta. Segundo Melo

Objetivando instituir uma nova linguagem hegemônica nos anos de 1990, organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial fazem a apologia de uma cidadania ativa, dirigindo as ações entre países e indivíduos para ações de interdependência, de colaboração, evocando a imagem de uma sociedade harmoniosa, em que instituições sociais, comunidades e cidadãos participaram ativamente de seus destinos e de seu progresso e sucesso no mundo do trabalho a partir de suas habilidades e competências. Saberes que cada um, de forma individual teria responsabilidade de construir para si próprio, como a aquisição de um capital de conhecimento (MELO, 2005, p. 69).

A criação desses aparelhos privados de hegemonia caminhou juntamente com as transformações geopolíticas no período pós-segunda guerra

mundial, fortalecendo os países vencedores, dando uma centralidade à hegemonia dos EUA em todo o globo. Porém, com o advento da crise no capitalismo na década de 1970, um novo tipo de liberalização do capital inicia seu desenvolvimento (MELO, 2005, p. 71), onde é na década de 1980 que houve um acirramento nos processos de liberalização, desregulamentação e privatização, que Melo denomina de “privatização de cunho anti-social”, nos países capitalistas centrais. Onde a implantação de medidas macro econômicas de cunho conservador e a intensificação da exploração dos países de capitalismo periférico, explicita as verdadeiras intenções do grande capital mundial e seus representantes em explorar e conformar a classe trabalhadora, por meio da instituição de um discurso de legitimação das ações em curso que afirma incorporar demandas populares (MELO, 2005, p. 72). Em seu trabalho, Melo (2005) apresenta as transformações estruturais que FMI e o BM realizaram, enquanto organismos internacionais de propagação e instauração da hegemonia política do capital, analisando documentos produzidos por estes a fim de apontar onde ocorre a materialidade da ideologia apregoada. Para a autora, a intensificação das ações do BM ocorreu a partir da década de 1980 quando há a interferência na direção das políticas de desenvolvimentos nacionais, provocando inúmeras reformas em vários âmbitos de atuação do capital como reformas tributárias, financeiras, previdenciárias trabalhistas, a liberalização do comércio e os processos de privatização. Há uma nova relação entre Estado e sociedade que é desenvolvida e disseminada para alcançar e efetuar as realizações pretendidas. Desta forma, “um novo bloco histórico conservador em defesa do capital é gestado”, onde os organismos internacionais têm papel fundamental para criar estratégias de ação que concernem tanto no direcionamento e gestão da política econômica, quanto na interferência na conformação social de cada país (MELO, 2005, p. 73). Com relação à luta de classes é apontado que:

Em uma sociedade em processo intenso de ocidentalização, a luta de classes adquire um aspecto menos homogêneo no sentido de que tantos os sujeitos políticos coletivos representantes da burguesia financeira e industrial quanto os trabalhadores expressam seus projetos de sociabilidade em uma multiplicidade de demandas e estratégias de ação para realizar essas demandas. Os organismos internacionais utilizam-se desse aspecto da heterogeneidade da luta de classes atual para reafirmar



sua concepção de mundo, que inclui uma intensa divisão de interesses sociais e, ao mesmo tempo, a defesa de um pensamento único em favor do capital (MELO, 2005, p. 75).

Nos documentos analisados pela autora, foi observada a presença de diversos sujeitos políticos coletivos de classes sociais diversas demonstrados como parceiros essenciais do Estado. A parceria existente entre esses sujeitos políticos, em sua nova forma, visa alcançar a harmonia e concordância de interesses públicos e privados “sob movimentos mais sutis de ordenamento e condução de interesses sociais, em um processo de conformação social que tem como objetivo final manutenção dos interesses do capital” (MELO, 2005, p. 75). Desta forma, na década de 1990 os organismos internacionais reconfiguram-se em defesa do capital mundial por meio de um discurso onde são exigidas uma ação mais participativa e humanizadora do capitalismo para os países periféricos (MELO, 2005, p. 76). Com a estratégia da terceira via do neoliberalismo, logo, das reconduções da ação do Estado, a responsabilidade das causas da desigualdade social é transferida da esfera econômica para a esfera social.

As agências e organismos internacionais e representantes do projeto do neoliberalismo da terceira via consideram como fatores essenciais para o aprofundamento da mundialização do capital e harmonia social e uma realização cada vez mais intensa das estratégias de conformação social. A confiança que a população depositaria em si mesma se aliará à confiança que a população teria de construir com relação aos valores dos empresários do capital industrial e financeiro. Essa aquiescência e identificação ampliam a realização do individualismo como valor moral radical em suas dimensões individual e coletiva, tentando encobrir a correlação de forças sociais, contribuindo para distorcer o nível de consciência social e as relações entre as classes sociais fundamentais do próprio capitalismo, tomando partido do capitalismo internacional, o partido dos países que se consideram como ‘comunidade de desenvolvimento’ e ‘países doadores’ desse desenvolvimento, e que atuam como condutores do desenvolvimento para os países periféricos (MELO, 2005, p. 92).

Temos, a título de exemplo, como aparelhos privados de hegemonia com atuação no âmbito global, os seguintes organismos internacionais: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OCDE); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Banco Mundial (BM); o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); o Fundo Monetário Internacional (FMI); a Organização das Nações Unidas (ONU) e o seu Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Como colocado por Silveira (2018), ao analisar a tese de Gramsci acerca do desenvolvimento do processo de internacionalização da economia, é importante compreendermos que estes aparelhos privados de hegemonia citados, são compreendidos por Gramsci, enquanto categoria analítica, como *Organismos Supranacionais* ou *Estado Supranacional*. Pois, como colocado pela autora, Gramsci fez-se compreender que “a organização de Estado em blocos, bem como a criação de organismos especializados e, seus correlatos, acordos, tratados e pactos, têm implicações na organização político-econômica e sociocultural no interior do Estado Ampliado” (SILVEIRA, 2018, p. 1084). Ou seja, os organismos supranacionais são sujeitos coletivos formados e compostos por homens e mulheres, intelectuais orgânicos do capital, que enquanto burguesia tem a capacidade “de estabelecer e preservar sua liderança ético-político-pedagógica e moral [...] denominada de hegemonia” (SILVEIRA, 2018, p. 1087), que acaba por ultrapassar “as fronteiras de um de Estado-Nação envolvendo relações mais complexas em níveis local, nacional, regional, internacional e supranacional” (SILVEIRA, 2018, p. 1087).

Ao se expandir, o capital engendra uma interdependência geopolítico-econômica e sociocultural, estabelecendo determinado modo e relação de poder entre grande política e pequena política. Isto quer dizer que, organiza, administra e regula a economia em nível internacional, por mediação de organismos supranacionais onde são estabelecidas políticas e tomadas decisões que se fazem à revelia do debate público ao mesmo tempo em que acirram as lutas de classes (SILVEIRA, 2018, p. 1083).

Para a autora, os organismos citados foram criados “pela necessidade sistêmica de o capital controlar e regular o trabalho e a educação” (SILVEIRA, 2018, p. 1089), o que consiste em relações de cunho imperialista “cujas burguesias locais se associam de modo subordinado e dependente aos países de capitalismo central” (SILVEIRA, 2018, p. 1090). Logo, o uso do termo assim como do próprio conceito de “organismos supranacionais” é mais apropriado que o termo “organismos

internacionais”, pois assim não há a possibilidade de perda de uma “coerência interna à própria análise, bem como implicações político-teórico-práticas no campo tenso das disputas entre Estado, trabalho, educação e desenvolvimento, na medida em que elas surgem como objetificação abstrata” (SILVEIRA, 2018, p. 1090).

Todos os organismos apresentados de alguma forma têm influência na disseminação da ideologia neoliberal, assim como nas transformações que ocorreram nos países de influência como o Brasil. Transformações em diversos âmbitos da realidade da social, dentre elas a esfera educacional. Iremos a seguir analisar alguns documentos de determinados organismos supranacionais para analisarmos seus discursos e apontar suas visões e intenções para com o campo educacional.

Foram selecionados os organismos e seus respectivos documentos, que de alguma maneira tem relação não somente com o campo educacional em termos gerais, mas também com o objeto desta dissertação, a Reforma do Ensino Médio, logo a educação profissional principalmente na relação entre *Trabalho e Educação e Capital e Trabalho*.

Iniciamos com o documento elaborado pela UNESCO (DELORS, *et alii*, 1998), no ano de 1996, nomeado de “Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”. Este relatório, elaborado para a UNESCO no ano de 1996 traz a concepção de que a educação no século XXI está ancorada em quatro pilares fundamentais, são eles: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser*. O discurso contido no relatório apresenta algumas tensões a serem superadas da sociedade no século XXI, dentre elas tensões entre o global e o local e o universal e o singular, entre a tradição e a modernidade onde é colocado que é necessário para cada indivíduo “adaptar-se sem se negar a si mesmo, construir sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro, além de manter sob controle o progresso científico” e ainda aponta que é “com este espírito é que se deve enfrentar o desafio instigante das novas tecnologias da informação” (DELOURS, *et alii*, 1998, p. 14), a tensão entre a “indispensável competição e respeito à igualdade de oportunidades” (DELOURS, *et alii*, 1998, p. 15). A partir de um discurso que preza

união e a liberdade e igualdade a todos os indivíduos, diante das problemáticas do século XXI apresentadas pelas tensões colocadas, os autores, integrantes da comissão afirmam que foram “levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo da vida” no intuito de “conciliar a competição incentivadora com a cooperação fortificante e com a solidariedade que promove a união entre todos” (DELOURS, *et alii*, 1998, p. 15). O intuito aqui é demonstrar a contradição existente no capital que, a partir de um discurso de integração social e consciência ambiental, ao observarmos a realidade concreta pela perspectiva do materialismo histórico e dialético, verificam-se ações que contradizem essa integração e a igualdade entre os sujeitos. Ou seja, são materializadas na realidade concreta ações que conformam à classe trabalhadora aos anseios do capital em realizar a sua manutenção e reprodução. Podemos observar este aspecto na tensão seguinte:

A tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem. A Comissão não resistiu à tentação de acrescentar novas disciplinas, como o conhecimento de si mesmo e dos meios de manter a saúde física e psicológica, ou mesmo matérias que levem a conhecer melhor e preservar o meio ambiente natural. Contudo, os programas escolares estão cada vez mais sobrecarregados. É necessário, pois, optar, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal (DELOURS, *et alii*, 1998, p. 15).

Aqui observamos o objetivo de acrescentar novas disciplinas que como veremos mais adiante na Reforma do Ensino Médio, visa capturar a subjetividade da classe trabalhadora em formação à racionalidade do capital. Além de observarmos também o mesmo discurso proferido acerca do sobre carregamento dos conteúdos escolares, onde é necessário preservar os elementos ditos “essenciais” da educação básica ao optar por mudanças. A questão da contradição entre acrescentar novas disciplinas e optar por manter as demais ou não, está presente também no discurso da Lei federal 13.415/17 (BRASIL, 2017a), onde podemos observar o exacerbamento da valorização de disciplinas como português e matemática em detrimentos de outras das áreas como sociologia e história por exemplo.

A essência do capital está presente e velada por todo o discurso do relatório. Mesmo transvestidas por um discurso que aparentemente aponta a solução de paradigmas sociais coletivos, fica evidente a valorização das ações individuais e principalmente a transposição da responsabilidade em termos de emprego na direção individual de cada indivíduo. A necessidade de cada um “assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal” é mostrada como ação para o enfrentamento que a educação deve realizar com o intuito de “permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas” (DELOURS, *et alii*, 1998, p. 16). Para a comissão é necessário implementar, no sistema de formação profissional, novas requisições “de ordem política, econômica e social, para que seja possível alcançar o pleno emprego ou permitir o impulso da economia nos países subdesenvolvidos” (DELOURS, *et alii*, 1998, p. 17). Desta forma é apontado que cabe ao campo educacional construir “sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retomar da formação”, onde a implementação destas mudanças seriam as respostas para o fracasso escolar, questão sempre presente e usada constantemente como justificativas para as transformações propostas.

Com o discurso de “educação ao longo da vida” como forma constante de transformação a adaptação da sociedade e dos indivíduos às mudanças sociais, são apresentados os quatro pilares fundamentais para a educação do século XXI onde o campo educacional deve “adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana”. Portanto, as mudanças devem ocorrer sem negligenciar as experiências trazidas pelo sociometabolismo do capital, e nada para além dessa lógica. São apontadas como dificuldade de reformas educacionais as políticas com relação a jovens e adolescentes, onde além de opções existentes deveriam ser oferecidas outras vias que

[...] enriquecidas pelas vantagens da alternância entre vida escolar e vida profissional ou social, permitam a revelação de outros talentos e gostos. Em qualquer dos casos, haverá sempre que estabelecer pontes de ligação

entre estas possibilidades de realização, de modo a corrigirem-se os frequentes erros de orientação (DELOURS, *et alii*, 1998, p. 17).

Portanto, sob a ótica do capital, na educação existente há erros de orientação dos jovens e adolescentes quanto às suas vidas escolares, profissionais e ou sociais, demonstrando assim a intenção do sistema capitalista em conformar (corrigir os erros) a classe trabalhadora em formação em todos os âmbitos de suas vidas. O relatório demonstra a importância do campo da ciência e tecnologia em caminhar em consonância com as transformações pretendidas, onde uma reforma somente na educação básica não seria capaz de prover tais mudanças. Desta maneira, além da escola, as mudanças deveriam ocorrer também no âmbito do ensino universitário onde deveria haver uma progressão no número de estudantes nesse nível de escolaridade, contudo, que seja limitado a um determinado número que tem relação com as reformas empreendidas na educação básica. Nesta lógica a universidade deveria diversificar a sua oferta “como meio de adquirir qualificações profissionais, conciliando ao mais alto nível, o saber e o saber-fazer, em cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia” (DELOURS, *et alii*, 1998, p. 24). Essa seria uma das contribuições do ensino superior, por meio do contraditório discurso da comissão ser a favor da autonomia das instituições de ensino superior, para superar “o confronto entre duas lógicas que é costume opor sem razão: a lógica do serviço público e a do mercado de trabalho” (DELOURS, *et alii*, 1998, p. 24). Cabe apontar que, é somente sem razão o confronto dessas duas lógicas em um projeto educacional sob a ótica do capital, pois na ótica do trabalho ontológico, esse confronto é necessário para uma construção de uma educação unitária.

Aponta-se também a importância da contribuição de três atores essenciais para o sucesso das reformas educacionais: a comunidade local, representada pelos pais, diretoria das escolas e professores; a comunidade local, representada pelas autoridades constituídas; e a comunidade internacional (DELOURS, *et alii*, 1998, p. 25), representadas aqui obviamente pelos organismos supranacionais e seus consensos. Desta forma, fica explícita a necessidade de coesão que esses atores devem ter para a eficácia das reformas propostas. Logo, como já citado, a criação de consenso e a formas de coerção da sociedade capitalista, se

tornam fundamentais para consolidação de um novo bloco histórico no poder, assim como no fortalecimento e manutenção de sua hegemonia política. Nesta lógica, o discurso deste documento enaltece a necessidade de uma “sabia descentralização”, para “que conduza a um aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação de cada estabelecimento de ensino” (DELOURS, *et alii*, 1998, p. 26). O trabalho em equipe da classe dos professores na educação básica é destacado como fator importante que contribui na “indispensável flexibilidade dos cursos” (DELOURS, *et alii*, 1998, p. 27). Logo, para o capitalismo é estratégica a criação de consenso quanto ao seu projeto de sociabilidade burguês na classe docente. Veremos mais adiante no capítulo quinto, como ocorre este processo por meio da análise de documentos criados a partir da parceria público privada entre a SEEduc/RJ e o IAS.

O papel dos políticos e autoridades quanto à elaboração de políticas públicas, que devam reverberar em sintonia com as mudanças pretendidas, é apontado como ponto importante a ser realizado.

Assim, somos levados, inevitavelmente, a realçar o papel das autoridades públicas a quem cabe o dever de apresentar opções claras e de escolher, após ampla concertação com todos os interessados, uma política pública que aponte a direção a seguir, apresente os fundamentos e linhas mestras do sistema e garanta a sua regulação, mediante as necessárias adaptações, quer se trate de estruturas de ensino Público, privado ou misto (DELOURS, *et alii*, 1998, p. 28).

A regulação do campo educacional aos ditames do mercado é fundamental para o estabelecimento de uma nova hegemonia política. Como veremos no capítulo quarto, a adaptação da esfera educacional brasileira às demandas do capital financeiro sempre foi presente em nossa história, principalmente com relação às mudanças realizadas na LDB desde a sua criação até os dias atuais. Mostraremos como as mudanças em termos de dispositivos legais se tornam marcos legais e legitimadores das mudanças estruturais ocorridas na sociedade.

A relação entre as políticas educacionais e políticas de desenvolvimento sociais devem ser renovadas “a fim de reforçar as bases do saber e do saber-fazer nos países em causa: estimular a iniciativa, o trabalho em equipe, as sinergias realistas,

tendo em conta os recursos locais, o autoemprego e o espírito empreendedor” (DELOURS, *et alii*, 1998, p. 85). A capacidade de empregabilidade transpassada para o trabalhador é manifestada neste documento na ideologia do empreendedorismo e do intenso individualismo, que posteriormente veremos que irá se tornar um novo pilar (além dos existentes, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) dentro dos fundamentos da educação para o século XXI.

Mas a educação ao longo de toda a vida conduz, diretamente, ao conceito de sociedade educativa, uma sociedade em que são oferecidas múltiplas oportunidades de aprender na escola como na vida econômica social e cultural. Daí a necessidade de multiplicar os acordos e os contratos de parceria com as famílias, o meio econômico, o mundo associativo, os atores da vida cultural etc. (DELOURS, *et alii*, 1998, p. 166).

O conceito apresentado de “sociedade educativa” é a manifestação das próprias contradições do capital que concerne às relações entre capital e trabalho. As contradições permeiam todo o discurso deste relatório. Com o discurso de combate ao desemprego e a exclusão social, o fracasso escolar, são apresentadas as medidas para solucionar tais problemas, travestidas no discurso de igualdade de oportunidades para indivíduos para um maior desenvolvimento social. Ao criticar uma regulação do campo educacional pelo campo financeiro, apontando que aquele não poder ser regulado somente por este, é apresentado como pressuposto das mudanças a serem realizadas, o estabelecimento de parcerias entre o setor público e o privado, onde a orientação das políticas de assistência tem de passar para uma perspectiva de parcerias (DELOURS, *et alii*, 1998, p. 194), que contraditoriamente não nega as determinações do campo econômico. É apontada ainda, a necessidade de estímulo das parcerias entre instituições internacionais, dedicadas ao campo educacional, com o intuito de “difundir e implementar o conceito de educação ao longo de toda a vida” (DELOURS, *et alii*, 1998, p. 209). Ou seja, de difundir uma educação operacionalizada e operacionalizadora do projeto educacional sob a ótica do capital.

Este relatório é responsável por corroborar na construção do consenso sobre os caminhos da gestão da educação, da mesma forma que tem o objetivo de



orientar as práticas educacionais nos países de influência desse organismo. Muitos dos documentos que aqui serão apresentados, inclusive os documentos apresentados no último capítulo produzidos pela parceria entre a SEEduc/RJ e o IAS, tem este relatório como ponto de partida conceitual para às suas elaborações.

Partimos agora para a análise do seguinte documento do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC), da UNESCO, a Revista PRELAC - *PRELAC, uma trajetória para a educação para todos panorama sócio-educacional: cinco visões sugestivas sobre a américa latina e o caribe*. O Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe foi aprovado na Primeira Reunião Intergovernamental da América Latina e o Caribe, da UNESCO, realizada na cidade de Havana, Cuba, entre 14 e 16 de novembro de 2002, que reuniu ministros da Educação e representantes de trinta e quatro países.

Por ser um projeto ligado a Unesco, o cunho deste documento não difere do apresentado no relatório anteriormente analisado. Partindo dos mesmos pressupostos, de igualdade de oportunidades de acesso à educação pelos indivíduos e de promover e implementar reformas educacionais, o documento inicia seu discurso apontando que os resultados até então obtidos não são suficientes e que muito ainda precisa ser feito com relação ao combate das desigualdades de distribuição educacionais. É apontado que há uma “ausência de políticas integrais para formação e carreira docente”, além de “carências com relação a tempo efetivo para aprendizagem, formação científica e papel das novas tecnologias”, apontando às limitações do campo da gestão, financiamento, as alocações de recurso, sob o discurso de desqualificação da educação pública, enquanto capaz de suprir as demandas educacionais da sociedade. Segundo o documento o PRELAC tem a intenção de “promover mudanças nas políticas e práticas educacionais, a partir da transformação dos paradigmas educacionais vigentes, para assegurar aprendizagens de qualidade, voltadas para o desenvolvimento humano, para todos ao longo da vida” (PRELAC, 2004, p. 9). Portanto, visa transformar os paradigmas anteriormente institucionalizados pelo capital, já desgastados, às novas demandas de recomposição burguesa. As suas propostas de ações são baseadas nos seguintes princípios:

- *Dos insumos e da estrutura às pessoas.* Este princípio implica desenvolver as motivações das pessoas e suas capacidades para que utilizem adequadamente os insumos e se comprometam com a mudança educacional e seus resultados. Supõe uma passagem da visão de atores à de autores dos processos educativos, das decisões individuais à cooperação entre sujeitos.
- *Da mera transmissão de conteúdos ao desenvolvimento integral das pessoas.* Propõe assumir plenamente a condição dos estudantes como sujeitos de direitos que necessitam uma educação que potencialize ao máximo seu desenvolvimento como pessoas em suas múltiplas dimensões, e lhes permita inserir-se na sociedade e nela influir. Demanda superar a aprendizagem centrada unicamente em conhecimentos para considerar também aspectos afetivos, relações, capacidades de inserção e atuação social, desenvolvimento ético e estético.
- *Da homogeneidade à diversidade.* Demanda alcançar o difícil equilíbrio de uma oferta que proporcione uma cultura comum, que assegure a igualdade de oportunidades e considere, ao mesmo tempo, as diferenças culturais, sociais e individuais, dada sua grande influência na aprendizagem e na construção da identidade de cada pessoa e de cada grupo social.
- *Da educação escolar à sociedade educadora.* Reconhece que os âmbitos de aprendizagem são cada vez mais numerosos e que nem todos passam pela educação escolarizada. Estimula o salto em direção a uma sociedade educadora, com múltiplas oportunidades para aprender e desenvolver capacidades das pessoas ao longo da vida (PRELAC, 2004, p. 9).

Ao analisar os discursos podemos perceber, da mesma forma com o relatório da Unesco produzido 8 anos antes, o mesmo projeto de uma educação ao longo da vida, de uma sociedade educadora. Com um discurso de educação para todos o PRELAC tem cinco focos estratégicos de atuação: Foco nos conteúdos e práticas da educação, para construir sentidos sobre nós mesmos, os outros e o mundo em que vivemos (aqui é acrescentado um novo pilar aos quatro que a UNESCO apresentou, o quinto pilar: aprender a empreender); Foco nos docentes e fortalecimento de sua importância na mudança educacional, para que respondam às necessidades de aprendizagem de seus alunos; Foco na cultura das escolas para que estas se convertam em comunidades de aprendizagem e participação; Foco na gestão e flexibilização dos sistemas educativos para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida; Foco na responsabilidade social pela educação para gerar

compromissos com seu desenvolvimento e resultados. A partir destes focos o PRELAC não se considera, uma nova entidade, mas como um conjunto de estratégias regionais que “foi concebido e desenvolvido como suporte e em estreita articulação com esse movimento pela educação de qualidade para todos ao longo da vida” (PRELAC, 2004, p. 10).

Com uma análise da situação social da América Latina e Caribe, o discurso presente nesse documento traz dados fornecidos pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), acerca dos temas como emprego e desemprego, pobreza, taxas de crescimento econômico, distribuição e concentração de renda e gastos sociais. É apontado que a educação é um canal de redistribuição de renda, que tem um papel crucial tanto para o crescimento econômico e na melhoria das condições de bem estar (PRELAC, 2004, p. 21). Necessária, porém não suficiente, a educação mesmo dotando as pessoas de capital humano o que melhoraria seu desempenho econômico, não é o único aspecto para que o então desenvolvimento proposto possa ser alcançado. O discurso preferido traz o termo “umbral educativo” (PRELAC, 2004, p. 22) quando se refere ao tempo de percurso educacional que um indivíduo tem que realizar para ter uma alta probabilidade de não cair na pobreza, que na América Latina é de doze anos, o que implica na necessidade dos sistemas educativos em assegurar uma educação de nível médio para todos (meta para o novo milênio estabelecida pela ONU). Ou seja, há uma contradição quando se nomeia o percurso instituído pelo capital no momento anterior de desenvolvimento produtivo da sociedade, onde foi determinando o tempo educacional de cada nível de ensino de ensino de “umbral” como justificativa para ações de integração e de garantia de uma educação de nível médio a todos. Pois, esse “umbral” foi determinando pelo próprio sistema capitalista e seu metabolismo, que agora é utilizado como categoria acusatória no discurso desse documento, corroborando para o que Souza (2002) afirma quando aponta que as crises são fundamentais e vitais ao sistema capitalista, sendo responsáveis por produzir rupturas necessárias com paradigmas anteriores estabelecidos, logo, por sua destruição e reconstrução a fim de manter sua continuidade.

É interessante colocar que o documento aponta que o conceito de capital humano poderia ser chamado também de “gestão do conhecimento”, quando este é reconceituado às novas demandas de reestruturação produtiva que exigem novas aptidões (competências) em todos os níveis (PRELAC, 2004, p. 28). Demonstrate, por meio de intelectuais orgânicos do capital, a necessidade de uma “aprendizagem adaptável e geradora” ou uma “aprendizagem criativa”:

A compreensão de um universo multidimensional e as aptidões necessárias para desemaranhar complexos sistemas dependem de um estado mental fresco, que permaneça aberto ao raciocínio descontínuo e preparado para dar gigantescos saltos em direção ao descobrimento.

A aprendizagem criativa, mais que simplesmente adaptável, exige um maior investimento na dimensão germinal. A valorização de idéias criadoras de novos paradigmas representa o mecanismo para circunvalar o instinto binário da máquina humana (Claude Lévi-Strauss). Os padrões germinais do pensamento tenderão a evitar o raciocínio linear; estes, no momento de abordar o complexo ou o inesperado, sempre privilegiarão os processos alternativos de raciocínio ou os enfoques não tradicionais.

A dimensão germinal dá origem às Meme, unidades de significado que nutrem as “noções universais da cultura”, que formam parte da monumental categorização de George Murdock. Por sua vez, estas são cruciais para a formação da memória semântica, os perduráveis padrões que servem de âncora à interpretação e de catalizadores à construção de significados (PRELAC, 2004, p. 31).

Aqui fica explícito a intenção em capturar a subjetividade da classe trabalhadora em formação, a juventude, quando cita que a mesma tem de ser aberta ao raciocínio descontínuo, quando tem de evitar o raciocínio linear, e sobre a mudança necessária nos padrões de pensamento para construir novos significados. Podemos observar ao longo do documento, uma intenção de conformar o nexos psicofísico da juventude aos novos paradigmas sociais cobertos pelo discurso de uma educação inclusiva. Da mesma forma observamos a questão da subjetividade ou racionalidade do capital no trecho a seguir.

As novas teorias da aprendizagem dão ênfase a um “novo núcleo central” caracterizado pelo construtivismo do conhecimento e por educandos que participam ativamente na autogestão de processos cognitivos.

A inteligência deixa de ser considerada um talento natural e inelástico. *As pesquisas revelam que a imersão a longo prazo em ambientes exigentes pode favorecer a aquisição de sólidos “hábitos mentais”*. A aprendizagem geradora possibilita a expansão da inteligência em incrementos: uma combinação equilibrada de esforço e habilidade, consistente com uma instrução de excelência e uma tutela competente (PRELAC, 2004, p. 38, *grifo nosso*).

A carreira docente é colocada como determinante na qualidade da educação. Assim são apresentadas também ao longo do documento, quais seriam as transformações necessárias quanto à carreira docente no que condizem as políticas de formação docente caminharem em consonância com as mudanças da reestruturação produtiva com vistas a construção de uma nova profissionalidade docente na lógica do capital e dos avanços tecnológicos (PRELAC, 2004, p. 91).

Em suma, podemos afirmar que esse documento é a continuidade do relatório da UNESCO apresentado anteriormente, apresentando propostas de aperfeiçoamento e transformação do campo educacional, especificadamente para os países da América Latina e Caribe em vários aspectos à lógica de projeto educacional sob a ótica do capital.

Partimos para a análise de três documentos elaborados pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) são eles: *Mercados do empreendedorismo de pequeno porte no Brasil*, do ano de 2003; *Espaços Ibero-Americanos: A uma nova arquitetura do Estado para o desenvolvimento*, do ano de 2011; e *Educação e capacitação técnica e profissional no Brasil*, do ano de 2019.

Estes documentos trazem o entendimento da CEPAL com relação à realidade dos países membros assim, logo, do Brasil. Ao longo dos textos percebe-se que a visão desse organismo está baseada na ideologia do capital humano, onde a educação é entendida como capital a ser adquirido pela população pobre a fim de incrementar a sua inserção econômica (CEPAL, 2003, p. 5), além de basear seus argumentos numa redefinição do papel do Estado, fazendo uma crítica ao neoliberalismo e seus fracassos, onde este novo Estado teria uma função de maior influência em decisões socioeconômicas de importância para o desenvolvimento social, trazendo de alguma forma um resgate de uma visão do Estado de bem estar

social (CEPAL, 2011). Todo o discurso dos documentos é fundamentado por intelectuais orgânicos do capital com seus conceitos e apontamentos sobre como o capitalismo deve se reorganizar a fim de superar seus entraves de desenvolvimento. É interessante apontar o fato de que ao trazer a reflexão sobre o desenvolvimento social e econômico do Brasil, os documentos além de se embasarem em intelectuais orgânicos do capital, eles trazem dados de nível científico sobre esse tema, por exemplo, utilizando organizações privadas como a Fundação Getúlio Vargas (FGV) ao invés de instituições públicas de ensino superior que desenvolvem pesquisas pertinentes acerca do tema. Este fato nos demonstra em quais alicerces ideológicos estão ancorados os discursos da CEPAL. Alicerces que legitimam, propõe e intensificam as ações sociometabólicas do capital. Muitos apontamentos são realizados também no texto por meio da utilização de dados do IBGE. O documento, ao discutir sobre reforma agrária e sobre o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), aponta que “é importante assinalar o desprezo com que a importância da educação na luta contra a desigualdade é tratada pelos movimentos sociais no Brasil” (CEPAL, 2003, p. 12). Segundo o discurso da CEPAL, o que caracterizaria uma região do país ser mais pobre do que outra não seria um acesso precário a uma educação formal, mas sim “um ambiente educacional que dissocia permanentemente o trabalho do conhecimento e que, portanto inibe os processos produtivos e sociais inovadores” (CEPAL, 2003, p. 12). Ou seja, o problema da pobreza no Brasil para esse organismo, é o fato de seus sistemas educacionais serem resistentes em algum grau à introdução de novos processos produtivos que propiciariam novos ambientes de aprendizagem. São colocados também quais seriam os papéis de atuação do empresariado e do governo brasileiro. Para o empresariado a ideologia é a da “responsabilidade social” (CEPAL, 2003, p. 34), onde investimentos em ações de combate à pobreza são realizados por empresas. “Estes investimentos são uma referência capaz de valorizar o próprio nome da empresa” (CEPAL, 2003, p. 34). Como a própria citação demonstra, esse tipo de ideologia que traz consigo o “combate à pobreza” tem como intuito final agregar um valor simbólico a empresa que realiza tais ações, e que de alguma maneira traz um retorno futuro em termos de lucro ou visibilidade. Com relação ao ensino superior, também é apontado que a

“existência de cursos universitários de especialização para a gestão de organizações do Terceiro Setor mostra também um campo importante para a atuação empresarial” (CEPAL, 2003, p. 34), como já apontado anteriormente, o campo educacional é estratégico na atuação do capital privado para conformar a classe trabalhadora aos seus interesses de acumulação de capital. Para o Governo, por meio da crítica que suas ações são de cunho “muito” assistencialistas do que realmente capazes de promover processos de geração de renda e de legitimação e estímulo ao papel das ONGs, é orientado um papel de formar parcerias com o terceiro setor para o combate à pobreza e a geração de renda.

A existência de tantas experiências de ONGs, a crescente preocupação social dos empresários e a constatação governamental de que é fundamental estimular a capacidade de geração de renda dos mais pobres podem ser a base para formar um conjunto de contratos localizados entre, por um lado, o Estado e, por outro, a junção do setor associativo, dos eleitos locais e dos empresários em tom de objetivos passíveis de avaliação e que resultem na alteração dos ambientes que bloqueiam o acesso dos mais pobres a melhores condições de mercado (CEPAL, 2003, p. 35).

O documento ainda aponta que nesse sentido de atuação do terceiro setor, as “agências internacionais” tem a possibilidade de desenvolver um papel importante, onde o principal objetivo é “formar técnicos e capacidades voltadas à elaboração de projetos que possam ser caracterizados, de fato, como de desenvolvimento”. O relatório de 2003 finaliza seu discurso recomendando que as ações de organismos supranacionais no Brasil “deveria contribuir para inovar institucionalmente as práticas de planejamento voltadas a melhorar a inserção dos pobres em mercados promissores” (CEPAL, 2003, p. 38).

O documento de 2011 traz o foco em redimensionar o papel do estado para promover um bem estar geral da sociedade, onde há a ênfase em ações que valorizem e impulsionem as pequenas e médias empresas. É apresentada proposta uma reestruturação produtiva baseada em três eixos integrados de política, “o industrial, com preferência por setores mais intensivos em inovação”, “o tecnológico, focado no fortalecimento da oferta e em sua articulação com a demanda para criar e

difundir conhecimento”, e o de apoio às pequenas e médias empresas, “em que se reconheçam as assimetrias entre as empresas e os sujeitos produtivos para responder a sinais de preço” (CEPAL, 2011, p. 40). Com o discurso de que o Estado não pode e não deve se responsabilizar por todos os âmbitos da vida em sociedade, é apontado que “é preciso potencializar, então, os sistemas de redes sociais que compreendem distintos serviços, prestações e programas de apoio, articulando os agentes públicos e privados com os atores sociais” (CEPAL, 2011, p. 43). Nesse sentido, com relação à gestão pública é colocada a necessidade de uma mudança em três níveis estratégicos. O primeiro, visando uma convergência produtiva com igualdade propõe “transformar a gestão do Estado com base em estratégias nacionais de desenvolvimento, finanças públicas de qualidade, marcos fiscais de médio prazo e governos abertos e transparentes”. O segundo, com o intuito de melhorar a capacidade de alocação dos recursos públicos por meio de um desenvolvimento e avanço nos sistemas de gestão pública, é promover um “planejamento estratégico institucional, orçamento plurianual, sistemas nacionais de investimento público e sistemas de avaliação de políticas e programas”. O terceiro objetivo estratégico é “chegar uma provisão eficaz e eficiente de bens e serviços e, ao mesmo tempo, fortalecer o desempenho operacional dos organismos públicos” por meio do desenvolvimento de “indicadores compartilhados e transversais de resultados e estabelecer convênios de desempenho e de gestão em repartições públicas estratégicas” (CEPAL, 2011, p. 49). No geral este documento e o anterior, por meio de temas como economia solidária e mercados informais, empreendedores, ocupação, desemprego, desigualdade de renda, heterogeneidade política, disparidades territoriais, gênero, meio ambiente e mudança climática, tecnologia digital, gastos públicos, igualdade e coesão territorial, enfatizam uma revalorização do papel do Estado sobre suas influências na regulamentação de ações no campo financeiro e social de forma geral.

Passamos agora para o documento *Educação e capacitação técnica e profissional no Brasil*, do ano de 2019. O documento é de autoria de Aloizio Mercadante, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), Senador pelo Estado de São Paulo de 2003 a 2010, Ex-Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação do Brasil, Ex-



Ministro da Casa Civil e por último Ex-Ministro da Educação dos governos do PT, onde permaneceu no cargo até o processo de impedimento da ex-presidente Dilma Rousseff (PT). Apesar de ter sido publicado no ano de 2019, já em outro contexto político nacional de uma extrema direita no poder, o documento trata do período histórico dos governos do PT, de 2003 a 2016. O documento inicia seus apontamentos fazendo a contextualização das novas demandas de desenvolvimento produtivo e sua relação com a Educação Profissional e Técnica. O discurso do documento traz toda uma retrospectiva histórica das reformas educacionais nomeadas de “nova política educacional” onde é apontado o importante papel estratégico do ensino profissional técnico em todas as suas modalidades, o integrado, o concomitante e o subsequente, além da importância também do ensino profissional e tecnológico. É colocado que,

O grande desafio da educação profissional e técnica é saber definir qual é a formação necessária para o trabalhador poder desempenhar suas atividades na vida profissional. Isso exige a definição de um perfil profissional e de um projeto pedagógico que seja capaz de traduzir as exigências do mundo do trabalho para a aprendizagem das competências necessárias a cada perfil profissional. Os perfis profissionais devem ser acompanhados por um currículo que assegure uma base flexível e capaz de ser atualizado com as inovações tecnológicas aceleradas que estão em curso.

O papel da educação profissional e tecnológica (EPT) é estratégico quando consegue articular a leitura das habilidades e as competências exigidas pelo mundo do trabalho, em acelerado processo de mudança, com um projeto pedagógico e curricular que assegure a CEPAL Educação e capacitação técnica qualificação para cada perfil profissional, de acordo com a demanda do mercado de trabalho. Por ser predominantemente uma formação mais curta e flexível, quando bem conduzida, com itinerários formativos claros e consistentes, a EPT permite uma atualização tecnológica permanente, adequada à velocidade das inovações. Ela pode abrir novas oportunidades no mercado de trabalho, promover maior equidade social e aumentar a produtividade no trabalho e a competitividade da economia, mas precisa estar articulada com uma dimensão mais ampla de formação, especialmente para os jovens, um debate que ocorre há mais de um século no país (CEPAL, 2019, p. 22).

Aqui observamos a ocorrência da operacionalização de um projeto educacional sob a ótica do capital, pregando um currículo flexível, que atenda o conjunto de competências necessárias demandadas pelo mundo do trabalho.

Com relação à educação técnica e profissional, é apontada a urgência em oferecer cursos de tempo mais curto e mais flexíveis, a fim de “facilitar” uma combinação da jornada escolar com a jornada de trabalho da juventude (CEPAL, 2019, p. 105). É apontado que a associação do ensino técnico e profissionalizante à educação regular e propedêutica seria um rompimento com a dualidade estrutural da educação brasileira, destacando o papel do PRONATEC, das instituições do Sistema S<sup>13</sup>, como precursores deste processo. Porém em nenhum momento ocorre uma crítica ao sistema capitalista e como este conforma e orienta as políticas e práticas educacionais aos seus interesses. São apontadas também as ações realizadas no âmbito da EJA em que,

Nesse sentido, o Pronatec foi a grande porta de retorno à educação para trabalhadores e trabalhadoras e jovens que haviam abandonado a escola, abrindo um novo caminho para sua qualificação profissional, reinserção no mercado de trabalho e retomada da educação ao longo da vida (CEPAL, 2019, p. 46).

Como podemos observar, em consonância com os documentos anteriormente apresentados, o termo “educação ao longo da vida” surge novamente aqui como um objetivo a ser alcançado pelo sociometabolismo do capital, ou seja, um projeto educacional sob a ótica do capital. Aponta-se ainda que o PRONATEC tinha como objetivo superar problemas no âmbito da política de educação profissional e técnica como a fragmentação e dispersão de programas federais por exemplo. Ou seja, o capital no desenvolver das ações de reestruturação produtiva, procura superar a fragmentação e dispersão das ações da esfera educacional baseando-se em uma

---

<sup>13</sup> São as seguintes as instituições de educação profissional e tecnológica: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transportes (SENAT); e o Serviço Nacional de Aprendizagem em Cooperativismo (SESCOOP). Além disso, fazem parte do Sistema S o Serviço Nacional de Apoio à Micro e Pequena Empresa (SEBRAE), o Serviço Social do Transporte (SEST), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI), sendo que o Sesc e o Sesi também atuam na área do ensino, mais voltados à oferta de educação básica e à educação de jovens e adultos (CEPAL, 2019, p. 39).

pedagogia das competências, que traz uma concepção de mundo sob o prisma da pós-modernidade, que fragmenta e dispersa o conhecimento. Portanto, é possível constatar que a ideologia neoliberal da terceira via aprimora o alcance do capital privado e de sua intenção de capturar a subjetividade e de conformar ético e moralmente a classe trabalhadora às necessidades do setor produtivo, contando com ações que de vários atores da vida em sociedade, assim como, em todos os âmbitos de atuação do Estado.

Em suma, o Pronatec permitiu uma melhor articulação entre as instituições de EPT e o setor produtivo. Não apenas no acompanhamento dos estágios e aprendizagem no setor produtivo, mas na própria definição dos cursos e perfis profissionais para atender as demandas concretas dos setores da produção (CEPAL, 2019, p. 67).

Com relação ao Ensino Médio, é colocado como um dos grandes desafios à valorização da carreira docente. “O primeiro desafio para a valorização dos professores é vencer a pouca atratividade da carreira docente. Os salários são muito baixos em relação ao mercado e as carreiras muito achatadas e pouco motivadoras” (CEPAL, 2019, p. 79). Aponta-se que a classe dos docentes de forma geral é obrigada a trabalhar longas jornadas de trabalho, devido aos baixos salários da categoria, o que contribuiria para “um alto índice de licenças por motivos de saúde e absenteísmo, prejudicando fortemente o desempenho dos estudantes” (CEPAL, 2019, p. 79). Para a CEPAL, valorizar a profissão docente e incrementar o volume salarial da profissão “são essenciais para atrair bons e motivados profissionais e para avançar em direção à qualidade da educação” (CEPAL, 2019, p. 79). Apesar de concordar que este ponto, compreendemos que nas ações do capital, muitas demandas sociais e de outros âmbitos são incorporadas ao seu discurso e prática, por motivos da luta histórica da classe trabalhadora, mas que o sociometabolismo do capital as abraça, fazendo concessões somente para mediar o conflito de classes como bem apontado por Souza (2015b).

Com relação à reforma do Ensino Médio, é apontado que há um consenso no país quanto à necessidade de uma reforma nesse nível escolar, que, porém, são necessárias algumas condições para que as propostas tenham impacto e

avancem em direção de um ensino de qualidade. A primeira condição apresentada é a formação docente. “A formação inicial e continuada é uma condição absolutamente essencial e indispensável para qualquer proposta de melhoria da qualidade do Ensino Médio e da educação profissional e técnica” (CEPAL, 2019, p. 84). A formação docente é colocada como o maior desafio a ser superado para o avanço não só da educação de nível médio, mas a educação, técnica e suas modalidades e a educação tecnológica.

A formação dos professores continua sendo o maior desafio para avançarmos na qualidade da educação do Ensino Médio e para qualquer avanço da EPT, seja para a qualificação profissional ou ensino profissional e técnico. A política de contratar professores com a formação técnica prévia e aperfeiçoamento didático pedagógico posterior, ou mesmo ao longo do exercício da docência, parece ser o caminho para assegurar um padrão de qualidade para os novos cursos de EPT (CEPAL, 2019, p. 87).

De maneira contraditória, o documento ao falar da importância da formação de professores na relação com um ensino de qualidade, demonstra a possibilidade de a ocorrência de profissionais ministrarem aulas sem o conhecimento didático prévio como um caminho que indicaria a manutenção de um padrão de qualidade. Podemos constatar que esta colocação nos demonstra o grau de avanço da precarização do trabalho docente, onde em seu ambiente de trabalho as professoras e os professores do Brasil podem ter colegas que ainda não obtiveram seus diplomas de licenciatura. Por mais que estes profissionais estejam realizando seus cursos de licenciatura, este fato não indica um ciclo de formação concluído, ou seja, não houve a preparação mínima necessária à docência para este indivíduo atuar como professor. Há uma exaltação do conhecimento técnico em detrimento do conhecimento didático, quando na realidade o conhecimento didático deveria ser sempre a prioridade no caso da profissão docente.

O documento traz apontamentos também sobre a BNCC e o “*Novo Ensino Médio*” trazendo a retrospectiva histórica dos processos de discussão e de ambos sob a ótica do Partido dos Trabalhadores fazendo o apontamento sobre a quebra do chamado “processo de discussão, democrático e participativo” (p. 88), que ocorria com a relação às mudanças que uma Reforma do Ensino Médio demandava,

pelo governo de Michel Temer (PMDB) por meio da MP 746 (BRASIL, 2016) convertida na Lei Federal 13.415/17 (BRASIL, 2017a). Durante o texto, percebe-se a presença de um discurso que tem a intenção de distanciar a reforma implementada pelo governo Temer (PMDB) da reforma que seria implementada pelo governo Dilma (PT) por meio de críticas a algumas diferenças nas propostas, assim como, a reflexão de que caminhos a reforma implementada deveria seguir contextualizando com as ações do governo de Temer, principalmente no que condiz o corte no orçamento público direcionado ao campo educacional. Finalizando a discussão da seguinte forma:

É necessário, portanto, que a definição, implantação e monitoramento da nova Base Nacional Comum Curricular e o fortalecimento da Educação Profissional e Técnica sejam conduzidas com muito diálogo, busca de convergências, ampla participação de professores e estudantes e espaço efetivo para criatividade, negociações e ajustes na construção curricular. Sem um intenso processo de diálogo e espaços efetivos para participação e disposição de negociação, a reforma curricular do Ensino Médio estará seriamente ameaçada.

A educação profissional e técnica, mais uma vez, não avançará e se perderá uma grande oportunidade de consolidar o legado deixado pelo Pronatec. A história da educação está repleta de experiências nas quais mudanças realizadas sem a devida negociação, ajustes e convencimento de estudantes e professores não acontecem, ou não alcançam os objetivos esperados, especialmente o de chegar no chão das salas de aula (CEPAL, 2019, p. 92)

Sabemos que a essência da Reforma do Ensino Médio empreendida durante o governo de Michel Temer (PMDB), mantém as bases estruturantes com relação às propostas anteriormente apresentada pelo Governo de Dilma Rousseff. Contudo, obviamente o Ex-Ministro da Educação do Governo de Dilma Rousseff não iria perder a oportunidade de fazer críticas ao Governo de Michel Temer no intuito de fazer e marcar uma distinção entre as duas reformas já que a ex-Presidente Dilma Rousseff sofreu um processo de impedimento em circunstâncias absolutamente questionáveis, que contou com o apoio do PMDB, sendo condenada por cometer crime de responsabilidade fiscal. Processo este, apresentado no capítulo segundo, considerado pela literatura recente acerca da Reforma do Ensino Médio como um

golpe político-jurídico-midiático. Cabe aqui apontar que o sociometabolismo do sistema capitalista faz o necessário para manter seus padrões de acumulação, até mesmo retirar uma presidente da república quando lhe foi oportuno. Podemos concluir que, o Governo do PT conseguiu operacionalizar muito bem as ações do Estado no intuito de mediar o conflito entre classes sociais, travestidos em um discurso de ampla participação da sociedade civil em espaços democráticos de discussão e tomada de decisões. Todavia, ao utilizar o materialismo histórico e dialético, sabemos que o projeto não só de sociedade, mas principalmente o projeto educacional no período em que o PT esteve no comando do governo, mesmo com todos os avanços sociais que ocorreram, andou em consonância com os anseios do capital, que ao fazer algumas concessões que emergem da luta de classes, apenas as realiza no intuito de mediar o conflito entre burguesia e classe trabalhadora e conseguir introduzir suas transformações que na essência não sofreram nenhuma alteração, apesar das concessões.

Entretanto, no final do documento, são apresentados os “Desafios da transição da educação para o trabalho” (CEPAL, 2019, p. 95), onde é apresentada uma crítica à chamada “doença” do sistema econômico a financeirização. É apontado que a nível global, as finanças “assumiram um volume desproporcional de poder em termos econômicos e políticos, tornando-se uma espécie de “vento contrário” ao crescimento e não seu catalisador” (CEPAL, 2019, p. 95). Os sintomas dessa doença seriam: “crescimento mais lento e mais frágil do que a média até os anos 1980; maior desigualdade de renda e crescente concentração de riqueza; salários estagnados e trabalho precarizado; maior fragilidade de mercado com vulnerabilidade a crises” (CEPAL, 2019, p. 95); além da “impossibilidade de milhões de pessoas de acessar o básico da riqueza, como por exemplo, casa e terra, educação de qualidade e aposentadoria digna” (CEPAL, 2019, p. 95). Coloca-se também que a lógica predominante da financeirização “é a do curto prazo, do lucro imediato, com o objetivo de maximizá-lo, distribuindo maiores dividendos aos acionistas e aos executivos dos altos escalões que ganham em ações” (CEPAL, 2019, p. 96). Faz uma crítica ao modelo de desenvolvimento toyotista e seu caráter flexível. “A flexibilização, a terceirização e a primazia do negociado sobre o legislado debilitam os

direitos trabalhistas históricos e fomentam a desqualificação profissional e a redução do custo do trabalho” (CEPAL, 2019, p. 97). Apesar da crítica, há um apontamento que se deve caminhar para a direção de um Estado de bem estar social novamente, como apontado pela Cepal em documento anterior.

No entanto, consideramos que a agenda deve ser outra, incluindo temas como a redução da jornada de trabalho, a participação nos lucros e resultados, uma reforma tributária e fiscal progressiva que redistribua parte dos ganhos de produtividade, a transição para uma economia ecologicamente sustentável e especialmente o aprimoramento de políticas públicas voltadas à construção e ao fortalecimento do estado de bem-estar social. As relações de trabalho precisam avançar os processos civilizatórios. A negociação coletiva precisa ser fortalecida, pactuando limitações à jornada de trabalho, estabelecendo padrões mínimos para as condições de trabalho, compromissos com o desenvolvimento tecnológico e econômico das empresas, com ganhos de produtividade, mas com a repartição mais justa dos resultados. Esta é a verdadeira natureza das divergências sobre os impactos das novas tecnologias.

As novas tendências do mundo do trabalho aumentam a importância da educação profissional e tecnológica, porque trata-se de uma formação de prazo mais curto, na qual a conciliação entre jornada de trabalho e estudos é facilitada, além de permitir a inserção do trabalhador em nichos do mercado de trabalho. A formação precisa assegurar competências amplas, com sólida formação em linguagem, matemática e, sempre que possível, ferramentas para utilização de tecnologia da informação (CEPAL, 2019, p. 99).

Desta forma, compreendemos que apesar de apontar para o avanço sobre a redução da jornada de trabalho e a própria discussão de “repartição mais justa de resultados”, todo o discurso presente neste documento visa um refortalecimento do Estado no sentido de retorno ao *Welfare State*. Portanto é um discurso repleto de contradições que opera sua racionalidade dentro da lógica do capital, demonstrando assim qual é a ideologia da CEPAL principalmente para com o campo educacional. Isso é observado na presença da racionalidade do empreendedorismo, onde é colocado que “a educação profissional e tecnológica precisa estar cada vez mais articulada às políticas públicas de apoio à inovação, inclusão produtiva, estímulo ao empreendedorismo e cooperativismo” (CEPAL, 2019, p. 100) e que a educação profissional técnica “precisa contribuir também para o

fortalecimento de uma cultura voltada para a inovação tecnológica, o empreendedorismo e o cooperativismo” (CEPAL, 2019, p. 107). Racionalidade esta, que também está presente nas alterações curriculares do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro como veremos mais adiante.

Partimos agora para a análise do documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), nomeado *Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina*, do ano de 2012. Este documento faz uma análise de pesquisas empreendidas no Chile, em 2008, e na Argentina, em 2010, sobre trajetórias e habilidades, e outra, sobre as demandas acerca das habilidades requisitadas entre o empresariado na Argentina, no Brasil e no Chile em 2010. Por meio de dados, do PISA e da OCDE, e argumentos apresentados, os autores têm o intuito de demonstrar a necessidade de reelaboração das políticas educacionais a fim de “facilitar” a inclusão da juventude no mercado de trabalho. Na perspectiva dos autores, o campo educacional dos países citados não está atendendo de maneira eficaz às demandas do mercado de trabalho, principalmente no que condiz às atividades cognitivas e não cognitivas, as socioemocionais.

É evidente que as medições tradicionais da educação como as analisadas aqui são insuficientes quando se trata de refletir o estado das destrezas que o mercado de trabalho demanda atualmente. As principais provas consideradas destinam-se a medir as habilidades cognitivas e a conquista acadêmica. Não existe medição de habilidades não cognitivas ou socioemocionais no sistema educacional da América Latina e Caribe, embora tal carência não seja registrada só na região. No momento, esse tipo de provas se encontra numa fase piloto e de teste, em particular em países da OCDE. Obviamente, antes de medir essas destrezas não cognitivas é preciso desenvolvê-las. Pelo que foi visto no presente capítulo, a América Latina apresenta em geral um atraso muito acentuado em relação aos países da OCDE em termos de qualidade da educação que está oferecendo a suas crianças e adolescentes no que se refere a destrezas do conhecimento. Acrescente-se a isso o fato de que na trajetória educacional e de trabalho dos jovens não contam apenas essas destrezas, mas também as habilidades socioemocionais, como se verá mais detalhadamente no capítulo 6. Daí a importância de se empreendam esforços não só para identificá-las como para definir estratégias que visem desenvolvê-las, reforçá-las ou complementá-las dentro do sistema educacional (BID, 2012, p. 10).



É apontado que não há ainda um sistema que avalie as competências não cognitivas, as socioemocionais na América Latina, mas sugere-se que se amplie nas escolas ações dessas competências, pois, “existe um grupo de habilidades que, sendo pouco atendidas nas aulas, são suscetíveis de se desenvolver até a juventude” além delas serem “decisivas para o desempenho dos jovens no trabalho e ao longo da vida” (BID, 2012, p. 12). Com relação às pesquisas realizadas e suas análises, o documento ressalta “a importância da necessidade de se contar com melhores informações a respeito da associação entre educação, habilidades e mercado de trabalho para todos os países da região” (BID, 2012, p. 19). É apontado que a deficiente produção de habilidades cognitivas e socioemocionais para as demandas exigidas do mundo do trabalho têm relação com a “preparação pouco adequada dos próprios professores e à falta de incentivos que premiem sua formação” no desenvolvimento dessas habilidades.

Desta maneira, é apontada a necessidade de repensar a escola para as demandas do mundo do trabalho na contemporaneidade, a fim de trazer uma maior “utilidade” para a vida produtiva, já que para os autores, existe um desajuste entre oferta e demanda de habilidades na relação da escola com o mundo do trabalho. “O primeiro passo para enfrentar o problema é reconhecer a necessidade da ampliação do âmbito de intervenção da escola” (BID, 2012, p. 26).

Preparar os jovens para o mundo do século XXI exige que se fique de olhos abertos diante das exigências que eles irão enfrentar em sua vida profissional. Seus futuros empregadores mudaram as exigências e expectativas que têm em relação a seu desempenho. Desse modo a escola na América Latina terá que se reinventar para acompanhar essas mudanças e permitir que esses jovens possam competir entre si e com seus pares de outras regiões (BID, 2012, p. 26).

É posto como desafio a construção de um sistema educacional sólido e integrado com o seu entorno fundamentado em dois elementos: qualidade e pertinência. Elementos esses que estão colocados em função do capital e das demandas do mercado de trabalho. Apresenta-se ainda que, é imprescindível criar as condições que permitam atender as demandas dos estudantes “para aspirar a um desempenho bem sucedido em sua vida produtiva”, dentre eles, “professores bem

preparados, um sistema de avaliação e informações alinhado com as habilidades que se busca desenvolver, mecanismos que vinculem as escolas ao entorno—especialmente ao âmbito produtivo” (BID, 2012, p. 27). Coloca-se ainda que,

[...] é preciso planejar e implementar avaliações de impacto rigorosas que possam levar à identificação de políticas, programas educacionais e práticas pedagógicas que sejam efetivos na formação das habilidades do conhecimento e socioemocionais dos estudantes (BID, 2012, p. 27).

Desta forma, nesse breve documento do BID, podemos identificar de maneira explícita as intenções desse organismo internacional com relação ao campo educacional Latino Americano na sua necessidade de conformação da classe trabalhadora desses países à lógica e demandas do mercado de trabalho capitalista, colaborando com o modelo de desenvolvimento flexível e com o processo de recomposição das bases de acumulação da burguesia. Ou seja, um aparelho de hegemonia, corroborando com a criação de consenso quanto ao projeto de sociabilidade burguês e suas intenções de mudanças nas escolas. “Em sua qualidade de organismo de apoio técnico ao desenvolvimento da região, cabe ao Banco Interamericano de Desenvolvimento a tarefa de contribuir para esse processo de transformação da escola para responder às exigências atuais” (BID, 2012, p. 27). Desta forma, por meio de um discurso que enaltece o atendimento das demandas do mercado de trabalho quanto à formação da juventude aos seus ditames, que baseado no conceito de capital humano, legitima e incentiva o desenvolvimento e a implementação de uma pedagógica pautada no conceito de competências/habilidades cognitivas e socioemocionais e uma educação ao longo da vida, o BID apresenta e dissemina o seu projeto educacional sob a ótica do capital. Projeto este, que contém as mesmas bases estruturantes das alterações curriculares empreendidas posteriormente no Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro como veremos adiante, principalmente no que tange a formação da juventude às demandas do mercado de trabalho, exigindo dos indivíduos a apreensão de um conjunto específico de competências para obter “sucesso” em sua vida profissional.

Passamos agora para o último documento trazido neste capítulo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), intitulado

*Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*, do ano de 2015. Este documento apresenta a reunião dos estudos e pesquisas realizadas acerca das competências socioemocionais desenvolvidas no Centro para Pesquisa e Inovação Educacional da OCDE, nos diversos países membros desse organismo. No discurso da OCDE este relatório seria uma síntese de um trabalho empírico com objetivo de identificar os “tipos de competências socioemocionais que influenciam nos resultados futuros das crianças” (OCDE, 2015, p. 13), além de descrever como legisladores, escolas e famílias estão relacionados com o desenvolvimento dessas competências. Incluindo revisões da literatura, análises de dados e a revisão de políticas e práticas nos países integrantes e parceiros da OCDE, o relatório apresenta as possibilidades de desenvolvimento e de mensuração dos conhecimentos socioemocionais nas atividades curriculares e extracurriculares. “As melhorias de aprendizado podem não exigir grandes reformas ou recursos. Podemos iniciar esse processo adaptando a forma de apresentação das atuais atividades curriculares e extracurriculares” (OCDE, 2015, p. 3). No texto é discutido o papel da educação no mundo contemporâneo e o lugar que as competências ocupam. São apontados os conceitos que atravessam e fundamentam algumas de suas argumentações, dentre eles: os contextos de aprendizagens (escola, família e comunidade), as competências (cognitivas e socioemocionais) e o progresso social (mercado de trabalho, participação cívica, Saúde) (OCDE, 2015, p. 32). São apresentados dados de alguns países que demonstram como as competências socioemocionais poderiam “melhorar” a vida dos indivíduos por meio do aprimoramento de comportamentos e de “estilos” de vida. A figura 4.1 do documento “competência gera competência” (OCDE, 2015, p. 74), ilustra de maneira explicativa como as competências exigidas no mundo do capitalismo pretendem influenciar na vida do ser humano. Aponta-se que a educação pode contribuir na melhoria de resultados sociais, pois, ajudaria os indivíduos a desenvolverem competências individuais. Segundo o documento, as competências podem ser definidas como:

[...] características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e

investimentos (maleabilidade). Os indivíduos necessitam de várias competências para atingir diversos objetivos na vida (OCDE, 2015, p. 34).

No discurso do documento, as competências são fundamentais para a compreensão das desigualdades socioeconômicas, pois, melhorar as competências individuais da juventude indicaria a elevação da probabilidade de resultados positivos ao longo da vida, como a conclusão de um curso universitário, a conquista de um emprego e de um bom salário. As competências socioemocionais “são o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional” (OCDE, 2015, p. 34). Consistem nas “capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais”, além de serem “importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo” (OCDE, 2015, p. 35). O relatório apresenta cinco grandes fatores que formam um sistema de classificação de personalidade, são eles:

Extroversão: socialização, assertividade, atividade, disposição para se aventurar, entusiasmo, afetuosidade

Amabilidade: confiabilidade, franqueza, altruísmo, adequação, modéstia, simpatia

Conscientização: eficiência, organização, zelo, esforço, autodisciplina, deliberação

Estabilidade emocional: ansiedade, irritabilidade, depressão, autoconsciência, impulsividade, vulnerabilidade

Abertura: curiosidade, imaginação, senso estético, ação, excitabilidade, ausência de convencionalismo (OCDE, 2015, p. 35).

Coloca-se também que o desenvolvimento das competências no geral “não é somente afetado por genes e pelo ambiente, mas também por contribuições da família, escola e comunidade” (OCDE, 2015, p. 38). O discurso do relatório apresenta que por meio do esforço individual juntamente com as competências cognitivas e socioemocionais, os sujeitos estariam adequados ao desempenho de tarefas que a

sociedade do século XXI demanda. Para a OCDE os contextos de aprendizagem das competências são variados ou “multidimensionais”, incluindo a família, a escola, a comunidade e o trabalho, onde o impacto destes contextos sobre as competências pode ser dividido em “contribuições diretas, fatores ambientais e incentivos políticos” (OCDE, 2015, p. 41). Segundo o texto, as competências podem promover o sucesso por toda a vida dos indivíduos, onde as competências socioemocionais geram um impacto moderado no campo educacional e no mercado de trabalho, porém tem um “grande impacto em várias medidas de resultados sociais” (OCDE, 2015, p. 46). “A força das competências socioemocionais explica-se, em parte, por sua influência no comportamento e estilo de vida dos indivíduos e, como consequência, nos resultados socioeconômicos” (OCDE, 2015, p. 46).

As competências socioemocionais surgem no contexto de reestruturação produtivo onde o caráter individualista e de flexibilidade é exaltado no objetivo conformar o nexos psicofísico da classe trabalhadora à racionalidade do sistema capitalista. A captura da subjetividade do proletariado pelo sociometabolismo do capital fica explícita aqui quando observamos que as competências proferidas visam promover novos padrões de pensamento e comportamento, ou quando visam aprimorar os comportamentos e estilos de vida (OCDE, 2015, p. 63).

As competências socioemocionais evoluem, com base em competências da primeira infância e em novos investimentos feitos a partir de intervenções e ambientes inovadores. Evidências sugerem que investimentos em competências socioemocionais deveriam começar cedo para todos. Investir nessas competências suficientemente cedo para crianças menos favorecidas é uma forma importante de reduzir desigualdades socioeconômicas. Competências socioemocionais são particularmente maleáveis entre a primeira infância e a adolescência. O desenvolvimento precoce de competências socioemocionais ajuda a cultivar novas competências cognitivas e socioemocionais.

O desenvolvimento de competências deve ser holístico e coerente, e isso significa que famílias, escolas e comunidades têm papéis importantes a desempenhar e precisam ser consistentes para garantir que os esforços realizados em cada contexto sejam eficientes. As práticas escolares

podem ter ganhos incrementais se adotarem projetos da vida real nas atividades curriculares existentes (OCDE, 2015, p. 90).

Aqui podemos observar o apontamento de uma introdução ao currículo escolar de uma disciplina que tenha por intuito desenvolver “projetos da vida real”. Cabe aqui ressaltar que todas as mudanças curriculares implementadas pela parceria entre a SEEduc/RJ e o IAS, como veremos no capítulo quinto, principalmente no que condiz as disciplinas ligadas às competências socioemocionais, tomam como base as indicações da OCDE para o desenvolvimento de suas ações. Inclusive alguns documentos, provenientes da parceria, que serão analisados adiante, tem este relatório da OCDE como seu fundamento conceitual.

É apontado ainda neste relatório que o fomento das competências socioemocionais deve ser um objetivo dos sistemas de ensino dos países de influência da organização, apresentadas como indispensáveis ao futuro da juventude. “Padrões e diretrizes curriculares oferecem formas diretas para que os governos promovam as competências socioemocionais, sistemática e coerentemente” (OCDE, 2015, p. 96), dessa forma, essas competências tem o foco de penetrar nas estruturas curriculares nacionais onde, no relatório, são apresentados os países que adotam a pedagogia das competências em seus currículos. A maior parte dos países membros e parceiros da OCDE assinalam a necessidade de equipar a juventude estudantil com essas competências (OCDE, 2015, p. 109), além de incentivar o fomento delas. São apontadas ainda sugestões que os responsáveis pelas formulações políticas dos diversos países membros e parceiros, os administradores de escola, os pesquisadores e a própria OCDE devem seguir para o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças (OCDE, 2015, p. 134). Para os legisladores, é sugerida reflexão acerca dos principais objetivos dos sistemas educacionais de maneira a avaliar se as políticas e práticas destes sistemas “são orientadas à consecução do objetivo de incrementar várias competências – incluindo as socioemocionais – ou se é necessário um novo portfólio de políticas para reforçá-las”, além de incentivar medidas concretas que sirvam de suporte para as práticas incentivadoras dessas competências, promovendo o incentivo “para endossar e incorporar a aprendizagem socioemocional nos currículos”, e considerar a mensuração de todas as dimensões

das competências “desde a primeira infância até a vida adulta” (OCDE, 2015, p. 134). Para os administradores escolares, é sugerido avaliar “se o sistema escolar está investindo o suficiente no estímulo e na medição das competências socioemocionais”, e se estes são apropriados ou não, além de incentivar também o envolvimento da comunidade e dos pais, assegurando a complementação dos esforços da escola nesse sentido e “promover o apoio a todo o sistema para endossar e incorporar a aprendizagem socioemocional nos currículos” (OCDE, 2015, p. 134). Para os pesquisadores, é orientado apontar e identificar quais contextos de aprendizagem das competências socioemocionais são importantes para o impulsionamento das perspectivas de futuro das crianças, incluindo quais dessas competências são relevantes ou não à vida dos estudantes, além de “expandir para além dos Estados Unidos as evidências dos estudos sobre intervenções bem-sucedidas em escolas”. Para o organismo OCDE, pressupõe a continuidade da compilação de “informações sobre políticas, práticas e pesquisas relacionadas às competências socioemocionais” (OCDE, 2015, p. 135), prosseguindo com o trabalho empírico em cima dos dados dos membros e parceiros, divulgando amplamente os resultados, mantendo assim os esforços para desenvolver e validar medidas dessas competências para “além de limites culturais e linguísticos”.

Como apontado por Souza,

As políticas públicas para a formação humana nas últimas décadas demonstram que, para manter sua hegemonia em um contexto de condições renovadas de construção do consenso, por meio de determinada pedagogia política, a burguesia tem necessitado formar na classe trabalhadora determinadas competências no intuito de conformá-la ética e moralmente na lógica das leis de mercado (SOUZA, 2018, p. 5).

Dessa maneira a OCDE contribui diretamente, assim como os demais organismos aqui abordados, para a disseminação da nova pedagogia de hegemonia política do capital que tem por intuito não só transformar e conformar os âmbitos de atuação do Estado, mas também de conformar classe trabalhadora, capturando a sua subjetividade em prol da racionalidade do capital. Logo, como apontado ao longo

desta sessão, os organismos supranacionais “fazem a festa” do que querem e quando querem no campo educacional.

### 3.6. A CONSTRUÇÃO DO CONSENSO DO QUE É EDUCAÇÃO

Durante esse capítulo procuramos demonstrar, com base nas categorias analíticas de Karl Marx e no método do materialismo histórico e dialético desenvolvido juntamente com Friedrich Engels, além das autoras e autores que fazem uso do mesmo método, como o sistema capitalista a partir de sua crise orgânica, desenvolve mecanismos não só de recomposição de suas bases de acumulação da burguesia, mas novos mecanismos baseados numa nova pedagogia de hegemonia política que tem por intuito aperfeiçoar a conformação ético e moral da classe trabalhadora, moldando seu nexos psicofísico as demandas de seu sociometabolismo.

Não somente ações no sentido de ressignificar o papel de Estado são elaboradas e realizadas, mas também no âmbito da captura da subjetividade dos indivíduos pelo bloco histórico no poder. Por meio dos aparelhos de hegemonia, como o próprio Estado e os organismos supranacionais, procuramos apontar como estes buscam educar os sujeitos para o consenso quanto à sociabilidade do capital. Desta maneira, como colocado por Silveira (2018, p. 1091),

O processo de organização e de permanente preservação de um organismo supranacional (“Estado burguês Supranacional”) requer, dos intelectuais cosmopolitas e intelectuais orgânicos do capital, um longo e contínuo processo de formação de capacidade para liderar ético-político-pedagógica e moralmente e planejar as estratégias de obtenção do consenso em torno da doutrina de que há outra alternativa de formação social a não ser a que está posta.

Os documentos apresentados consistem na materialização do projeto educacional do capital que se tornam referência, operando como documentos norteadores, para o desenvolvimento das políticas, principalmente educacionais, dos países que mantêm relações com estes organismos supranacionais. Desta forma, é disseminada por estes uma maneira de se entender o campo educacional circunscrita na racionalidade capitalista, contribuindo assim para a criação de um consenso dos



países membros quanto ao projeto educacional do capital. Projeto este que é disseminado internamente em cada país como o Brasil, com o intuito de adequar e criar o consenso da sociedade para com as necessidades de mudanças e transformações demandadas pela classe burguesa.

A simbiose entre as transformações na estrutura e na superestrutura da sociedade, a partir da instauração de uma crise orgânica, corrobora para a construção de um novo sujeito (pós-moderno), que seja adaptável às novas mudanças empreendidas pelo capitalismo. Características como da individualidade, da flexibilidade e do empreendedorismo, são norteadoras na construção desse novo sujeito, que agora é totalmente responsável pelo seu sucesso, ou não, profissional. A transposição da responsabilidade do Estado para os indivíduos com relação ao fator emprego e empregabilidade, é a chave para a eficácia do processo reestruturação produtiva em curso no mundo contemporâneo. Portanto, criar o consenso na sociedade quanto o modo de sociabilidade burguês torna-se fundamental para a manutenção sociometabólica do capital. Sendo um campo de atuação estratégico para a conformação social, a esfera educacional configura-se como essencial no processo de criação de consenso quanto às necessidades da sociedade capitalista.

No capítulo seguinte nos empenharemos na compreensão de como se deu a construção do processo de reforma do Ensino Médio, a partir da conformação ético e moral e da formação de consenso na sociedade, principalmente junto à população jovem.

#### 4. A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Para compreender o nosso objeto de estudo, a reforma do Ensino Médio, é preciso entender que as transformações que esse nível de ensino passou nas últimas décadas não se realizaram isoladamente. Em seu sociometabolismo, o sistema capitalista promove e desenvolve suas ações sempre com o objetivo de viabilizar a sua própria manutenção e perpetuação com vistas a uma maior extração de mais valia da classe trabalhadora e a fim de manter as suas taxas de lucro em constante ascendência. Toda realização sociometabólica do capital e sua materialização na realidade concreta devem ser apreendidas não como eventos ou fenômenos isolados, mas como um processo sócio histórico que se dá por meio de um desencadeamento de ações e ou fatos dentro de seus aspectos estruturais e superestruturais. Logo, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, é imprescindível apreendermos a reforma do Ensino Médio como um processo sócio histórico culminando no que nós conhecemos atualmente como este nível de ensino.

Desta maneira, para entendermos o processo da reforma do Ensino Médio devemos compreender as suas manifestações na realidade. Assim como colocado por Kosik (1976), a realidade é a unidade entre o fenômeno e a essência, onde o fenômeno é aquilo que se manifesta imediatamente e a essência é algo que de forma contrária, se manifesta de forma oculta, indiretamente. Aí está a importância da filosofia na vida humana, poder instrumentalizar na dialeticidade entre teoria e prática caminhos que possibilitam compreender a essência de uma coisa, a estrutura

da coisa, a coisa em si. A “filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa captar a coisa em si, a estrutura da coisa, a descobrir o modo de ser do existente” (KOSIK, 1976, p. 18). Como apresentado pelo autor, “o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da práxis cotidiana” (KOSIK, 1976, p. 19), ou seja, os fenômenos e suas formas fenomênicas são reproduzidos de maneira espontânea no pensamento comum, que podemos chamar de senso comum, como a realidade. O “pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias” (KOSIK, 1976, p. 19). Contudo, para o ser humano a realidade, assim como a práxis, é apresentada de maneira fetichizada. O que a parenta ser realidade de fato não é, por mais que tenha densidade e seja legitimada pelo senso comum, é na verdade uma realidade fetichizada que por meio de suas aparências oculta sua verdadeira essência. Essa realidade que é apresentada enquanto verdadeira Kosik chama de mundo da pseudoconcreticidade, que se constitui como o complexo de fenômenos que compõem o cotidiano e a atmosfera comum da vida do ser humano. Fenômenos estes que “penetram na consciência os indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural” (KOSIK, 1976, p. 15). Da mesma forma como ocorre no capitalismo, são apresentadas, ao conjunto da sociedade, verdades impostas pelo sociometabolismo do capital dadas como naturais, como por exemplo, no recrudescimento da teoria do capital humano, que vimos no capítulo anterior, onde é colocado que ao investir na aquisição do conhecimentos, em ações pragmáticas, imediatistas e individualistas, possibilitariam proporcionar uma realidade social ou uma ascensão diferente a um indivíduo. Também como na pedagogia das competências que fundamentadas na teoria do capital humano, apresentam um conjunto de habilidades que são apresentadas como naturais e inerentes ao ser humano devendo ser desenvolvidas para um possível progresso individual, e não são de fato colocadas como um fenômeno que é construído historicamente, onde as leis e demandas do mercado financeiro, do capital, ocultam a verdadeira essência de alimentar seu metabolismo social dando como naturais do ser humano tais habilidades. O conjunto de habilidades e demandas para o século XXI, apresentados no capítulo anterior em alguns documentos analisados nomeados de “Educação para o século XXI”, demonstram de maneira clara como, em termos de discurso, a

pseudoconcreticidade é manifestada proporcionando ou possibilitando que o apresentado, ou seja, a realidade colocada seja compreendida com condição natural dos indivíduos e da própria vida e não como um resultado da atividade social dos seres humanos.

O mundo real, oculto pela pseudoconcreticidade, apesar de nela se manifestar, não é o mundo das condições reais em oposição às condições irreais, tampouco o mundo da transcendência em oposição à ilusão subjetiva; é o mundo da práxis humana. É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. O mundo real não é, portanto, um mundo de objetos “reais” fixados, que sob o seu aspecto fetichizado levam uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendida das idéias platônicas; ao invés, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social.

O mundo da realidade não é uma variante secularizada do paraíso, de um estado já e fora do tempo; é um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo realizam a própria verdade, operam a humanização do homem. Ao contrário do mundo da pseudoconcreticidade, o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade devém (KOSIK, 1976, p. 23).

Desta maneira, apresentamos a essência oculta no processo Reforma do Ensino Médio, demonstrando assim a realidade, o mundo real nas ações no campo educacional preferidas pelo projeto educacional do capital. Assim como apontado por Kosik, o materialismo histórico e sua dialética não pode compreender a totalidade como um todo pronto, feito ou formalizado determinante das partes, pois a própria determinação da totalidade é inerente a sua gênese e ao seu próprio desenvolvimento (KOSIK, 1976, p. 58). Logo, do ponto de vista do materialismo histórico e dialético, cabe indagarmos como nasce ou ocorre a origem da totalidade e quais são as suas fontes internas de movimento e desenvolvimento (KOSIK, 1976, p. 59). Com os primeiros capítulos desta dissertação procuramos apontar e desenvolver, dentro das categorias analíticas apresentadas, alguns pontos do sociometabolismo do capital e suas influências diretas e indiretas na vida em sociedade, principalmente no campo do *Trabalho e Educação*. Agora iremos nos ater a desvelar, de forma mais

aprofundada, a essência das ações do capital no campo educacional no que condiz a reforma do Ensino Médio. Ou seja, engendramos esforços para compreender quais são as verdadeiras intenções, que por muitas vezes estão ocultas, porém em outras ficam explícitas, que o sistema capitalista tem ao promover um processo de reforma do Ensino Médio no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro.

Uma categoria analítica de suma importância para nossas análises é a contradição. Na história do sistema capitalista é possível identificar as contradições estruturais dele. Da mesma forma com a contradição existente na dualidade educacional brasileira. Como colocado por Kosik (1976, p. 60), “a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias”. Sendo assim, para apreender a totalidade concreta, a “real” ou “verdadeira” realidade, Kosik aponta que em um processo indivisível são necessários realizar os seguintes momentos:

[...] a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim, o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social (KOSIK, 1976, p. 61).

É desta mesma maneira, seguindo estes momentos apresentados pelo autor, que desenvolvemos esta pesquisa. Até aqui caminhamos no sentido de desconstruir, destruir, aniquilar qualquer caráter de fetiche existente na compreensão da realidade buscando apontar quais são as autênticas objetividades do capital, e da mesma maneira procuramos apreender o caráter histórico de suas ações na vida do indivíduo e do ser humano no geral. Cabe agora, a partir deste capítulo, realizar a reflexão necessária para compreendermos não só o conteúdo objetivo da Reforma do Ensino Médio, mas o próprio significado de seu fenômeno, de sua função objetiva e de seu lugar histórico na sociedade brasileira, e principalmente no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

Kosik (1976) ao discutir sobre razão, racionalização e irracionalismo, apresenta que existem duas razões, a razão racionalista e a razão dialética. A razão racionalista tem como ponto de partida o indivíduo atomizado. Ela não só originou a civilização moderna com a sua técnica e a conquista de campo das ciências, como corroborou na formação de um indivíduo “razoável capaz de um pensamento científico, exato”, como nas “forças irracionais contra as quais o ‘indivíduo racional’ é impotente” (1976, p. 102). Desta maneira a razão racionalista conduziu o nascimento da “ciência dos novos tempos da qual ela é a base e a motivação, como da realidade dos novos tempos, com a sua racionalização e seu irracionalismo” (KOSIK, 1976, p. 102). A razão racionalista cria uma realidade que ela mesma não compreende e não pode explicar e nem sistematizar racionalmente (KOSIK, 1976, p. 103). Tem como ponto de partida de todo o processo a razão racionalista do indivíduo, portanto, parte de uma forma de indivíduo determinada e de uma razão historicamente determinada. Esta razão tem como pressuposto que o indivíduo deve servi-la em tudo, todavia, ela não permite que o sujeito se dê conta de que ele mesmo cria, mas, que também ele mesmo é dado. Assim, a razão do indivíduo atomizado necessariamente produz uma não razão. “A racionalização e o irracionalismo são encarnações da razão racionalista” (KOSIK, 1976, p. 104). Este tipo de razão está presente no que, por exemplo, Harvey (2008) aponta sobre as questões pós-modernas, assim como, está presente também nas reflexões trazidas por Dardot e Laval (2016) no que é chamada de “nova racionalidade”, a racionalidade neoliberal. Ou seja, com o advento da pós-modernidade em um contexto de reestruturação produtiva, esta racionalidade e suas contradições são naturalizadas e disseminadas no seio social como a verdadeira realidade, impedindo que os indivíduos consigam vislumbrar uma desconstrução de sua realidade que é dada, a fim de alcançar uma compreensão da totalidade concreta. Esta razão racionalista está presente em todo o percurso histórico de transformações que o Ensino Médio passou no Brasil, conduzindo todo o processo de reforma que está sendo implementado ao longo das últimas décadas.

Contudo, já a razão dialética funciona de uma forma distinta da razão racionalista, é compreendida por Kosik (1976, p. 108) como um “processo necessário e universal” com o intuito de apreender e plasmar a realidade de uma maneira a

deixar nada de fora, pois ela não existe fora da realidade e sequer a realidade fora de si mesma. “Ela existe somente enquanto realiza a própria razoabilidade, isto é, ela se cria como razão dialética só enquanto e na medida em que cria uma realidade razoável no processo histórico” (KOSIK, 1976, p. 108). A razão dialética tem como características essenciais: o historicismo da razão, “em oposição à supra-historicidade da razão racionalista”; ela parte do fenômeno para a essência, da parte para todo concebendo “o progresso do conhecimento como processo dialético da totalização”, incluindo a eventual revisão de seus princípios fundamentais; ela é o “processo de formação racional da realidade e, portanto, realização da liberdade”; e ela não confunde o relativo com o absoluto, mas busca compreender os dois aspectos realizando a dialética entre eles dentro do desenvolver de um processo histórico (KOSIK, 1976, p. 109).

É desta forma, sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, no prisma de sua razão dialética, que buscamos compreender o fenômeno da reforma do Ensino Médio e sua essência. Este caminho metodológico procura demonstrar como “o sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, ideias correspondentes e todo um conjunto de formas de consciência” (KOSIK, 1976, p. 124). Este método não diminui a consciência às condições postas como realidade ou dadas, ele converge seus esforços no entender do processo no qual o “sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido” (KOSIK, 1976, p. 124). Para Kosik, o caráter social do ser humano consiste “em que ele demonstra a própria realidade em uma atividade objetiva” (1976, p. 126). Ou seja, na criação de si mesmo como ser histórico-social, na produção e reprodução da vida social, o ser humano produz “os bens materiais, o mundo materialmente sensível, cujo fundamento é o trabalho”, as “relações e instituições sociais, o complexo das condições sociais”, e em cima disto, ele produz “as ideias, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos humanos correspondentes”. Para Kosik, a essência do ser humano “é a unidade da objetividade e da subjetividade” (1976, p. 127). Logo, é na produção e reprodução da vida social que se dá a práxis do ser humano, sendo a esfera onde é operada a “metamorfose do objetivo no subjetivo e do subjetivo no objetivo”.

Partindo da práxis como fundamento da realidade social, Kosik aponta que a consciência humana é, de maneira indissolúvel, “ao mesmo tempo registradora e projetadora, verificadora e planificadora”, ou seja, é ao mesmo tempo “reflexo e projeto” (KOSIK, 1976, p. 128).

Trouxemos à discussão nesta pesquisa a captura da subjetividade da classe trabalhadora pelo sociometabolismo do capital no capítulo passado, além de apresentar quais são os agentes responsáveis por essa captura e pela disseminação da ideologia neoliberal. Todavia, ainda não respondemos as seguintes indagações sobre conformação ético e moral e do nexos psicofísico dos indivíduos: Como estas questões e aspectos são naturalizados de fato nos indivíduos? Como o sociometabolismo do sistema capitalista opera a captura da subjetividade dos indivíduos? Como aspectos que são impostos por um sistema se tornam naturalizadas na sociedade? Como se tornam “pensamento comum” ou “senso comum”?

Alves (2007, p. 210) em seu trabalho distingue os elementos constitutivos da subjetividade humana em consciência, pré-consciência e inconsciente. De mesma forma como o autor, quando tratamos aqui sobre captura da subjetividade, atribuímos às reflexões não apenas a instância da consciência, mas também incluímos as demais. Esta tripartição do psiquismo humano é baseada nos estudos de Sigmund Freud, segundo o autor. Alves considera a psicanálise a “ciência da subjetividade burguesa”, portanto, ele aponta a importância em trazer estas categorias de Freud para compreendermos como ocorre a “a dinâmica subjetiva da individualidade de classe que surge com a civilização do capital” (ALVES, 2007, P. 210). As instâncias do psiquismo humano não se constituem como “meras estruturas instintivas do indivíduo”, o autor aponta que “existe uma dialética entre a natureza e a civilização, uma dinâmica biológica e ao mesmo tempo, sociológica, que constitui a anatomia da personalidade mental” (ALVES, 2007, p. 210). Desta forma, estas instâncias da subjetividade “possuem um caráter histórico, tendo em vista que dizem respeito a modos de operar (e relações) intrinsecamente histórico-sociais do psiquismo humano diante do mundo exterior (de si e dos outros, isto é, pessoas e objetos)” (ALVES, 2007, p. 211). Estas instâncias do psiquismo humano não podem



ser entendidas como algo palpável, materializado como um lugar em um determinado espaço ou um lugar anatômico no corpo. Trazendo autores do campo da psicologia, Alves aponta que devem ser compreendidas como formas psíquicas e suas sintaxes e ou significantes. Ou seja, a psique humana não deve ser entendida como algo dividido em pedaços distintos, mas sim como uma divisão de regimes, maneiras, formas, onde o que define a consciência ou o inconsciente não são os conteúdos presentes, mas sim como é operacionalizado, impondo e conformando aos conteúdos uma determinada forma (ALVES, apud GARCIA-ROZA, 2007, p. 212).

Alves considera a pré-consciência como sendo o “ainda-não-consciente”, onde o conteúdo presente nela apesar de não estar presente na consciência, diferentemente dos conteúdos do inconsciente, continua acessível a ela. Já o inconsciente, desta maneira, é considerado algo “não-mais-consciente”, aquilo que se alocou ou que paira sobre uma camada profunda do psiquismo humano representando os resquícios esquecidos da psique.

A pré-consciência e seu conteúdo “ainda-não-consciente”, é apresentada de maneira análoga a um sonho diurno, que seriam sonhos que em sua estrutura são “sonhos pra frente”, sonhos “carregados com ‘conteúdos’ da consciência e com material proto-utópico que cintila do interior do futuro” (ALVES, apud MUNSTER, 1997; BLOCH, 1957, 2007, p. 213).

Por conseguinte, na condição de imagens prenunciadoras do utópico que se manifestam na consciência, os “sonhos diurnos” da pré-consciência são conteúdos da consciência de algo futuro/vindouro e, ao mesmo tempo, momentos desencadeadores da produtividade criadora. Por isso, a instância da pré-consciência tende a tornar-se objeto de “captura” do capital em processo, que busca não apenas se legitimar, mas espoliar as riquezas ampliadas da subjetividade humana complexa (ALVES, 2007, p. 213).

É salientado ainda que o capital, enquanto um sistema de controle sociometabólico, opera a sua manutenção e sua reprodução por meio da constituição e instituição de formas de subjetivação. Ou seja, a captura da subjetividade da classe trabalhadora pelo capital tem relação direta com a manutenção de seu sistema, onde sem a qual não seria possível manter suas contradições existindo, logo, a sua lógica de

funcionamento e sua racionalidade. “A subjetividade como categoria legítima, embora problemática, no plano do ser social capitalista, é produto irremediável do desenvolvimento do processo civilizatório” (ALVES, 2007, p. 213). Para Alves o processo civilizatório que se propaga no interior do desenvolvimento do sistema capitalista é intrinsecamente contraditório, pois, na proporção que é desenvolvido o espaço da subjetividade e suas formas de subjetivação, o indivíduo moderno e os espaços da subjetividade são invertidos, negados e extintos pelas próprias relações sociais capitalistas de produção e reprodução da vida social. Portanto, o capital ao desenvolver e ampliar as suas formas de subjetivação, em concomitância com este processo, ele está se apropriando dos espaços de subjetividade.

O desenvolvimento e ampliação do “templo” da subjetividade humana expressa uma determinação intrínseca do capital que, desde que se constituiu como sócio-metabolismo sistêmico, desenvolve e, ao mesmo tempo, se apropria das forças da Natureza liberadas por ele, uma apropriação/expropriação dialética e contraditória. Entretanto, a forma social do capital é incapaz de conter o conteúdo ampliado da humanidade obliterada. É o que Marx traduziu na contradição entre desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social e as relações sociais de produção (ALVES, 2007, p. 214).

Já o inconsciente está relacionado com os “processos mentais que não são conscientemente pensados” (ALVES, 2007, p. 214), constituindo-se de representações imagéticas e ou simbólicas, como um manancial de imagens mentais onde a linguagem não está presente, ficando restrita às outras instâncias da psique. Na sociedade capitalista a subjetividade e seus processos de desenvolvimento tendem a ser instituídos, implementados ou criados pelas “relações sociais de produção da vida estranhadas”, onde o indivíduo, dentro do processo civilizatório do sociometabolismo do capital, “tende a perder o controle da produção da vida social”.

O homem burguês é um homem alienado. Ele está imerso num mundo de objetos, objetos que se tornaram coisas, isto é, coisas-mercadorias que são fetiches, fetiches que são representações imagéticas que se impõem como coerção exterior às individualidades de classe (ALVES, 2007, p. 214).

A realidade do trabalho alienado ou estranhado, ou seja, a realidade do capital é constituída por múltiplas formas-fetiches que permeiam a sociedade

burguesa com seus valores fetichizados da vida influenciando e movendo as “individualidades de classe em suas escolhas existenciais” (ALVES, 2007, p. 215). Alves aponta que é “através dos valores-fetiches que ocorrem a construção de implicações subjetivas” que são apresentadas pelo sociometabolismo do capital e suas transformações na produção e reprodução da vida social” (ALVES, 2007, p. 215). Transformações estas que Alves nomeou de “inovações sociometabólicas” (2007, p. 192), como apresentado no capítulo anterior. “As inovações sócio-metabólicas operam a disseminação de valores-fetiches adequados à constituição de novos consentimentos na produção social” (ALVES, 2007, p. 215). Desta forma, é colocado que o toyotismo “pressupõe, deste modo, a constituição de uma nova implicação subjetiva, novos consentimentos espúrios, a “captura” da subjetividade pela lógica do capital” (ALVES, 2007, p. 215). O autor utiliza como exemplo o aspecto do medo do desemprego, que na pré-consciência e consciência é operacionalizado com a representação do sentir, do afeto de “medo”, somado ao significado, ao representar da palavra “desemprego”. Já por outro lado, na representação inconsciente, o desemprego é operacionalizado como coisa ou como uma imagem-fetice, ou seja, a representação imagética de desefetivação do indivíduo. É colocado também como característica da instância da inconsciência é que “algo meramente imaginário tende a ser percebido como real” (ALVES, 2007, p. 215). Por exemplo, o capital ao manipular o imaginário por meio de imagens-fetice do desemprego em massa, está expressando um dos vários elementos, e meios perversos, da captura da subjetividade que visa uma construção de um consentimento da classe trabalhadora à sua racionalidade por meio da emulação do medo. O inconsciente por operar formas-fetice, tem tendência de colocar o medo do desemprego como uma coisa atemporal, um objeto de terror, pavor ou pânico, ou seja algo não histórico, como algo que seria “natural” ou quase, “cuja imagem-condensação tende a reunir muitos significados diferentes” (ALVES, 2007, p. 216).

Em uma sociedade onde as inovações sociometabólicas promovem não só um estranhamento ao trabalho no sentido ontológico, mas também a mercadorização do mesmo e da própria vida, as intensas ações do campo da propaganda e marketing, criam exigências da individualidade de classe uma

constante atividade que despendem energias psíquicas em objetos externos aos indivíduos que surgem para estes como coisas. Para Alves, na proporção em que uma sociedade que promove a mercadorização dos indivíduos, a “sociedade das mercadorias”, consiste em uma sociedade das formas-fetiche e de objetos externos transfigurado em coisas, é imposto, na mesma medida, um “determinando modo de operação da subjetividade” (ALVES, 2007, p. 216), logo também “um determinado processo de subjetivação” que, segundo Alves, “implica no que consideramos como um “alargamento” do inconsciente. Temos o ‘inconsciente estendido’, indicador de uma situação social reificada e que mobiliza cada vez mais a construção dos consentimentos espúrios” (ALVES, 2007, p. 216).

Os medos que apavoram as individualidades de classe do século XXI são medos “fetichizados”, ou melhor, medos “reificados”, portanto, afetos racionalizados, medos intensos de uma subjetividade complexa obliterada pelas relações sociais de produção capitalista. Por isso, eles são catalisadores do estresse, doença crônica da sociedade do toyotismo (ALVES, 2007, p. 216).

Para o autor essa extensão ou alargamento do inconsciente, em ocorrência no âmbito do capitalismo global, torna-se um pressuposto de negação da própria atividade lógica da ação humana (praxiológica), consciente e racional do ser humano. Na medida em que, se intensifica o processo de fetichização da mercadoria e a sua reificação, a extensão do inconsciente torna-se o pressuposto irremediável do sociometabolismo da barbárie. Alves, trazendo apontamentos de György Lukács, afirma que o inconsciente enquanto uma categoria social consiste em um elemento constitutivo do próprio “processo da práxis humana do trabalho” que desta forma não deve deixar de considerar o que lhe é estranhado, logo, o conjunto das circunstâncias que causam o estranhamento. O autor considera o inconsciente como a instância mental do desconhecido que circunscrita na sociedade da mercadoria inverte-se ou transfigura-se na instância mental do estranho, na coisificação dos objetos. Assim, “no sentido sócio-histórico, o capital e o trabalho estranhado que constitui e institui um mundo social hostil estranhado às individualidades de classe” (ALVES, 2007, p. 218). Desta maneira, Alves aponta que o inconsciente sujeita o indivíduo e ele mesmo o desconhece, sendo que na sociedade de mercadoria e seu fetiche o indivíduo não

somente desconhece o que o sujeita, ou como podemos falar também, o que o conforma, mas também é induzido ou levado a ignorar este aspecto. Para Alves, há uma distinção entre o desconhecimento e a ignorância, onde o primeiro tem um compromisso com a verdade e o segundo seria somente um “vazio”. Portanto o inconsciente da sociedade do capital tem um “compromisso”, como chamado pelo autor, ou a intenção e ou objetivo chamado por nós, com a “ignorância” e não com o “desconhecimento”. Como colocado, o inconsciente na sociedade capitalista é mobilizado pelos aparatos do poder e do dinheiro não para afirmar, mas para negar o próprio indivíduo. Desta forma, é por meio destes que são constituídos os processos de subjetivação estranhada que são partes constituintes da nova hegemonia do capital, já que a representação do inconsciente, para Freud é a própria representação do fetiche (ALVES, 2007, p. 218).

Deste modo, o inconsciente do homem burguês possui a legalidade de uma sociedade histórica de classe, sociedade mercantil complexa, onde a condição de classe e a condição de proletariedade da força de trabalho e do trabalho vivo subsumido às condições objetivas do capital, incorporam-se, no decorrer do desenvolvimento histórico moderno, como a verdadeira condição do inconsciente (ALVES, 2007, p. 218).

O inconsciente, com a intensificação do processo de fetichização da mercadoria e de outros aspectos da vida como a disseminação das relações mercantis, tende a se tornar mais profundo e denso. É por meio dessa extensão do inconsciente do psiquismo humano que o sociometabolismo do capital “constitui o tráfico dos consentimentos dominantes” (ALVES, 2007, p. 219). Para Alves o “inconsciente é elemento compositivo do processo de subjetivação do fetichismo”. Contudo, é apontado que elementos da pré-consciência podem ter a capacidade de romper com o enclausuramento da inconsciência (ALVES, 2007, p. 220). Todavia, o sociometabolismo do capital tem a tendência de capturar a pré-consciência. Ou seja, tende a capturar as possibilidades de formas de se pensar e prospectar o futuro da classe trabalhadora. É na instância da pré-consciência que “valores, expectativas e utopias de mercado” são disseminados como um futuro, que na verdade, tende a ser somente uma reiteração do tempo/momento presente. “Na verdade, é da pré-consciência que o capitalismo de consumo de massa e da contingência salarial retira

(e elabora) suas imagens – as ‘Marcas’ - fugazes e fluidas do lugar do ‘*novum*’” (ALVES, 2007, p. 220). Desta maneira, a captura da subjetividade ou a sua manipulação, não opera somente na instância da inconsciência, mas também na instância de pré-consciência, onde possibilidades de futuros e sonhos da classe trabalhadora são conformadas pelo capital.

A nova ordem neoliberal busca disseminar através dos aparatos midiáticos e de suas imagens-alegorias de desejos, sonhos exclusivamente individuais, desejos de mercado, utopias ideológicas, onde se sonha possuir uma casa transbordante de quinquilharias eletrônicas. Por isso, as inovações sócio-metabólicas buscam disseminar uma imaginação utópica do mercado através das marcas que carregam desejos de consumo e que simulam, como elementos fictícios, “viradas no tempo”, tempos de “aurora” ou mesmo “juventude”, utilizando as expressões de Bloch (ALVES, 2007, p. 218).

Portanto, é desta maneira, apresentada por Alves que os mecanismos sociometabólicos do capital operam a captura da subjetividade da classe trabalhadora aos anseios e demandas do sistema capitalista. As instâncias da inconsciência e da pré-consciência tornam-se aspectos estratégicos de ação da racionalidade do capital não só na produção imagética da realidade e ou simbólica (inconsciente) da realidade, mas na própria realização, prospecção e possibilidade de futuro (pré-consciente) que um indivíduo tem como opções numa realidade que lhe é dada.

Com relação ao termo nexo psicofísico, compartilhamos da mesma compreensão que Alves. Além da questão da mente, a subjetividade também é composta pelo corpo. Sendo assim, o capital também tem a intenção de capturar a subjetividade da corporeidade humana. Alves apresenta e desenvolve a hipótese de que sobre o contexto do regime de acumulação flexível, na relação entre corpo-mente e sua dinâmica nesse novo regime, na lógica sociometabólica do capital, há a tendência em ocorrer a chamada “compreensão psicocorporal” como uma “promessa frustrada” do capital (ALVES, 2007, p. 221). Torna-se um elemento constitutivo da “nova disposição sócio-subjetiva” imposta pelo modelo de desenvolvimento toyotista que também é caracterizado como “novo modo de articulação corpo-mente, tanto no processo de trabalho, quanto no processo sócio-reprodutivo” (ALVES, 2007, p. 221).

Segundo Alves, no modelo de desenvolvimento taylorista-fordista ocorria a tendência de “separar” a mente e o corpo, aonde por meio do processo de decomposição do sujeito e da subjetividade do trabalho, e por suas características nas linhas de produção, este sistema conduz o cérebro a fazer a sua separação do corpo. Contudo, no modelo toyotista, o capital tende a mobilizar mente e corpo a uma integralização a produção de valor.

A busca de uma nova implicação subjetiva na produção “pós-fordista” supõe uma nova relação corpo-mente, ou seja, não apenas uma nova disposição psicocognitiva, mas uma nova postura corporal capaz de recompor a subjetividade do trabalho vivo nas condições da acumulação flexível. Entretanto, a promessa do toyotismo de constituir a figura humana no interior da produção de mercadorias racionalizada é tão-somente virtual. É uma promessa frustrada, e, portanto, problemática, de “recomposição” mente-corpo, ápice da aguda racionalização do trabalho subsumido ao capital (ALVES, 2007, p. 222).

Desta forma Alves aponta que este fato nos coloca uma “implicação virtual”, onde, de forma contraditória, apresenta uma promessa de emancipação que é frustrada pelo próprio sociometabolismo do capital. Embora contraditório, possui efetividade plena “pelo menos no plano da representação imaginária e simbólica dos sujeitos/agentes sociais” (ALVES, 2007, p. 222). No materialismo histórico e dialético, não podemos compreender a subjetividade sem esta estar relacionada, vinculada, ou atribuída as “condições objetivas da produção da vida social”. Na mesma medida em que o capital “criou as bases materiais para o pleno desenvolvimento da individuação social”, ele “limitou e obliterou o desenvolvimento humano-genérico” (ALVES, 2007, p. 223). Portanto, Alves afirma que o modelo de desenvolvimento toyotista “tende a constituir uma nova forma de organizar o tráfico mente-corpo” (1976, p. 223).

O fordismo-taylorismo criou a rigidez na disposição mente-corpo, que o toyotismo tende a flexibilizar. Aliás, ele é obrigado a flexibilizar para poder constituir a nova forma de subsunção do trabalho vivo ao capital, que é intrínseca ao novo modo de organização da produção de mercadorias. Nesta nova implicação subjetiva, o corpo parece ser a última fronteira de subversão do capital (ALVES, 2007, p. 222).

Neste novo tráfico mente-corpo, o toyotismo implementa uma “uma nova relação psicocorporal que busca preservar um componente essencial das

sociedades ‘modernas’ ou ‘pós-modernas’: um corpo útil, produtivo e submisso” (ALVES, 2007, p. 225). É interessante, pois, o autor também aponta que a estética do pós modernismo tende a promover a fusão entre mente e corpo, caracterizando também a crise do modelo de desenvolvimento fordista como uma “crise de experiência do corpo, útil, produtivo e submisso. É a crise de uma prática subjetivadora que precisava ser reconstituída, segundo a lógica da acumulação flexível” (ALVES, 2007, p. 227). Desta maneira o metabolismo social do sistema capitalista, promove a criação de obstáculos para o entendimento de seu nexos psicofísico pelos trabalhadores, ou como chamada por Alves a “compreensão psicocorporal” por estes, manifestados no processo de intensificação e racionalização do trabalho, onde em seus locais de trabalho a classe trabalhadora tende a ter o alargamento de seu sofrimento que se desloca para a mente e imprime seu estigma no corpo (ALVES, 2007, p. 230).

Além da intensificação do trabalho e do sofrimento psíquico, o toyotismo contém, em si, (2) elementos de dessocialização do ser social e de desefetivação do ser genérico do homem, em virtude do seu vínculo estrutural com a barbárie social que representa o modo de ser da produção destrutiva do capital na época de sua crise estrutural (o desemprego e a precarização do estatuto salarial são exemplos candentes desta dessocialização capitalista). Como elo contraditório, os elementos de dessocialização comprometem a disposição/subsunção de novo tipo mente-corpo que o toyotismo busca instaurar. Por isso, a flexibilidade aparece como dilaceração e auto-flagelação inconsciente do corpo (ALVES, 2007, p. 230).

Portanto, é por meio dos mecanismos sociometabólicos, como ações e racionalidades introduzidas no cotidiano dos indivíduos criando uma realidade pseudoconcreta (KOSIK, 1976), que é apresentada como uma realidade imutável onde com a captura da subjetividade das pessoas faz com que elas tenham a tendência não só de naturalizar aspectos colocados pelo capital, mas também tendem a serem abstraídos de qualquer possibilidade de reflexão, ou de formar uma reflexão, pela ignorância difundida na racionalidade neoliberal, para com uma realidade alternativa que transborde o espectro da sociedade burguesa. Logo, a realidade não real, a pseudoconcreta, é onde ocorre a captura da subjetividade da classe trabalhadora e é nessa realidade “não real”, em seu cotidiano, por meio dos aparelhos



ideológicos de hegemonia, como os intelectuais orgânicos do capital, como os aparelhos midiáticos, os organismos supranacionais, criam um consentimento na sociedade para a racionalidade neoliberal, assim como, para o trabalho alienado e a formação de um “senso comum” ou “pensamento comum”, que é onde se dá a conformação ética e moral e do nexos psicofísico da classe trabalhadora aos ditames do capital.

Na sociedade burguesa, o bloco político que alcança o poder, promove transformações na produção e reprodução da sociabilidade burguesa. A pedagogia da hegemonia capitalista (NEVES, 2005) difunde mudanças estruturais e superestruturais na sociedade que, apesar de atenderem algumas demandas populares, fruto da conquista da classe trabalhadora na luta de classes, e serem repletas de contradições, corroboram para a manutenção e perpetuação do próprio sistema.

Desta maneira, o campo educacional, como um campo estratégico para o sociometabolismo do capital disseminar sua racionalidade e assim conformar as mentes e corpos da juventude às suas necessidades, sofreu muitas transformações nas últimas décadas no Brasil, principalmente o Ensino Médio. É importante ressaltarmos que mudanças por meio dos dispositivos legais como leis, decretos, resoluções, portarias, dentre outros e suas transformações no cotidiano escolar, constituem-se como a materialização das manifestações dos mecanismos metabólicos do capital. Fundamentados na filosofia da práxis como instrumento de compreensão e transformação da realidade, onde a práxis “se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins” (VÁSQUEZ, 2011, p. 239), caminhamos em nossa análise por meio da unidade dialética entre teoria e prática, reconhecendo que há uma materialidade da vida que pressupõe uma atividade subjetiva, e essa atividade atua no cotidiano, assim como colocado por Kosik, a economia existe para o ser humano como um modo de “preocupação”, que seria a “transposição subjetiva da realidade do homem como sujeito objetivo” (KOSIK, 1976, p. 70).

A “preocupação” não consiste na instância da consciência humana cotidiana, onde “um indivíduo cansado” poderia se libertar dela por meio de alguma

distração, é na verdade o “engajamento prático do sujeito dentro do conjunto de relações sociais, compreendidas do ponto de vista deste engajamento pessoal, individual e subjetivo” (KOSIK, 1976, p. 72). Kosik aponta que a “preocupação” é o próprio sujeito no mundo, onde a existência deste não consiste somente naquilo que ele mesmo e o mundo acreditam, é algo também, para além disto, é a sua vinculação a um sistema onde desempenha uma função objetiva e supra individual que necessariamente não as compreende (KOSIK, 1976, p. 72). O “preocupar-se” caracteriza-se como um aspecto fenomênico do trabalho abstrato. Na sociedade capitalista, o trabalho “está tão subdividido e despersonalizado que já se apresenta como um mero ocupar-se e manipulação e todas as esferas, material, administrativa e espiritual” (KOSIK, 1976, p. 73). A alteração do trabalho para a preocupação, consiste de alguma maneira na manifestação das transformações da própria realidade objetiva. Segundo o autor, o ser humano se move em um “sistema formado de aparelhos e equipamentos que ele próprio determinou e pelos quais é determinado”, mas que há tempos “perdeu a consciência de que este mundo é criação do homem” (KOSIK, 1976, p. 74).

O preocupar-se é a práxis no seu aspecto fenomênico alienado, que já agora não alude a gênese do mundo humano (o mundo dos homens, da cultura humana e da humanização da natureza) mas exprime a práxis das operações diárias, em que o homem é empregado no sistema das “coisas” já prontas, isto é, dos aparelhos, sistema em que o próprio homem se torna objeto de manipulação. A práxis da manipulação (faina, labuta) transforma os homens em manipuladores de objetos de manipulação (KOSIK, 1976, p. 73).

Logo, o preocupar-se, representa a manipulação do ser humano e das coisas em que determinadas ações, repetidas diariamente, tornam-se hábitos e por isto passam a ser executadas mecanicamente. Logo, a realidade ou “este mundo não se manifesta ao homem como realidade por ele criada, mas como um mundo já feito e impenetrável”. Sendo, assim ocupar-se é apresentado como “comportamento prático do homem no mundo já feito e dado” (KOSIK, 1976, p. 74), que, portanto, não promove a sua criação, somente o reproduz.

Assim sendo, na perspectiva do materialismo histórico e dialético, podemos explicar e compreender que o processo de Reforma do Ensino Médio e a sua verdadeira realidade podem ser averiguadas e compreendidas por meio da análise dos dispositivos legais, que corroboram para a naturalização de inúmeras coisas e ações no cotidiano e vida da classe trabalhadora, e pela análise da materialização dos dispositivos legais e de suas políticas oriundas destes no cotidiano escolar.

Neste capítulo iremos nos ater aos dispositivos legais, seus percursos e relações, que se manifestam na realidade concreta e dissertam acerca de nosso objeto de estudo, logo, acerca da reforma no âmbito do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro e sua relação com a reforma no âmbito federal principalmente com as mudanças introduzidas pela Lei Federal 13.415/2017. No capítulo seguinte, iremos evidenciar as manifestações da reforma no cotidiano escolar por meio do levantamento de informações e documentos de escolas onde está presente parceria do IAS e SEEduc/RJ, a fim de explicitar a hipótese inicialmente colocada neste trabalho, de que as mudanças implementadas no Ensino Médio da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro que antecederam as mudanças no âmbito federal, constituíram-se como embrião da reforma subsequente e tem a intenção de captar a subjetividade e influenciar o nexos psicofísico e a conformação ético moral da classe trabalhadora em formação, da mesma forma para com os trabalhadores da educação.

Adiante, faremos uma retrospectiva descritiva, a partir da LDB de 1996 até os dias atuais, dos dispositivos legais que fazem parte do processo de reforma do Ensino Médio na contemporaneidade no âmbito do Estado do Rio de Janeiro buscando relacionar as similaridades com o processo de reforma em âmbito nacional.

#### **4.1. A DUALIDADE (INTENCIONAL) DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

A dualidade estrutural da educação brasileira não é somente o reflexo de um momento atual da mundialização do capital. A dualidade educacional é histórica e no caso do Brasil, é oriunda da própria história da sociedade brasileira, que desde a colonização portuguesa, vem se constituindo enquanto uma sociedade de

classes, com realidades desiguais para os indivíduos a ela pertencentes. Sob a égide do desenvolvimento capitalista, de base oligárquica e escravocrata do século XVIII, se deu a construção da sociedade brasileira culminando no arranjo social que temos atualmente. Como Karl Marx aponta, o ser humano constitui-se enquanto um sujeito sócio-histórico que produz e reproduz as relações sociais de produção.

O fenômeno da separação entre Trabalho e Educação é a própria origem da dualidade educacional presente na realidade escolar do Brasil. Segundo Saviani (2007), o desenvolvimento da produção conduziu o processo de divisão social do trabalho. A apropriação privada da terra ocasionou a divisão dos seres humanos em classes sociais distintas, a classe dos proprietários e a classe dos não proprietários (SAVIANI, 2007, p. 155). Desta maneira, foi possível aos proprietários viverem do trabalho alheio, comprando ou não a força de trabalho dos não proprietários. A partir daí, estava dada a sociedade de classes. Sociedade esta, que por dividir os seres humanos em classes, acabou por produzir também uma divisão na educação. Foi a partir do escravismo antigo que se deu a separação da educação em duas distintas modalidades, “uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais”, onde dessa maneira, era a “primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155). Como apontado pelo autor, o modo ao qual se deu o processo de organização da produção permitiu que a organização da escola fosse concebida enquanto um espaço separado da própria produção (SAVIANI, 2007, p. 157).

No modo de produção capitalista, baseado no valor de troca, na coisificação dos sujeitos e na mercadorização da própria vida, a escola detém um papel fundamental na manutenção do sistema capitalista. Como apontado por Freitag, (1980, p. 33), a escola contribui de duas formas para o processo de reprodução da formação social do capitalismo, de um lado reproduzindo as forças produtivas e de outro, reproduzindo as relações de produção existentes. Segundo Kuenzer (2005, p. 84) a dualidade estrutural educacional constitui-se enquanto a própria “expressão da

divisão entre classes sociais no capitalismo”, onde “a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica e trabalho”. Da mesma forma, Ramos (2009, p. 144) também aponta que “a dualidade educacional é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista”, onde, sua marca no Brasil trata-se da própria “marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista”.

O que temos no Brasil é uma dualidade intencional que se realiza por meio dos mecanismos sociometabólicos do capital, onde a captura da subjetividade e a conformação ético e moral da classe trabalhadora, promove a obtenção do consenso da sociedade quanto ao projeto de sociabilidade burguês. Desta maneira, o sistema capitalista viabiliza que os sujeitos reproduzam esse modo de sociabilidade, favorecendo a sua continuidade. Logo, por meio de projetos educacionais distintos para as diferentes classes sociais, onde se tem para as elites uma educação propedêutica, científica e filosófica e para a classe trabalhadora uma educação para o trabalho, o metabolismo social do capital pode realizar a manutenção e propagação dos valores difundidos pela burguesia. Ou seja, a dualidade educacional presente na realidade brasileira é intencional e inerente à própria existência do sistema capitalista.

#### **4.2. A INSERÇÃO DA INICIATIVA PRIVADA NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Como apontamos no capítulo anterior, no processo de reestruturação produtiva, a terceira via operacionalizou, como um mecanismo sociometabólico do capital, a viabilização da inserção da iniciativa privada na gestão pública em diversos e distintos campos. Obviamente o campo educacional está circunscrito nestas ações, pois, consiste em ser um campo estratégico e importante de atuação do metabolismo social que tem como objetivo conformar o proletariado aos anseios de perpetuação de uma sociedade das mercadorias, onde o trabalho estranhado, alienado, deslocado de seu conceito ontológico, assim como o aprisionamento dos indivíduos em uma

realidade pseudoconcreta, irreal, que mascara, por inúmeros discursos que por muitas vezes abraçam causas coletivas fazendo concessões, a verdadeira essência das transformações que ocorreram e ocorrem atualmente, ou seja, que esconde o acesso a realidade concreta. O capitalismo é compromissado e preza pela difusão da ignorância como forma de mecanismo de manutenção do status quo vigente, logo, por uma realidade fetichizada, falsa ou pseudoconcreta.

Agora iremos apontar e descrever os dispositivos legais que promoveram a inserção da iniciativa privada na gestão pública na esfera educacional de nível médio em âmbito nacional e do Estado do Rio de Janeiro. Concentramo-nos em apresentar os dispositivos que tenham relação direta com nosso objeto de análise, assim como com a nossa referência empírica, pois, na sociedade que vivemos, os mecanismos sociometabólicos do capital tendem a criar uma teia jurídico legislativa onde a maior parte de suas ações possui uma inter-relação, independente do campo que atuem. Afinal, enquanto um metabolismo social, o sistema capitalista desenvolve suas ações de maneira simbiótica abrangendo todos os campos e esferas da sociedade. Logo, nada mais estratégico do que promover, difundir e aplicar suas ações articuladas entre si para obter seus objetivos com uma maior efetividade e eficácia. Desta maneira, para não nos estendermos e não nos deslocarmos de nossos objetivos científicos apresentamos os seguintes dispositivos legais de maneira cronológica a fim de demonstrar o desencadeamento de ações promovidas pelo capital no âmbito do mecanismo estratégico da terceira via.

De início, trazemos como marco legal da estratégia da terceira via por meio da regulamentação e institucionalização de parceria público-privadas por meio da Lei Federal Nº 11.079/2004 (BRASIL, 2004b), que instituiu as “normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública”. Em seu artigo segundo é estabelecido que uma parceria público-privada “é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa”. Esta lei federal aplica-se à administração pública e seus órgãos ligados diretamente com o poder legislativo e executivo, “aos fundos especiais, às autarquias, às fundações públicas, às empresas públicas, às sociedades de economia mista e às demais

entidades controladas direta ou indiretamente pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios”. Ela regula e faz considerações acerca dos contratos de parceria público-privada, das garantias, da sociedade de propósito específico, da licitação e das disposições aplicadas à união. Este dispositivo, enquanto lei federal ainda vigente, constitui-se como um marco regulador e legitimador da estratégia da terceira via do metabolismo social do capital. Contudo, o sistema capitalista ao longo do seu processo de reestruturação precisa, enquanto um processo, ir conformando a funcionalidade de seu metabolismo às mudanças exigidas. Desta forma, esta lei teve alterações introduzidas pela Lei Federal Nº 12.766, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL 2012), que altera não só esta lei mais um conjunto de outras que regem questões trabalhistas e tributárias, como também as principais alterações ocorreram nos âmbitos dos contratos, das licitações, das disposições aplicáveis à união.

Temos a Lei Federal Nº 13.019, de 31 de julho de 2014, convertida na Lei Federal Nº 13.204 de 26 de fevereiro de 2015, estabelecendo o regime jurídico das parcerias que envolvem ou não o deslocamento de recursos financeiros “entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público” além de definir as “diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento”, alterando também outras leis. Esta lei considera como organização da sociedade civil as entidades privadas sem fins lucrativos, as sociedades cooperativas previstas em lei e as organizações religiosas que se dediquem a algum interesse público. Segundo a lei uma parceria caracteriza-se como,

Art.2

[...]

III - parceria: conjunto de direitos, responsabilidades e obrigações decorrentes de relação jurídica estabelecida formalmente entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividade ou de projeto expressos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação (BRASIL, 2015).

A Lei, ao estabelecer o regime jurídico das parcerias público-privadas, discorre sobre a celebração do termo de colaboração ou de fomento, a formalização e a execução, a prestação de contas, a responsabilidade e as sanções. Todavia, o capital sempre precisa transformar aquilo que lhe é de interesse a aperfeiçoar o alcance de seus objetivos. Desta forma, é promulgada a Lei Federal Nº 13.529, de 4 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), que dispõe sobre a participação da União em fundo de apoio à estruturação e ao desenvolvimento de projetos de concessões e parcerias público-privadas, alterando dentre outras leis a Lei Nº 11.079/2004 (BRASIL, 2004b). É interessante apontar que em seu parágrafo terceiro, inciso segundo, que indica o que constitui o patrimônio fundo, aponta que pode ser composto “pelas doações de estados estrangeiros, organismos internacionais e multilaterais”, além de criar o conselho de participação do fundo que ficou ainda para ser regulamentado por ato futuro do executivo. Ou seja, como podemos observar, este dispositivo ocorre para legitimar mais ainda a gestão do que é público pelo mecanismo de ação da terceira via, inserindo o capital privado internacional na participação do fundo, o que indica sua forte influência de seus interesses nos prováveis focos de uso desse fundo, além, de permitir a participação da própria União neste fundo, o que de certa maneira está de acordo com o que Souza aponta como estratégia de ação do capital de redirecionar o uso do fundo público, pois, já que a União participa deste fundo, este não deixa de ser público, devido à verba pública ali alocada.

Estes são basicamente o conjunto de dispositivos legais que regulam acerca das parcerias público-privadas em todos os seus campos de atuação, inclusive o educacional, do nível federal. Agora passaremos para o âmbito do Estado do Rio de Janeiro com os dispositivos que regulam acerca das parcerias público-privadas na jurisprudência que circunscreve este território.

Com a instituição das normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada com a Lei Nº 11.079/2004 (BRASIL, 2004b), os estados e municípios puderam dar prosseguimento à sua regulamentação a partir daí. Desta maneira, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2007, foi instituído o



Programa Estadual de Parcerias Público-privadas (PROPAR)<sup>14</sup>, por meio da Lei Estadual Nº 5068 de 10 de julho de 2007 (RIO DE JANEIRO, 2007), que regulamenta o Conselho Gestor do Programa Estadual de Parcerias Público-privadas (CGP). É apontado, no quarto artigo, que o PROPAR poderá ser aplicado em inúmeras áreas<sup>15</sup> dentre elas a “educação, cultura, saúde e assistência social”. Segundo o artigo sexto, ficam instituídos os sete membros do conselho, dentre eles o Secretário de Estado da Casa Civil, o Secretário de Estado de Planejamento e Gestão, o Secretário de Estado de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços, o Secretário de Estado de Fazenda, o Secretário de Estado de Obras, o Secretário de Estado do Ambiente e o Procurador-Geral do Estado. A lei discorre sobre aspectos como as definições e os princípios do programa, do conselho gestor, institui a elaboração anual do Plano Estadual de Parcerias Público-Privadas pelo próprio conselho, dos projetos das PPP, dos contratos, da contraprestação da administração pública, das garantias, da criação do Fundo Fluminense de Parcerias e das fiscalizações.

Já o conselho gestor do PROPAR foi regulamentado pelo Decreto Estadual Nº 43.263 de 27 de outubro de 2011 (RIO DE JANEIRO, 2011a), como previsto na lei acima. Em seu artigo segundo, parágrafo primeiro apresenta que o conselho será “presidido pelo Secretário de Estado Chefe da Casa Civil, tendo como Vice-Presidente o Secretário de Estado de Planejamento e Gestão”. Ressaltamos que no mesmo artigo, no seu parágrafo segundo, estabelece que seja integrado ao conselho “na condição de membro eventual, o titular de Secretaria de Estado ou o dirigente da entidade da Administração Indireta, cuja área de competência seja pertinente ao objeto da parceria público privada em análise” o que possibilita a esse membro ter direito ao voto enquanto membro eventual. Portanto, nos leva a entender

---

<sup>14</sup> Seguem as áreas de atuação: “Art. 4º - O PROPAR poderá ser aplicado nas seguintes áreas: I - educação, cultura, saúde e assistência social; II - transportes públicos; III - rodovias, pontes, viadutos e túneis; IV - portos e aeroportos; V - terminais de passageiros e plataformas logísticas; VI - saneamento básico; VII - destino final do lixo (Centro de Tratamento de Resíduos); VIII - dutos comuns; IX - sistema penitenciário, defesa e justiça; X - ciência, pesquisa e tecnologia; XI - agronegócios e agroindústria; XII - energia; XIII - habitação; XIV - urbanização e meio ambiente; XV - esporte, lazer e turismo; XVI - infra-estrutura de acesso às redes de utilidade pública; XVII - infra-estrutura destinada à utilização pela Administração Pública; XVIII - incubadora de empresas; XIX - desenvolvimento de atividades e projetos voltados para a área de pessoas com deficiência (RIO DE JANEIRO, 2007).

que, quando alguma parceria é elaborada com alguma secretaria que não tem um membro representante no conselho, esta, no desenvolver do processo, compõe com um membro o conselho gestor. É apontado também, no artigo quarto, que o conselho gestor do PROPAR deliberará por meio de resoluções. Em seu artigo quinto, são apresentadas as competências do conselho, dentre elas, “definir as prioridades e supervisionar as atividades do Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas – PROPAR”, a fiscalização dos agentes envolvidos como secretarias, órgãos de controle e agências reguladoras, que tem a função de encaminhar ao conselho “com periodicidade semestral, relatórios circunstanciados acerca da execução dos contratos de parceria público-privada em que sejam intervenientes”, tem a função de deliberar “sobre propostas preliminares de projeto de PPP, com subsídios fornecidos pela Unidade de PPP e pelo órgão ou entidade interessados, autorizando a realização dos respectivos estudos técnicos”, “requisitar servidores da administração estadual para apoio técnico ao PROPAR” e “fazer publicar o relatório anual detalhado de suas atividades” (RIO DE JANEIRO, 2011a).

No ano de 2011, por meio da Lei Estadual Lei Nº 6089, de 25 de novembro de 2011 (RIO DE JANEIRO, 2011b), criou-se o “Fundo Fluminense De Parcerias (FFP)” vinculado à estrutura da Secretaria de Fazenda e fizeram-se algumas alterações na lei Nº 5.068/2007 que instituiu o PROPAR. Contudo esta lei foi revogada pela Lei Estadual Nº 7043 de 15 de julho de 2015 (RIO DE JANEIRO, 2015). Esta lei, além da revogação da Lei de 2011, ela também promove alterações na Lei Nº 5.068/2007 (RIO DE JANEIRO, 2007). As principais alterações são o cargo de presidência do conselho que passa para o Secretário de Estado de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços, a elaboração do plano Estadual de PPP que agora deve ser encaminhando e aprovado pelo governador do Estado que, após aprovação, deverá ser encaminhado como projeto de lei à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). Houve também mudanças para com relatórios gerenciais que devem ser remetidos a ALERJ não mais anualmente e sim semestralmente. É criada também a Secretaria Executiva do CGP dentro da estrutura da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços cabendo a ela, segundo o artigo sétimo, dentre várias funções destacamos a de

“executar as atividades operacionais e de coordenação de parcerias público-privadas no âmbito do Estado”, a função de “divulgar os conceitos e metodologias próprios dos contratos de parcerias público-privadas” e a função “articular-se com unidades congêneres em âmbito nacional e internacional, bem como com entidades representantes do mercado e da sociedade civil organizada” (RIO DE JANEIRO, 2015). É criado então no artigo trigésimo, o Fundo Garantidor de Parcerias Público-Privadas (FGP) de natureza privada “com natureza privada, do qual poderão participar, além do próprio Estado, suas autarquias, fundações públicas e empresas estatais” onde a sua finalidade é “prestar garantia de pagamento de obrigações pecuniárias assumidas pelos parceiros públicos em virtude das parcerias de que trata esta Lei, de acordo com o regulamento” (RIO DE JANEIRO, 2015). Com relação a sua gestão em seu artigo trigésimo terceiro, parágrafo primeiro, cabe a “Agência de Fomento do Estado do Rio de Janeiro S.A. zelar pela manutenção da rentabilidade e liquidez do FGP” (RIO DE JANEIRO, 2015). É interessante apontarmos que, segundo o artigo trigésimo parágrafo primeiro, o patrimônio do FGP “será formado pelo aporte de bens e direitos realizado pelos cotistas, por meio da integralização de cotas e pelos rendimentos obtidos com sua administração”, onde a integralização dessas cotas, como consta no parágrafo segundo, pode vir a ser realizado “através de dotações orçamentárias, inclusive com recursos de fundos estaduais”<sup>16</sup>, de “títulos da dívida pública, bens imóveis dominicais, bens móveis” contando com “ações de sociedade de economia mista excedentes ao necessário para a manutenção de seu controle pelo Estado, ou outros direitos com valor patrimonial” (RIO DE JANEIRO, 2015).

O acima corrobora com o que Souza (2017) aponta acerca do redirecionamento do fundo público, pois apesar de não constar o uso de nenhum tipo de fundo direto da área educacional, a utilização de fundos de outras áreas explicita

---

<sup>16</sup> “**Art. 31** - Poderão ser utilizados recursos dos seguintes fundos estaduais para integralização do FGP: **I** - Fundo de Desenvolvimento Econômico e Social - FUNDES; **II** - Fundo Estadual de Conservação Ambiental - FECAM; **III** - Fundo Estadual de Saúde; **IV** - Fundo Especial da Secretaria de Segurança Pública; **V** - Fundo Estadual de Assistência Social; **VI** - Fundo para a Infância e a Adolescência; **VII** - Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico; **VIII** - Fundo Especial Penitenciário; **IX** - Fundo Estadual de Recursos Hídricos; **X** - Fundo Especial do Corpo de Bombeiros; **XI** - Outros fundos estaduais, observadas as disposições desta lei, vedada a utilização dos recursos do Fundo Único de Previdência Social do Estado do Rio de Janeiro – RIOPREVIDÊNCIA” (RIO DE JANEIRO, 2015).

bem o apontado pelo autor quando cita o contexto atual do regime de acumulação flexível, onde,

Nesse contexto, o Estado combina ações de uso do fundo público para a garantia da estabilidade das grandes empresas, controle da balança cambial e estabilização da inflação, com o fomento a iniciativas de arranjos produtivos locais capazes de gerar emprego e renda sem ônus público – fomento à geração de Capital Social (SOUZA, 2017, p. 4).

Além do FGP, a Lei Estadual Nº 7043/15 (RIO DE JANEIRO, 2015), autoriza a recriação do Fundo Fluminense de Parcerias (FFP), de natureza privada. É introduzido um novo artigo, trigésimo terceiro A, onde aponta no parágrafo primeiro que “o patrimônio do FFP será separado do patrimônio dos cotistas, e será sujeito a direitos e obrigações próprios”, e no seu parágrafo segundo, “poderão ser cotistas do FFP, além do próprio Estado do Rio de Janeiro, suas autarquias, fundações públicas e empresas estatais”. Segundo o artigo trigésimo terceiro, o “FFP disporá de autonomia administrativa e financeira para a gestão de seus recursos”, onde, segundo artigo trigésimo terceiro C, a “Agência de Fomento do Estado do Rio de Janeiro S.A. será o agente financeiro” (RIO DE JANEIRO, 2015). Já seus recursos são provenientes dos mesmos fundos estaduais de FGP. Ou, seja são criados dois fundos que usam de fundos públicos para compor seus recursos, corroborando ainda mais com a tese apresentada por Souza (2017).

Os dispositivos legais no âmbito federal e estadual do Rio de Janeiro apresentados, viabilizam a introdução da iniciativa privada na gestão do que é público, logo, viabilizam, possibilitam e legitimam as ações do mecanismo estratégico de ação, a terceira via realizado pelo metabolismo social do capital. Partiremos agora no próximo item para a análise dos dispositivos legais no âmbito federal e estadual do Rio de Janeiro que tem relação direta com a REM. Portanto, apontamos também as mudanças realizadas no RJ, para explicitar a coesão entre as transformações que ocorrem nas duas esferas a fim de apontarmos a hipótese apresentada nesta pesquisa.

### 4.3. A REGULAMENTAÇÃO DAS REFORMAS OU DISPOSITIVOS LEGAIS DA BARBÁRIE

Agora iremos abordar os dispositivos legais diretamente ligados ao processo de reforma do Ensino Médio que ocorre no Estado do Rio de Janeiro fazendo relação com os dispositivos a nível federal citados no primeiro capítulo.

Após a promulgação da LDB de 1996, os estados no Brasil obtiveram autonomia para regular sobre seus próprios sistemas de ensino. No estado do Rio de Janeiro, as mudanças na educação pública se deram pelo Decreto Estadual Nº 25.959 de 12 de janeiro de 2000 (RIO DE JANEIRO, 2000), que instituiu “O Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola”, que tinha os seguintes objetivos abaixo:

**Art. 1º** - Fica instituído o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – **Programa Nova Escola**, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação, com os seguintes objetivos:

I – melhorar de forma contínua a qualidade da educação com a racionalização de recursos financeiros, materiais e humanos envolvidos no desenvolvimento do processo educacional;

II – universalizar o atendimento em todos os níveis de ensino garantindo o acesso de todos ao Sistema de Ensino Público;

III – implementar mecanismos eficazes de valorização do magistério público, especialmente no que refere aos aspectos de remuneração, aperfeiçoamento, período de dedicação e organização administrativa; e

IV – fortalecer a articulação entre as esferas de governo Estadual e Municipal, tendo por referência a unidade básica de ensino público no Estado (RIO DE JANEIRO, 2000).

O Programa Nova Escola surge, conforme artigo segundo, como um “Sistema Permanente de Avaliação das Escolas da Rede Pública Estadual de Educação” que abrangia no aspecto da Gestão Escolar, compreendendo o Gerenciamento dos Recursos Humanos, a Aplicação dos recursos financeiros, a Infraestrutura física, o Programa Nutrição Escolar e a Integração da Escola com a Comunidade, e no aspecto do Processo Educativo

abrangia a Evasão escolar, o aproveitamento escolar e repetência, a distorção idade – série, a Universalização do acesso, o atendimento aos portadores de necessidades especiais, a política de leitura, as inovações pedagógicas, o uso de novas tecnologias educacionais, o tempo de permanência do aluno e do Professor na escola, a formação continuada, a participação dos pais no processo educativo, e a articulação da escola com os equipamentos de saúde, lazer e cultura do Bairro ou da Cidade. Este programa foi institucionalizado pelo então Governador do Estado Anthony Garotinho, na época sendo filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação.

Contudo, a organização do sistema estadual de educação se deu pela Lei Estadual Nº 4528, de 28 de março de 2005<sup>17</sup> (RIO DE JANEIRO, 2005), que “Estabelece as diretrizes para a organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro”, onde, como consta no artigo primeiro, o sistema é constituído pela “pela rede pública de educação integrada pelos Órgãos e Instituições das Secretarias de Estado que oferecem qualquer nível ou modalidade de educação e pela rede privada de escolas [...]”. Esta organização se deu na gestão da então Governadora Rosinha Garotinho (PMDB), esposa do Governador antecessor. Com relação ao Ensino Médio a lei aponta que este nível de ensino tem como finalidade:

Art. 33 - O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, tem como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

*II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

---

<sup>17</sup> Assim como algumas outras leis e dispositivos legais que citaremos aqui, esta Lei Estadual sofreu algumas alterações com o passar dos anos por meio de outras leis que surgiram para promover alterações nesta. Todavia, iremos nos ater somente em trazer os dispositivos legais e suas alterações que tenham relação direta com a Reforma do Ensino Médio.

*IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina;*  
*V – a conjugação, de forma opcional, do Ensino Médio com o Ensino Técnico profissionalizante;*

VI - A formação de professores, em curso normal, com duração mínima de quatro anos ou de três anos em horário integral (RIO DE JANEIRO, 2005, *grifo nosso*).

Aqui já podemos observar presentes os aspectos da pedagogia das competências nos termos grifados. Assim como apontado por Costa (2019, p. 86) em sua dissertação nomeada *Reforma Gerencial e seus impactos no currículo mínimo da Educação Básica: uma análise da gestão curricular na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro* “os primeiros passos da institucionalização do sistema de competências” se deram por meio da institucionalização desses dois dispositivos legais. Na Lei Estadual N<sup>o</sup> 4528/2005, em seu artigo quinto, o Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, tem como um de seus fundamentos o respeito “às normas emanadas do Conselho Estadual de Educação” e “à coexistência de instituições públicas e privadas na oferta do ensino” e como órgão normativo o Conselho Estadual de Educação (CEE) (RIO DE JANEIRO, 2005). Daremos um salto temporal em nosso caminho cronológico dos dispositivos legais para apontar mudanças com relação ao CEE. A Lei Estadual N<sup>o</sup> 6864, de 15 de agosto de 2014 (RIO DE JANEIRO, 2014b), que “altera dispositivos da lei N<sup>o</sup> 4.528, de 28 de março de 2005, e dá outras providências”. Esta lei do ano de 2014 faz mudanças no que concerne o CEE regulamentando suas ações e funções. Uma das mudanças que ressaltamos é a mudança promovida no artigo sexto do parágrafo primeiro da Lei N<sup>o</sup> 4528/2005 dispondo que o CEE é um “órgão normativo, regulador, deliberativo, consultivo e de assessoramento” que por ser um órgão de Estado, “é a instância recursal para os níveis e modalidades da Educação Básica e da superior desde que sob a jurisdição administrativa do Sistema de Ensino Estadual” (RIO DE JANEIRO, 2014b). Segundo a mudança no artigo nono,

Art. 9<sup>o</sup> - O Conselho Estadual de Educação é um órgão de Estado autônomo, normativo, regulador, consultivo e deliberativo composto de 24 (vinte e quatro) conselheiros possuidores de notável saber na área educacional ou que tenham prestado relevantes serviços à educação,

indicados pelo Poder Executivo, Poder Legislativo e entidades representativas da educação, garantida a paridade entre estes, para mandato de 4 (quatro) anos e a cada 2 (dois) anos renova-se um terço, sendo permitida uma única recondução por igual período, dotado de unidade orçamentária e com quadro de pessoal próprio (RIO DE JANEIRO, 2014b).

**No artigo seguinte é disposto que:**

Art. 10 - A indicação dos vinte e quatro membros obedecerá à seguinte distribuição:

I - oito de livre escolha do governador;

II - oito indicados pela Assembleia Legislativa do Estado;

III - um indicado pelos sindicatos representativos dos professores da rede pública estadual;

IV - um indicado pela Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino no Estado do Rio de Janeiro;

V - um indicado pelo sindicato de mantenedores da rede privada de ensino do Município do Rio de Janeiro;

VI - um indicado pelo sindicato dos mantenedores do interior da rede privada de ensino do Estado do Rio de Janeiro;

VII - um indicado pela entidade representativa dos pais e alunos das redes pública e privada de educação;

VIII - um indicado pelas Universidades públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro;

IX - um indicado pela entidade representativa dos dirigentes municipais de educação;

X - um indicado pelo Congresso Estadual de Educação ou, na ausência deste, por assembleia convocada pelas entidades representativas dos profissionais de educação (RIO DE JANEIRO, 2014b).

Para o capital manter seu controle, nada como o Governador do Estado poder escolher um terço dos membros do CEE livremente, assim como a ALERJ. No artigo décimo terceiro é explicitado que o CEE terá regimento próprio após aprovação em plenário. Com relação à supervisão e avaliação do Sistema fica instituído, segundo a introdução do artigo décimo quarto A, que “a competência para inclusão de novas disciplinas e conteúdos curriculares obrigatórios na rede pública ou privada de



educação é do Conselho estadual de Educação” (RIO DE JANEIRO, 2014b). Logo, aqui é consolidado o poder do CEE em regular a educação básica no Estado do Rio de Janeiro. Voltaremos a este ponto mais adiante.

Voltando para a continuidade de nossa cronologia, os dois dispositivos apresentados inicialmente, tornam-se as bases estruturais para o desenvolvimento das ações do capital no que condiz a educação básica, logo, o Ensino Médio. Segundo Costa (2019), os projetos advindos desses dispositivos apresentados,

[...] consolidam os esforços dos governos Anthony e Rosinha Garotinho para implementar a reforma gerencial e curricular, adequando a administração e a pedagogia da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro aos anseios da empresa capitalista, qual seja, o reordenamento da gestão pública aos moldes privados e a flexibilização da educação escolarizada de modo a atender às demandas do processo produtivo de forma imediata (COSTA, 2019, p. 87).

Com a sua fundamentação ou legitimação legal, por meio dos dispositivos instituídos, o metabolismo do sistema capitalista desenvolve o aprimoramento e propagação, em termos legislativos e reguladores, do projeto educacional sob a ótica do capital na sociedade.

Com relação ao currículo, em 3 de dezembro de 2012 é apresentada a Resolução Nº 4.842 (RIO DE JANEIRO, 2012a) que fixa as diretrizes para a “implantação das matrizes curriculares para educação básica nas unidades escolares de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Ensino Médio Experimental, e dá outras providências”. Nesta Resolução, são instituídas as matrizes curriculares para os níveis de ensino citados. Aqui, ressaltamos desde já o termo “Ensino Médio Experimental”, que neste dispositivo e no dispositivo que iremos citar a seguir, já podemos encontrar os sinais da parceria entre a SEEduc/RJ e o IAS. Com relação ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, segundo seu artigo sétimo, as matrizes curriculares dos cursos são constituídas pela “Base Nacional Comum, abrangendo as quatro áreas de conhecimento do Ensino Médio) e o Ensino Religioso, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (quatro áreas, pois é anterior a Lei 13.415/2017, que acrescentou mais uma área

como vimos no primeiro capítulo), por uma “Parte Diversificada, que expresse as prioridades estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar [...]”, e pela “Educação Profissional, direcionada para a compreensão das relações existentes no mundo de trabalho e para viabilizar a articulação entre os conhecimentos técnicos e acadêmicos para uma formação profissional específica”. Ressaltando que o ensino religioso é facultativo aos alunos. Em seu artigo oitavo disserta,

Art. 8º - Nas matrizes curriculares de cada curso técnico integrado de nível médio estará fixado o total de horas de cada disciplina da Base Nacional Comum e da educação profissional, além da carga horária destinada à prática profissional.

I - a carga-horária mínima destinada às disciplinas da educação básica deverá ser de 1.200 horas e a destinada às disciplinas da educação profissional deverá respeitar às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, de acordo com a área do curso.

*II - a prática profissional integra obrigatoriamente a matriz curricular proposta para o curso e inclui atividades de pesquisas, projetos, estágio curricular, oficinas, laboratórios, além de outras correlatas a cada curso (RIO DE JANEIRO, 2012a, grifo nosso).*

Destacamos o inciso segundo, pois, como podemos observar ele prevê a realização de estágio curricular enquanto prática profissional obrigatória e um dos cursos que este dispositivo regula é o curso Técnico em administração, que como veremos um pouco adiante, com relação ao desenvolvimento laboratorial da reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro, terá questões para com o currículo e o estágio.

O Ensino Médio Experimental, como o próprio nome já diz, é um experimento. Em seu artigo décimo segundo, a resolução aponta que o Ensino Médio Experimental é organizado “com proposta pedagógica diferenciada, com vista à formação plena do aluno, podendo oferecer formação geral não profissionalizante”. Segue o artigo décimo terceiro na íntegra.

Art. 13 - A matriz curricular do curso de Ensino Médio Experimental, constante do Anexo IV, pode ser constituída pela:

I- base nacional, abrangendo as quatro áreas do conhecimento do Ensino Médio (Linguagens e Códigos; Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Matemática) e Ensino Religioso, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nas determinações constantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/1996;

II- parte diversificada que expresse as prioridades estabelecidas no projeto político Pedagógico da unidade escolar, considerada a possibilidade de aprofundamento em uma disciplina ou área sob a forma de disciplina, projetos ou módulos;

*III- parte específica direcionada para o desenvolvimento de competências para uma cultura de trabalho e estruturada através de disciplinas, projetos e/ou módulos.*

*§ 1º- A Parte Específica poderá se organizar tomando como referência quatro dimensões: trabalho, convívio, aprendizagem e formação para a autonomia.*

§ 2º- O Ensino Religioso integra a Base Nacional Comum e será de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, nos termos da Lei Estadual Nº 3.459, de 14 de setembro de 2000 e suas regulamentações (RIO DE JANEIRO, 2012a, *grifo nosso*).

Como podemos perceber nas partes grifadas, a presença do termo “desenvolvimento de competências” e a presença da “parte específica” nas quatro dimensões trabalho, convívio, aprendizagem e formação para a autonomia, já nos demonstram dois aspectos: primeiro, o próprio surgimento do termo/palavra “competências” já representa uma maior difusão e o entranhar de uma pedagogia fundamentada na noção de competência (ou também pode ser chamada de habilidade) nas ações de ordenamento e regulamentação pelo poder público no que condiz o Ensino Médio estadual do Rio de Janeiro; segundo, a organização da “parte específica” tendo como referência as quatro dimensões citadas, do trabalho, do convívio, da aprendizagem e da formação para a autonomia, nos demonstram como a ideologia do Instituto Ayrton Senna já está presente no âmbito da regulação acerca da matriz curricular do Ensino Médio do Estado, pois estas dimensões a época de 2012, eram as dimensões de aplicabilidade e desenvolvimentos curriculares que o IAS exercia já com a parceria com a SEEduc/RJ, que deu início neste mesmo ano de 2012, desta resolução.

A resolução apresenta a matriz curricular dos cursos de Ensino Médio Integrado em Informática, em Edificações, em Administração, em Produção de Áudio e Vídeo, em Hospedagem, em Programação de Jogos Digitais, em Roteiros para Mídias Digitais<sup>18</sup>, em Agropecuária, em Leite e Derivados, em Panificação <sup>19</sup>e em Multimídia em escolas do Estado. Contudo, com relação ao currículo do Ensino Médio Experimental, é apresentada a matriz de uma única escola, o Colégio Estadual Chico Anysio, no município do Rio de Janeiro no bairro do Andaraí. Esta foi a primeira escola em que ocorreu a materialização da parceria da SEEduc/RJ com o Instituto Ayrton Senna, parceria que iniciou em termos burocráticos no ano de 2012, e início suas atividades escolares no ano letivo de 2013. Quando é apresentada a matriz curricular desta escola, além das disciplinas pertencentes à BNCC, observamos na parte designada “específica” os seguintes componentes curriculares e suas cargas horárias ao longo dos três anos do Ensino Médio: Projeto de Vida, totalizando 400 horas; “Projeto”, totalizando 1040 horas, “Autogestão”, totalizando 240 horas; e “Núcleo Parceiro”, totalizando 240 horas. O surgimento dessas disciplinas, legitimadas e inseridas em um ato normativo da SEEduc/RJ pela Resolução Nº 4.842/2012 (RIO DE JANEIRO, 2012a), já expressam a ideologia do IAS e seus fundamentos dentro não só de um dispositivo normativo, mas dentro do cotidiano escolar. Contudo, a matriz curricular do Ensino Médio de maneira geral não havia sido modificada ao ponto que ocorreu posteriormente na Deliberação Nº 344/2014 do CEE/RJ (RIO DE JANEIRO, 2014a) já citada anteriormente, embora a disciplina

---

<sup>18</sup> Apontamos que os dois cursos de Ensino Médio Integrado em Programação de Jogos Digitais e em Roteiros para Mídias são ministrados no Colégio Estadual José Leite Lopes, no bairro do Andaraí, conhecido como NAVE, Núcleo Avançado em Educação, um projeto de parceria entre a SEEDUC/RJ com o Instituto Oifuturo implementada desde o ano de 2008. Apesar de ser uma proposta diferente da “solução educacional” apresentada pelo Instituto Ayrton Senna, também consiste em uma parceria público-privada que promove ações no âmbito do currículo, mesmo que somente no que tange o ensino profissional. O Instituto Oifuturo (OIFUTURO, 2020) tem duas escolas com a mesma proposta, a Colégio Estadual José Leite Lopes (NAVE Rio) na Cidade do Rio de Janeiro e a Escola Técnica Estadual Cícero Dias (NAVE Recife) na cidade do Recife, no bairro de Boa Viagem (desde o ano de 2006).

<sup>19</sup> Ressaltamos também que os dois cursos de Ensino Médio Integrado em Leite e Derivados e em Panificação são ministrados no Colégio Estadual Comendador Valentim dos Santos Diniz, conhecido como NATA, Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos, situado no município de São Gonçalo, no bairro do Colubandê, uma parceria entre a SEEDUC-RJ, a Secretaria de Agricultura, Pecuária, Pesca e Abastecimento do Rio de Janeiro (SEAPPA/RJ), o Instituto Grupo Pão de Açúcar (GPA) e a Cooperativa Central de Produtores do Leite (CCPL). A escola foi inaugurada no ano de 2009 em um espaço cedido pela CCPL. A parceria além de contar com o NATA, dispõe também de outros dois espaços para realizar suas atividades, uma Unidade Consorciada de Alimentos (Unica) e uma Unidade de Pesquisa Aplicada de Alimentos (Unipa), onde as três estruturas são nomeadas como um complexo educacional (INSTITUTO GPA, 2020). Caracteriza-se também como uma parceria público-privada que promove ações no âmbito do currículo, mesmo que somente no que tange o ensino profissional.

“projeto de vida” e as outras acrescidas já estejam presentes no currículo, elas ainda são designadas como “parte específica” ou “parte diversificada”. Voltaremos a esta Deliberação logo à frente.

No mesmo dia do dispositivo anterior, como dispositivo de número seguinte, a Resolução SEEduc/RJ Nº 4843 de 03 de dezembro de 2012 (RIO DE JANEIRO, 2012b), “Fixa Diretrizes para Implantação das Matrizes Curriculares para a Educação Básica nas Unidades Escolares da Rede Pública e dá outras Providências”. Em seu artigo primeiro explicita que, as matrizes curriculares “estabelecidas nos anexos integrantes desta Resolução, deverão orientar a organização do currículo das unidades escolares da Rede Pública de Educação desta Secretaria de Estado”, onde em seu parágrafo único coloca que “as matrizes curriculares de que trata o caput serão implantadas nas séries, anos e fases da Educação Básica, a partir do ano letivo de 2013”. Com relação ao Ensino Médio, este dispositivo regula acerca do Ensino Médio de um modo geral, do Ensino Médio Inovador, do Curso Normal em Nível Médio, da EJA, da Educação Indígena, do Programa de Aceleração de Estudos/Autonomia e do ProJovem Campo - Saberes Da Terra. Com relação ao Ensino Médio Inovador, observamos no anexo da Resolução a presença de disciplinas e suas cargas horárias nos três anos do Ensino Médio que surgem nomeadas como “Projetos de Reestruturação Curricular”, onde constatamos a presença de “Projeto de vida” com 240 horas, de “Laboratórios de Iniciação Científica e Pesquisa” com 240 horas, além de “Letramento em Língua Portuguesa” com 240 horas, e Letramento em Matemática com 240 horas. Destacamos também a presença de disciplinas eletivas como “Cultura Corporal” com 80 horas sendo ministradas somente no primeiro ano, “Cultura e Uso de Mídias” com 80 horas sendo ministradas somente no segundo ano, e “Cultura e Arte” com 80 horas sendo ministradas somente no terceiro ano (RIO DE JANEIRO, 2012b). Como dissemos anteriormente, estes últimos dois dispositivos descritos aqui, já manifestam a materialização da parceria da SEEduc/RJ com o IAS iniciada no mesmo ano. Contudo, elas surgem aqui como novos componentes curriculares que apesar de já manifestarem a ideologia do IAS, ela ainda não foi inserida como fundamento como observaremos a seguir na Deliberação Nº 344/2014 do CEE/RJ.

Como já citamos no primeiro capítulo desta dissertação, a Deliberação Nº 344/2014 do CEE (RIO DE JANEIRO, 2014a) que “Define Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro”, manifesta a materialização da ideologia do Instituto Ayrton Senna em sua completude dentro do processo de regulação e organização curricular. Diferentemente dos dispositivos citados, esta Deliberação não traz as características dos IAS manifestadas enquanto somente um componente curricular, é a partir deste dispositivo que a ideologia do IAS torna-se fundamento das práticas curriculares no Estado do Rio de Janeiro. Fundamento este que, além de se alicerçar na pedagogia política do capital desenvolvendo a noção de competência/habilidade como norteadora das ações pedagógicas no âmbito do Ensino Médio, promove uma nova conceituação e divisão dos conhecimentos em Habilidades ou Conhecimentos ou Competências Cognitivas e as Habilidades ou Competências Socioemocionais. Em seu artigo segundo, é apontado que os currículos do Ensino Médio devem ter como objetivo “o desenvolvimento, pelos estudantes, de saberes cognitivos e de saberes socioemocionais, necessários para o exercício da cidadania, o sucesso na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta” (RIO DE JANEIRO, 2014a). Para o desenvolvimento das diretrizes apresentadas, segundo o artigo terceiro, são apresentados os seguintes conceitos:

Art. 3º. Para efeito destas diretrizes entendem-se os conceitos de:

- Saberes, como competência para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, e atitudes, valores e emoções, necessários para responder de maneira original e criativa a desafios planejados ou inusitados, requeridos pela prática social do cidadão e pelo mundo do trabalho;
- Saberes cognitivos, como a capacidade mental para adquirir conhecimento e generalizar a aprendizagem a partir do conhecimento adquirido, incluindo a capacidade de interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas e desenvolver habilidades para resolver problemas;
- Saberes socioemocionais, como a incorporação de padrões duradouros de valores, atitudes e emoções que refletem a tendência para responder aos desafios de determinadas maneiras em determinados contextos (RIO DE JANEIRO, 2014a).

Segue abaixo o artigo quarto.

Art. 4º. A par do desenvolvimento de saberes cognitivos correspondentes, predominantemente, aos conhecimentos e habilidades relativos aos componentes das Áreas de Conhecimento, os Projetos Pedagógicos e os currículos dos cursos devem ser organizados de modo a integrar, de forma deliberada e intencional, o desenvolvimento de saberes socioemocionais, predominantemente referentes a valores, atitudes e emoções, assim como a habilidades, com pensamentos, sentimentos e comportamentos (RIO DE JANEIRO, 2014a).

Nestes dois artigos podemos observar como, diferentemente dos dispositivos anteriores que citamos antes desta deliberação do CEE, a ideologia, o conceito e a concepção de educação proferida pelo IAS, não está mais presente simplesmente como um componente curricular extra, mas agora se torna fundamento para o desenvolvimento curricular do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro a partir de sua institucionalização. Segue no artigo quinto abaixo, o grupo de saberes e seus conceitos segundo o CEE/RJ.

Art. 5º. Como referência, e considerando as características, interesses, expectativas e necessidades dos seus estudantes, as escolas devem considerar, entre outros, os seguintes agrupamentos de saberes e suas definições, que sintetizam e combinam as aprendizagens cognitivas e as socioemocionais:

- Autonomia: saber fazer escolhas e tomar decisões acerca de questões pessoais e coletivas, fundamentadas no autoconhecimento e em seu projeto de vida, de forma responsável e solidária;
- Colaboração: atuar em sinergia e responsabilidade compartilhada, respeitando diferenças e decisões comuns;
- Comunicação: compreender e fazer-se compreender em situações diversas, respeitando os valores e atitudes envolvidos nas interações; - Liderança: ser capaz de mobilizar e orientar as pessoas em direção a objetivos e metas compartilhados, liderando-as e sendo liderado por elas;
- Gestão da Informação: ser capaz de acessar, selecionar, processar e compartilhar informações, em contextos e mídias diversas; - Gestão de Processos: saber planejar, executar e avaliar os processos de aprendizagem, trabalho e convivência;

- Criatividade: ser capaz de fazer novas conexões a partir de conhecimentos prévios e outros já estruturados, trazendo contribuições de valor para si mesmo e para o mundo;
- Resolução de Problemas: ser capaz de mobilizar-se diante de um problema, lançando mão de conhecimentos e estratégias diversos para resolvê-lo;
- Pensamento Crítico: saber analisar e sintetizar ideias, fatos e situações, assumindo posicionamentos fundamentados;
- Curiosidade Investigativa: ter interesse e persistência para explorar, experimentar, aprender e reaprender sobre si, o outro e o mundo (RIO DE JANEIRO, 2014a).

Com relação à organização curricular, o currículo é dividido em dois eixos ou macro componentes, segundo artigo sexto, em *Áreas de Conhecimentos*, criada “para desenvolver e dar sentido, predominantemente, à aprendizagem cognitiva, integrando as disciplinas da Base Nacional Comum”, e o *Núcleo Articulador*, “que desenvolve, predominantemente, a aprendizagem socioemocional dos estudantes, mediante o desenvolvimento do protagonismo e a realização de projetos” (RIO DE JANEIRO, 2014a). Com relação ao macro componente Áreas do Conhecimento, ele “organiza os componentes curriculares referentes às disciplinas conforme o Currículo” proposto pela SEEduc/RJ e pela “legislação específica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”. Já o macro componente Núcleo Articulador,

Art. 8º. O macrocomponente Núcleo Articulador organiza estratégias, situações, oportunidades, e espaços e tempos próprios para a aprendizagem predominantemente socioemocional do estudante, mediante atividades de desenvolvimento do protagonismo e realização de projetos de pesquisa e de intervenção relacionados com os saberes das Áreas de Conhecimento, associando o conhecimento à prática e ao seu projeto de vida (RIO DE JANEIRO, 2014a).

Segundo o artigo nono, a Educação Integral é “entendida qualitativamente como o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões, quer a intelectual e cognitiva, quer a social, emocional e ética, assim como a corporal”, desta forma são colocados novos modelos de arranjo curricular no âmbito da Educação Estadual, são eles: Modelo em Tempo Integral Pleno; Modelo em



Tempo Integral; Modelo em Tempo Integral articulado com Educação Profissional; Modelo em Tempo Parcial; Modelo em Tempo Integral Intercultural; Modelo em Tempo Integral de Curso Normal de Nível Médio; e Modelo em Tempo Parcial de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com relação aos órgãos do Sistema Estadual de Ensino, segue o artigo décimo,

Art. 10. Os órgãos próprios do Sistema Estadual de Ensino devem estimular, orientar e apoiar as escolas, públicas e privadas, inclusive com ações formativas, para que as respectivas equipes integrem, nos seus Projetos Pedagógicos e na organização curricular dos seus cursos, princípios, conceitos, metodologias, estratégias, situações, oportunidades, espaços e tempos, bem como atividades e projetos visando à aprendizagem, tanto cognitiva quanto socioemocional (RIO DE JANEIRO, 2014a).

A principal associação entre as mudanças ocorridas no Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro com a Deliberação Nº 344/2014 (RIO DE JANEIRO, 2014a) e o Ensino Médio em nível nacional com a Lei Federal 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) está na divisão dos conhecimentos/saberes/competências/aspectos cognitivos e dos sociemocionais, que carrega a essência da ideologia difundida pelo IAS. Pois, na Deliberação Nº344/2014 do CEE/RJ, não é somente a ideologia do IAS que está presente em uma política pública do campo educacional, mas esta ideologia é a mesma que os organismos supranacionais difundiram nos documentos analisados no capítulo 3. Logo, a ideologia difundida é a própria pedagogia política do capital disseminada em todo o âmbito escolar, não só do cotidiano escolar da classe trabalhadora em formação, mas no cotidiano dos docentes e servidores da SEEduc/RJ com ações de formação como diz no artigo décimo e como veremos adiante no capítulo 5. A partir desta deliberação todos os outros dispositivos, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, que descrevermos a seguir são desenvolvidos tendo ela como seu embasamento. Ressaltamos que Deliberação Nº 344/2014 de 22 de julho de 2014 (RIO DE JANEIRO, 2014a) do CEE/RJ que traz as transformações curriculares citadas, juntamente com a Lei Estadual Nº 6864/2014 de 15 de agosto de 2014 (RIO DE JANEIRO, 2014b) que trouxe um maior poder político regulatório ao CEE/RJ como citamos anteriormente, consiste em uma ação coordenada do capital que ao impor mudanças curriculares por meio da deliberação do CEE/RJ, essas mudanças

precisaram ser legitimadas com o aumento de poder e autonomia do CEE poucas semanas depois, ao invés de ter sido feito o contrário, onde primeiro se daria um maior poder ao CEE/RJ para depois, em seu pleno direito e poder de reger as transformações curriculares, poder realiza-las. Este processo que seguiu o caminho contrário, só nos demonstra o sistema capitalista e suas contradições, principalmente ao implementar mudanças de maneira imediatista e pragmática. Ao colocar/citar/disseminar/difundir um conjunto de competências cognitivas e socioemocionais circunscritas em um projeto educacional sob a ótica do capital, nas ações no âmbito do Ensino Médio, onde este conjunto representa as habilidades que um indivíduo deve desenvolver para seu crescimento individual e do conjunto da sociedade, ocorre a manifestação e materialização do espírito/da essência da pedagogia política do capital. Por este motivo, apesar de novas disciplinas surgirem em dispositivos anteriores dentro da matriz curricular do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro, já influenciadas pela parceria com o IAS, é somente na Deliberação N<sup>o</sup> 344/2014 do CEE/RJ que a ideologia do IAS torna-se um fundamento essencial, um alicerce teórico para o desenvolvimento não só da matriz curricular, mas de todo um novo ordenamento das ações e práticas escolares do estado como veremos no capítulo 5. Desta maneira, a mesma essência do fenômeno Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro ocorreu com a institucionalização da Lei Federal 13.415/2017, que faremos apontamentos mais adiante.

Continuando nos aspectos das matrizes curriculares do Estado do Rio de Janeiro, a Resolução da SEEduc/RJ N<sup>o</sup> 4.951, de 04 de outubro de 2013, revogada e reelaborada pela Resolução da SEEduc/RJ N<sup>o</sup> 5.330 de 10 de setembro de 2015 (RIO DE JANEIRO, 2015), fixa novamente as diretrizes para a implantação das matrizes curriculares na educação básica. Ou seja, se por meio de uma Deliberação do CEE/RJ são apresentados e introduzidos novos referenciais dos aspectos curriculares, onde semanas depois o CEE/RJ é acrescido de mais poder na elaboração e regulação das ações realizadas no cotidiano escolar, principalmente no aspecto curricular, agora é preciso legitimar em outra instância, na SEEduc/RJ, as mudanças curriculares realizadas. A Resolução da SEEduc/RJ N<sup>o</sup> 5.330/2015 revoga a resolução anterior, pois, para o sistema capitalista é necessário instituir uma nova fundamentação, uma

nova essência que alicerce as transformações que o capital demanda do campo educacional, principalmente no nível médio. Esta resolução leva em consideração alguns dispositivos anteriores que regulam acerca de inúmeros aspectos da educação básica, logo, também do Ensino Médio, como resoluções e pareceres do CNE, Leis Federais e Estaduais, como também a Deliberação Nº 344/2014 do CEE/RJ. Desta maneira, em seu artigo primeiro, é instituído que,

Art.1º - O currículo da Educação Básica deve objetivar o desenvolvimento, pelos estudantes, de saberes cognitivos e de saberes socioemocionais, necessários para o exercício da cidadania, o sucesso na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta.

Parágrafo Único - A proposta curricular deverá ser adaptada ao desenvolvimento dos discentes, utilizando recursos didáticos diversificados e processos de avaliação adequados, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e pressupostos inclusivos.

Art. 2º - A par do desenvolvimento de saberes cognitivos correspondentes, predominantemente, aos conhecimentos e habilidades relativas aos componentes das Áreas de Conhecimento, os Projetos Pedagógicos e os currículos dos cursos devem ser organizados de modo a integrar, de forma deliberada e intencional, o desenvolvimento de saberes socioemocionais, predominantemente referentes a valores, atitudes e emoções, assim como a habilidades, com pensamentos, sentimentos e comportamentos (RIO DE JANEIRO, 2015).

Muitos trechos deste dispositivo estão postos da mesma forma como na Deliberação Nº 344/2014 do CEE/RJ. Como podemos observar a essência do projeto educacional sob a ótica do capital, introduzida pela Deliberação do CEE/RJ, já se encontra presente neste dispositivo. Com relação ao Ensino Médio, este tem como finalidades, segundo o artigo vigésimo quinto,

Art. 25 - O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, conforme matrizes no Anexo II, tem como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

III - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (RIO DE JANEIRO, 2015).

Com relação à educação integral, segundo artigo quadragésimo primeiro,

Art. 41 - A educação integral reconhece oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo tradicional, articulando as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, a partir da promoção de inovações pedagógicas (RIO DE JANEIRO, 2015).

Assim como a Deliberação Nº 344/2014 do CEE/RJ, esta resolução também prevê que a organização do Ensino Médio integral nos dois eixos ou macro componentes, Áreas do Conhecimento e o Núcleo Articulador. Segundo artigo quadragésimo quinto, o núcleo articulador agora compõe a parte diversificada da matriz curricular da educação integral.

**Art. 45-** O macrocomponente Núcleo Articulador compõe a Parte Diversificada da matriz, organizando estratégias, situações, oportunidades, espaços e tempos próprios para a aprendizagem predominantemente socioemocional do estudante, mediante atividades de desenvolvimento do protagonismo e realização de projetos de pesquisa e de intervenção relacionados com os saberes das Áreas de Conhecimento, associando o conhecimento à prática e ao seu projeto de vida (RIO DE JANEIRO, 2015).

Desta maneira, a Resolução da SEEduc/RJ Nº 5.330/2015 apresenta organização curricular das diferentes modalidades de ensino do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro sob nova essência curricular. Destacamos a modalidade Ensino Médio em Tempo Integral Pleno, pois apesar da nova divisão dos

conhecimentos estarem presentes nas diversas modalidades de ensino, é somente nesta que há uma explicitação de cada componente. Segue artigo abaixo:

**Art. 49** - O Núcleo Articulador é estruturado pelos seguintes componentes curriculares:

**I** - Projeto de Vida, que tem como objetivo promover o autoconhecimento dos estudantes sobre suas identidades e sobre o que desejam para seus futuros, preparando-os para fazer escolhas a partir do processo de conscientização sobre as relações que estabelecem consigo mesmos, com o outro, com o mundo e com os saberes;

**II** - Projeto de Intervenção e Pesquisa, que tem como objetivo promover o trabalho colaborativo em times de estudantes para desenvolver projetos de iniciativa juvenil para intervenção em problemas locais e, também, para realizar projetos de pesquisa de iniciativa das Áreas de Conhecimento, envolvendo temas contemporâneos e complexos;

**III**- Estudos Orientados, que tem como objetivo promover espaços de estudo e pesquisa orientados, de modo a apoiar os estudantes no desenvolvimento de práticas regulares, estruturantes e exemplares de estudo em cada área de conhecimento (RIO DE JANEIRO, 2015).

A disciplina *Projeto de Vida*, detém ao longo dos três anos do curso 240 horas, a disciplina *Projeto de Intervenção e Pesquisa*, detém 480 horas e a disciplina *Estudos Orientados* também detém 480 horas. No capítulo 5, iremos abordar essas disciplinas sob nossa referência empírica, por meio de levantamento de informações acerca delas e dos cursos as quais elas fazem parte. Contudo, disciplinas deste cunho não estão presentes somente nesta modalidade. Podemos observar, segundo os anexos da resolução, quais modalidades e quantas disciplinas tem seus núcleos articuladores. Além do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral Pleno, temos disciplinas deste cunho nas modalidades seguintes. Ensino Médio Inovador – Educação Integral – 1ª Geração, com as disciplinas: Autogestão, totalizando 240 horas/curso; Projeto, totalizando 960 horas/curso; e Projeto de Vida, totalizando 400 horas/curso. Ensino Médio – Educação Integral – Modelo em Tempo Integral Intercultural – Brasil-Espanha: com a disciplina Projeto de Vida e Cultura, totalizando 480 horas/curso. Ensino Médio – Educação Integral – Modelo em Tempo Integral Intercultural – Brasil-França: com a disciplina Projeto de Vida e Cultura, totalizando 480 horas/curso. Ensino Médio – Educação Integral – Modelo Em Tempo Integral

Intercultural – Brasil-Turquia: com a disciplina Projeto de Vida e Cultura (Em inglês) totalizando 240 horas/curso. Ressaltamos ainda que, todas essas disciplinas destes cursos fazem parte do núcleo articulador nomeado “Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho”, e quando estão nas escolas de modalidade Intercultural é nomeado de “Linguagem, Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho”. É interessante a relação do fato de que na Lei Federal 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) que traz a constituição de itinerários formativos ao Ensino Médio, sendo que um deles é o itinerário de “formação técnica e profissional” no ano de 2017, onde “organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017a), e no Estado do Rio de Janeiro, ter uma nova área do conhecimento que também aborda a questão do trabalho, no ano de 2015, apesar de não ser um itinerário formativo, já demonstra a organização do Sistema Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro para com essa questão, mesmo que de maneira incipiente. Este fato ou relação corrobora para a hipótese apresentada de que o espírito ou a essência das mudanças ocorridas no âmbito do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro serviram como um modelo ou laboratório para o processo de Reforma do Ensino Médio, que tem como dispositivo regulador materializado na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

Destacamos aqui um apontamento necessário, mesmo sabendo que o nosso objeto de estudo está ligado com Ensino Médio. A resolução da SEEduc/RJ Nº 5.330/2015 rege toda a educação básica no território do Estado do Rio de Janeiro, logo, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio, como apontado no primeiro artigo da resolução. Portanto, esta ideologia, do projeto educacional sob a lógica do capital, não está restrita ao Ensino Médio somente, ela já extravasou desde a publicação desta resolução, em 2015, para o ensino fundamental. Comprovamos este fenômeno ao constatar, nos anexos da resolução, que no Ensino Fundamental de Modelo em Tempo Integral, da sexta a nona série, há a presença das disciplinas Projetos, totalizando ao longo dos quatro anos 320 horas/curso, e Projeto de Vida, totalizando também 320 horas/curso. Ou seja, o sociometabolismo tem anseio de capturar a subjetividade quanto ao seu modo de produção e reprodução da vida social, não somente aos jovens e adultos da sociedade, mas também em capturar

a subjetividade das crianças, logo em influenciar a subjetividade da própria infância. Para o capitalismo, nada como conformar um indivíduo desde os seus primórdios para conseguir obter mais eficiência deste processo.

Voltando ao Ensino Médio, dados os fatos de que um novo fundamento pedagógico, por meio da parceria público privada entre a SEEduc/RJ e o IAS que deu início no ano de 2012, foi introduzido no ano de 2014 com a Deliberação do CEE/RJ Nº344/2014 e os instrumentos de regulação sociometabólica que a sucederam, os dispositivos seguintes já são operacionalizados sob este fundamento.

Desta forma, estabelecidos os fundamentos e a essência do desenvolver das ações curriculares no âmbito do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro, a Resolução SEEduc/RJ Nº 5424 de 02 de maio de 2016 (RIO DE JANEIRO, 2016), estabeleceu o conceito para a implementação do Programa de Educação Integral<sup>20</sup>. Em seu artigo segundo é constatado o fundamento das habilidades/competências onde diz que

Art. 2º - O Programa de Educação Integral compreende uma concepção contemporânea de educação que *promove a formação plena do estudante, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades que contemplam tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais.*

§ 1º - A formação expressa no caput desse artigo deverá considerar os jovens em sua plenitude e diversidade, situá-lo no centro do processo educativo, *para desenvolver com intencionalidade e evidências, um conjunto de competências essenciais para a vida em sociedade no século XXI.*

§ 2º - O Programa de Educação Integral *pressupõe o protagonismo juvenil, princípio educativo do Programa,* devendo ser desenvolvido de forma *a desafiar os estudantes a assumirem e incorporarem atitudes protagonistas a favor do desenvolvimento de suas competências cognitivas e socioemocionais,* contando com o apoio qualificado dos professores e da equipe de gestão da escola.

§ 3º - O Programa de Educação Integral *introduz inovações que podem ser aplicadas em diferentes arranjos curriculares,* inclusive nas escolas de tempo parcial, sendo possível que diferentes propostas curriculares possam receber o

---

<sup>20</sup> O Programa Educação Integral foi estabelecido por meio do Decreto Estadual nº 45.368/2015.

*tratamento inovador do programa, mantendo seus princípios, conceitos e metodologias*  
(RIO DE JANEIRO, 2016, *grifo nosso*).

Como apontaremos no capítulo seguinte, os grifos neste artigo, demonstram alguns conceitos que o IAS difunde em seu projeto educacional, como protagonismo juvenil e a formação de habilidades e competências para a vida no século XXI. O termo educação para o século XXI, também está presente em alguns documentos abordados no capítulo 4, assim como, de maneira lógica, está presente também nos documentos gerados pelo IAS e em parceria com a SEEduc/RJ, como veremos no capítulo seguinte.

O que ocorre é, o sociometabolismo do capital operando suas mudanças desde o documento apresentado pela UNESCO (DELORS, *et ali*, 1998), influenciando todo um desencadear de transformações no âmbito da elaboração e gestão das políticas públicas educacionais ao redor do mundo capitalista, onde, desta maneira o IAS pode ser considerado uma síntese das ideologias dos organismos supranacionais de influência no Brasil. Ou seja, é a própria síntese da pedagogia política do capital e suas formas de operacionalizar o campo educacional às vontades de mercado e da produção.

Voltando a Resolução SEEduc/RJ Nº 5424/2016 (RIO DE JANEIRO, 2016), seu artigo terceiro aponta que a organização curricular deve ser “Integrada e Flexível, adaptável a diferentes arranjos curriculares, na qual a matriz curricular é concretizada a partir de dois macrocomponentes”, os mesmos da Deliberação Nº344/2014 do CEE/RJ, as “Áreas do Conhecimento” que são “compostas pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum” e o “Núcleo Articulador” que é “composto por componentes curriculares inovadores e integradores, norteados por uma matriz de competências para o século XXI”. É apontado também que a partir dos objetivos de aprendizagem previstos para os macrocomponentes serão desenvolvidas metodologias integradoras que aplicadas de maneira “intencional e organizada, a fim de garantir uma abordagem colaborativa, problematizadora, investigadora, compromissada e conectada com a vida, oportunizando o desenvolvimento de competências”. É colocado ainda que, o protagonismo juvenil concebe os estudantes



tendo um papel central nos processos educativos na totalidade do currículo, “de modo que sejam reconhecidos em suas identidades, singularidades, como sujeitos sociais e de direitos, capazes de serem gestores de sua aprendizagem e de seus projetos de futuro” (RIO DE JANEIRO, 2016).

O Programa de educação integral é dividido, segundo artigo sexto, em duas vertentes, a *Dupla Escola* e a *Solução Educacional*. A vertente Dupla Escola “baseia-se numa perspectiva de educação integrada, em que a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional e da educação para a vida, considerando todos os campos em que se efetiva a formação integral do estudante”, segundo artigo quinto. O Programa é compreendido nesta vertente em duas dimensões, a *Intercultural* e a *Profissionalizante*. É colocado que na dimensão Intercultural, o núcleo articulador deve ser composto por 90% de sua carga horária para ser utilizada por língua estrangeira e 10% por língua portuguesa. Já na dimensão profissionalizante, segundo artigo oitavo, “será ofertada formação técnica de nível médio, sob a égide da educação integral, com horário diferenciado, conjugando a formação propedêutica à formação para o mundo do trabalho”. Segue artigo décimo na íntegra,

Art. 10 - No Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, com vistas à Educação Integral, adota-se o trabalho como princípio norteador e a pesquisa como princípio educativo, contemplando as dimensões indissociáveis do eixo Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura.

Parágrafo Único - A pesquisa deverá ser orientada por seu sentido ético-social, voltada para atuação na comunidade, de modo a potencializar uma concepção de investigação científica que motiva e orienta projetos de ação visando à melhoria da coletividade e do bem comum, instigando o desenvolvimento dos saberes cognitivos e socioemocionais (RIO DE JANEIRO, 2015).

Como observamos, o trabalho é adotado como princípio norteador. Mas qual trabalho? O trabalho em seu sentido ontológico ou o trabalho alienado? Por meio do discurso de todos os dispositivos que estamos abordando aqui neste capítulo, a questão do trabalho está sempre atrelada à questão da produção moderna sob a ótica da flexibilização e da noção de competências, logo, as ações não só do IAS

isoladamente, mas ações manifestadas em políticas públicas adotam como princípio norteador a formação para o trabalho alienado, travestido sob um discurso de igualdade de oportunidades a toda sociedade, com o foco no individualismo em detrimento do coletivismo, onde ao adquirir ou desenvolver um conjunto de competências específicas se torna condição para o “sucesso na vida”.

Na Resolução SEEduc/RJ N° 5424/2016 (RIO DE JANEIRO, 2016), as matrizes curriculares do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional são constituídas pelas disciplinas da BNCC e o ensino religioso, pela Parte Diversificada, “abrangendo o eixo Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, que expresse as prioridades estabelecidas no Projeto Político- Pedagógico da unidade escolar” e pela Educação Profissional, que é “direcionada para a compreensão das relações existentes no mundo de trabalho e para viabilizar a articulação entre os conhecimentos técnicos e acadêmicos para uma formação profissional específica”. Nesta modalidade de ensino o núcleo articulador “compreenderá a Educação Profissional, enriquecida por componentes da Parte Diversificada, associando o conhecimento à prática e ao seu projeto de vida” (RIO DE JANEIRO, 2016).

Já na vertente Solução Educacional, é colocado que a concepção de educação integral será realizada conjugando “a formação propedêutica e o desenvolvimento de competências e habilidades diferenciais, através do tratamento integrador do currículo escolar” fazendo relação com “os saberes aos desafios juvenis, ao conhecimento acumulado e à transformação da realidade”. A vertente *Solução Educacional* será implementada na dimensão do “Ensino Médio Referência” e do “Ensino Médio Nova Geração” e no “Ensino Fundamental Educação Integral”<sup>21</sup>. Segundo o artigo décimo sexto, a “dimensão Ensino Médio de Referência introduz novo currículo e nova proposta pedagógica, além de prever o desenvolvimento cognitivo associado ao socioemocional, de maneira intencional e estruturada” (RIO

---

<sup>21</sup> Ressaltamos que segundo o artigo décimo oitavo da Resolução SEEduc/RJ N° 5424/2016, é apontado que a dimensão do Ensino Fundamental de Educação Integral, “compreende a integração dos componentes curriculares da Base Nacional Comum e o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional através do protagonismo juvenil e da realização de projetos” (RIO DE JANEIRO, 2016). Ou seja, já ocorre o direcionamento da implementação da nova pedagogia política do capital para abranger além do Ensino Médio, o Ensino Fundamental.

DE JANEIRO, 2016). Aqui o núcleo articulador é estruturado da mesma forma, com o mesmo texto que a Resolução SEEduc/RJ Nº 5.330/2015, acerca das disciplinas *Projeto de Vida, Projeto de Intervenção e Pesquisa e Estudos Orientados*. Com relação às PPP(s) o artigo vigésimo aponta que o Programa de Educação integral “poderá ser implantado nas unidades escolares a partir de convênios entre a SEEDUC e instituições públicas ou privadas”. A parceria deve existir com o objetivo de “contribuir para a implementação de projetos e propostas pertinentes à política educacional planejada para a região em que serão desenvolvidos” (RIO DE JANEIRO, 2016).

Desta forma o conceito de Educação Integral no Estado do Rio de Janeiro foi implementado sob a ideologia, os fundamentos e os conceitos disseminados pelo do Instituto Ayrton Senna.

Sendo assim, em seguida, temos a já citada Resolução SEEduc/RJ Nº 5.508 de 01 de fevereiro de 2017, que implementa Ensino Médio em tempo integral, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho” em 37 escolas do Estado do Rio de Janeiro. Segue artigos primeiro e segundo na íntegra

Art. 1º - Implantar, nas Unidades Escolares Estaduais elencadas no Anexo Único desta Resolução, o Ensino Médio em Tempo Integral, com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, a partir do ano letivo de 2017.

§ 1º - As diretrizes curriculares desenvolvidas terão como pressuposto estruturar ações pedagógicas que criem possibilidades educativas capazes de oferecer ao jovem a oportunidade de construção de competências, atitudes e valores, demandas contemporâneas indispensáveis ao trabalho, ao convívio e ao aprendizado permanente.

§ 2º - O Empreendedorismo e a Gestão de Projetos serão desenvolvidos a partir da leitura crítica dos conceitos de educação financeira, tomada de decisões e estímulo ao desenvolvimento de estratégias, no contexto contemporâneo das relações sociais e fluxo de informação, sendo certificados, conforme o caso, pela Unidade Escolar - UE, ou por ato conjunto da UE com o respectivo parceiro (RIO DE JANEIRO, 2017).

No artigo segundo, há a legitimação da possibilidade de realizar a oferta do Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao

Mundo do Trabalho por meio de “parcerias institucionais, inclusive público-privadas, conforme o interesse e conveniência da Administração Pública”.

Sendo assim, a partir da compreensão do desencadeamento cronológico dos dispositivos de regulação apresentados, entendemos que a institucionalização deste curso é a própria manifestação e materialização da pedagogia política do capital, onde seus fundamentos foram difundidos e introduzidos no campo educacional por meio de parceria público-privada, ou seja, por meio da estratégia sociometabólica da terceira via. Desta maneira, nos debruçamos em investigar como ocorre a implementação deste curso no cotidiano das escolas elencadas a esta resolução.

Continuando o desencadeamento dos dispositivos que regulam sobre nosso objeto de estudo, a Resolução SEEduc/RJ Nº 5586 de 24 de novembro de 2017 (RIO DE JANEIRO, 2017), altera a Resolução SEEduc/RJ Nº 5330/2015, incluindo matriz curricular do modelo de curso de Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho com as seguintes disciplinas presentes no núcleo articulador: *Projeto de Vida e Mundo do Trabalho*, totalizando 240 horas/curso ao longo dos três anos; *Projeto de Intervenção e Pesquisa (Gestão De Projetos)* totalizando 480 horas/curso; *Estudos Orientados*, totalizando 240 horas/curso; e *Empreendedorismo*, totalizando 320 horas/curso. A resolução também inclui a matriz curricular do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral Articulado com Educação Profissional, onde o seu núcleo articulador contém a disciplina *Projeto de Vida*, totalizando 160 horas, divididas entre o primeiro e o segundo ano.

A Resolução da SEEduc/RJ Nº 5.596 de 04 de janeiro de 2018 (RIO DE JANEIRO, 2018a), altera a Resolução SEEduc/RJ Nº 5330/2015, incluindo matriz curricular do modelo de curso de Ensino Médio em Tempo Integral Articulado com Educação Profissional, renomeando a disciplina *Projeto de Vida* para *Projeto De Vida e Mundo Do Trabalho* totalizando, com 240 horas/curso e incluindo a disciplina *Laboratório de Iniciação Científica e Pesquisa*, totalizando 200 horas/curso, sendo ministradas somente nos segundo e terceiro ano. A seguinte Resolução da SEEduc/RJ Nº 5.597/2018 (RIO DE JANEIRO, 2018b) do mesmo dia, altera a matriz do modelo de

*Ensino Médio em Tempo Integral Inovador*, mudando o seu núcleo articulador instituindo as disciplinas *Projeto de Vida, Laboratório de Iniciação Científica e Pesquisa e Estudos Orientados* cada uma com 240 horas/curso.

Prosseguindo para o próximo dispositivo, temos a Resolução SEEduc/RJ Nº 5627 de 12 de abril de 2018 (RIO DE JANEIRO, 2018c) que altera anexo único da Resolução SEEduc/RJ Nº 5508/2017 que implanta o Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, acrescentando mais 44 unidades escolares para onde o curso deve ser implantado e desenvolvido, totalizando 81 escolas.

Todavia a SEEduc/RJ no segundo semestre do ano de 2018, publica a Resolução Nº 5698 de 12 de novembro de 2018 (RIO DE JANEIRO, 2018d), que transforma o *Ensino Médio em Tempo Integral, com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho* em curso de *Ensino Médio Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo*. Esta resolução considera os dispositivos além da LDB alterada pela Lei Federal 13.415/2017, considera a própria Lei 13.415/2017, a Deliberação do CEE/RJ Nº 344/2014, além de revogar a Resolução da SEEduc/RJ Nº 5.508/2017. Seguem os três artigos de quatro da resolução abaixo.

**Art. 1º** - Transformar a oferta do Ensino Médio em Tempo Integral, com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho em Curso Técnico em Administração nas unidades escolares elencadas no Anexo Único desta Resolução.

**Art. 2º** - O curso *Técnico em Administração* será desenvolvido com Ênfase em *Empreendedorismo* e Área de Atuação: Auxílio e Apoio em Administração, conforme proposta pedagógica, nas unidades escolares elencadas no Anexo Único desta Resolução.

**Art. 3º** - O *Curso Técnico em Administração* poderá ser ofertado por iniciativa e manutenção exclusiva desta Secretaria de Estado de Educação, ou através de *parcerias institucionais, inclusive público privadas*, conforme o interesse e conveniência da Administração Pública (RIO DE JANEIRO, 2018, *grifo nosso*).

São citadas 166 escolas citadas na Resolução da SEEduc/RJ Nº 5698/2018 (RIO DE JANEIRO, 2018d) que devem ser transformadas do Ensino Médio

em Tempo Integral, com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho em Curso Técnico em Administração.

Sendo assim, nossa referência empírica da pesquisa é transformada do curso de *Ensino Médio em Tempo integral com ênfase em empreendedorismo aplicado ao Mundo do Trabalho*, para o curso de Ensino Médio Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo. Logo, no capítulo seguinte iremos levantar informações de escolas onde houve a implementação do curso e sua posterior transformação em Curso de *Ensino Médio Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo*.

Considerando o percurso dos dispositivos legais até aqui descritos, chegamos aos dois últimos dispositivos que apresentaremos aqui. Colocado o fato de que alterações foram realizadas nos dispositivos preexistentes e tendo em vista que a Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro, principalmente o Ensino Médio, passou por inúmeras transformações desde a Deliberação do CEE/RJ 344/2014, transformações essas que tinham por objetivo implementar um novo conceito, uma nova ideologia, novos alicerces que fundamentam as ações posteriormente realizadas, para o sociometabolismo do capital, nada como estabelecer e legitimar essas mudanças ou reestruturação da educação do Estado com um novo dispositivo para fixar novamente as diretrizes curriculares no Rio de Janeiro. Assim, temos a Resolução da SEEduc/RJ Nº 5812 de 27 de dezembro de 2019 (RIO DE JANEIRO, 2019), que “fixa diretrizes para implantação das Matrizes Curriculares para a Educação Básica, revogando a Resolução da SEEduc/RJ Nº 5330/2015 (RIO DE JANEIRO, 2015). Ao invés de alterar ou adaptar um dispositivo já existente, ação realizada por muitas vezes, o metabolismo social do capital neste momento, optou por operar um novo dispositivo, que revoga o anterior, para manifestar as reestruturações necessárias. É válido ressaltar que, o dispositivo que fixa as diretrizes para a implantação das matrizes curriculares no Estado foi revogado pela terceira vez seguida em sete anos, sendo que a primeira e a segunda revogação têm espaços de um e dois anos entre elas respectivamente. Ou seja, em um espaço temporal de três anos (2012 a 2015) as matrizes curriculares e suas diretrizes foram alteradas com o

intuito de adaptá-las as necessidades e demandas do bloco no poder. A Resolução da SEEduc/RJ Nº 5812/2019 considera alguns dispositivos anteriores como seus fundamentos, dentre eles a Lei Federal 13.415/2017, a Lei Estadual Nº 4.528/2005 e a Deliberação do CEE/RJ Nº 344/2014. No geral as questões com relação à divisão dos conhecimentos em duas áreas já estavam presentes como vimos nos dispositivos que alteraram a Lei revogada. Porém, o artigo quarto traz alterações nas referências dos grupamentos de saberes e suas definições.

Art. 4º - Como referência, e considerando as características, interesses, expectativas e necessidades dos seus estudantes, as escolas devem considerar, entre outros, os seguintes agrupamentos de saberes e suas definições, que sintetizam e combinam as aprendizagens cognitivas e não cognitivas:

I. Autoconhecimento: compreender a si mesmo, conhecendo seus limites e potencialidades, podendo rever sua trajetória e estabelecer seu projeto de vida, bem como atuar em seu entorno social;

II. Colaboração: atuar em sinergia e responsabilidade compartilhada, respeitando diferenças e decisões comuns;

III. Comunicação: compreender e fazer-se compreender em situações diversas, respeitando os valores e atitudes envolvidos nas interações;

IV. Criatividade: ser capaz de fazer novas conexões a partir de conhecimentos prévios e outros já estruturados, trazendo contribuições de valor para si mesmo e para o mundo;

V. Responsabilidade: refere-se à perseverança e eficiência na busca de objetivos, mesmo em situações adversas;

VI. Pensamento Crítico: saber analisar e sintetizar ideias, fatos e situações, assumindo posicionamentos fundamentados;

VII. Resolução de Problemas: ser capaz de mobilizar-se diante de um problema, lançando mão de conhecimentos e estratégias diversos para resolvê-lo;

VIII. Abertura para o novo: ter interesse e persistência para explorar, experimentar, aprender e reaprender sobre si, o outro e o mundo (RIO DE JANEIRO, 2019).

Com relação às finalidades do Ensino Médio temos uma modificação de discurso, mas que mantém a essência, com relação ao dispositivo anterior que foi revogado, que diz que este nível de ensino tem como finalidade:

Art. 19

[...]

III - A compreensão de saberes como competência para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, necessários para responder de maneira original e criativa a desafios, requeridos pela prática social do cidadão e pelo mundo do trabalho (RIO DE JANEIRO, 2019).

É apontado ainda, segundo artigo vigésimo, que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados e desenvolvidos de maneira que, no final do curso de Ensino Médio, o educando demonstre “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que compõem o contexto contemporâneo das relações sociais e do mundo do trabalho” e demonstre “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem que atendem as demandas contemporâneas indispensáveis ao trabalho, ao convívio social e ao aprendizado permanente”. Esta resolução traz a grade ou matriz curricular de várias modalidades de curso do Ensino Médio, onde apontaremos as modalidades de curso que compreendem disciplinas diferenciadas em seu núcleo articulador. Dentre as modalidades de curso temos: o *Ensino Médio em Tempo Integral Inovador* com as disciplinas *Projeto de Vida*, *Laboratório de Iniciação Científica e Pesquisa* e *Estudos Orientados*, cada uma com 240 horas/curso ao longo dos três anos do Ensino Médio; o *Ensino Médio em Tempo Integral Articulado com Educação Profissional*, com a disciplina *Projeto de Vida* com 160 horas/curso, sendo ministradas e divididas entre o primeiro e segundo ano; o *Ensino Médio em Tempo Integral Intercultural - Brasil-Espanha*, com a disciplina *Projeto de Vida e Cultura* com 480 horas/curso; o *Ensino Médio em Tempo Integral Intercultural - Brasil-China*, com a disciplina *Projeto de Vida e Cultura* com 240 horas/curso e a disciplina *Estudos Orientados* 160 horas/curso, sendo ministradas e divididas entre o primeiro e segundo ano; *Ensino Médio em Tempo Integral Intercultural - Brasil-França*, com a disciplina *Projeto de Vida e Cultura* com 480 horas/curso e a disciplina *Ateliê Científico*, com 720 horas/curso; o Ensino Em Tempo



Integral Intercultural - Brasil-Estados Unidos, com a disciplina *Projeto de Integração Global*, com 720 horas/curso; o *Ensino Médio em Tempo Integral Intercultural - Brasil-Turquia*, com a disciplina *Projeto de Vida e Cultura (inglês)* com 240 horas/curso e a disciplina *Estudos Orientados* com 240 horas/curso; *Ensino Médio em Tempo Integral Intercultural - Brasil-Itália*, com a disciplina *Projeto de Vida e Cultura* com 240 horas/curso; o *Ensino Médio em Tempo Integral Vocacionado Esporte*, com a disciplina *Projeto de Vida e Dupla Carreira*, com 240 horas/curso, e a disciplina *Estudos Orientados*, com 240 horas/curso; o *Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Línguas*, com a disciplina *Projeto de Vida e Empreendedorismo*, com 240 horas/curso; o *Ensino Médio em Tempo Integral Cívico Militar*, com a disciplina *Projeto de Vida*, com 240 horas/curso, e a disciplina *Estudos Orientados*, com 360 horas/curso; o *Ensino Médio Integral Cívico Militar Vocacionado Esporte*, com a disciplina *Projeto de Vida e Dupla Carreira*, com 240 horas/curso, e a disciplina *Estudos Orientados*, com 360 horas/curso; o *Ensino Médio Integral - Técnico em Administração Concomitante*, com a disciplina *Projeto de Vida e Gestão*, com 480 horas/curso e a disciplina *Estudos Orientados*, com 240 horas/curso<sup>22</sup>.

Como podemos observar, há a presença de um curso técnico em administração de nível médio, contudo não é o curso criado pela Resolução da SEEduc/RJ N° 5698/2018 que criou o curso de *Ensino Médio Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo*. Logo, trazemos o último dispositivo do Estado do Rio de Janeiro que investigamos, a Portaria do CEE/RJ N° 3756 de 26 de novembro de 2019, que homologa o parecer (encaminhado duas semanas antes) do CEE/RJ N° 074 de 12 de novembro de 2019, que reconheceu a regularidade do *Curso Técnico em Administração*, oferecido pela SEEduc/RJ. Iremos abordar este documento com mais profundidade no próximo capítulo.

Com relação aos dispositivos legais a nível Federal, no que condiz o Ensino Médio, temos a Lei Federal 13.415/17 (BRASIL, 2017a) já apresentada

---

<sup>22</sup> Com relação com ao EJA, nenhuma das modalidades apresentas na resolução ou em resoluções anteriores, há ou houve a presença de disciplinas do núcleo articulador. Logicamente para o capital, é muito mais eficiente e eficaz conformar a juventude em fluxo de idade/série escolar correto, do que exprimir energia e esforços conformar adultos que já estão inseridos no mercado de trabalho e frequentam o EJA.

anteriormente. Esta Lei, como citado nos dois primeiros capítulos desta dissertação, trouxe um conjunto de mudanças na LDB de 1996 (BRASIL, 1996) com relação a vários aspectos do Ensino Médio no Brasil. Primeiro, é estabelecido uma aumento progressivo da carga horária do Ensino Médio de 800 horas para 1400 horas anuais, onde segundo o artigo vigésimo-quarto, parágrafo primeiro, os sistemas de ensino devem oferecer no prazo de cinco anos, até 2022, “pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, 2017a). Ocorre a divisão do conhecimento nas seguintes áreas: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; e IV - ciências humanas e sociais aplicadas. Conforme o mesmo artigo trigésimo quinto A, em seu parágrafo sétimo, é apontado que:

Art. 35-A

§ 7º Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017a).

Aqui já se configura uma relação entre as alterações curriculares que ocorreram no Estado do Rio de Janeiro no ano de 2014, com a Deliberação do CEE/RJ Nº 344/2014 (RIO DE JANEIRO, 2014a) e a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Pois, como veremos no capítulo seguinte essa divisão dos conhecimentos em aspectos cognitivos e socioemocionais é o principal fundamento das reformas realizadas no Estado do Rio de Janeiro desde o ano de 2014. Essa divisão dos conhecimentos nesses aspectos é a materialização da nova pedagogia política do capital no campo educacional. Pedagogia esta que se materializa na mudança curricular da Educação Pública do Estado do Rio de Janeiro em 2014, e que a nível nacional é materializada a partir o ano de 2017. Aponta-se também, segundo o artigo trigésimo sexto, que o currículo do Ensino Médio será composto por “itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”, são esses itinerários: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e V

- formação técnica e profissional. É colocado, no parágrafo primeiro deste artigo, que ainda a “organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017a). Portanto, pelo percurso dos dispositivos legais que descrevemos no Estado do Rio de Janeiro, que manifestam as mudanças realizadas pela parceria entre a SEEduc/RJ e o IAS, pode-se constatar que o sistema estadual de ensino já estabeleceu esses critérios apontados a partir do ano de 2014 com a Deliberação Nº 344/2014 do CEE/RJ e os dispositivos seguintes que inclusive, a partir de 2017, já levam em consideração além desta deliberação a própria Lei Federal 13.415/2017.

Com relação ao trabalho docente esta Lei faz alguns apontamentos quanto às disciplinas Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia mediante mudanças realizadas no parágrafo 2º do artigo 26 e do artigo 35-A, transforma seu caráter de disciplina em componente curricular, pois, apresentados como “estudos e práticas” não dão a garantia da oferta do conhecimento dessas áreas enquanto disciplinas. Outra mudança proferida, por meio do parágrafo 4º do artigo 35-A, é a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa em detrimento de outras línguas estrangeiras modernas, podendo ser ofertadas como optativas a depender da possibilidade do sistema educacional. Além dessas mudanças no aspecto disciplinar a Lei 13.415/2017 apresenta diferentes itinerários formativos, porém, não menciona a formação docente para esses campos e sua inserção nesses itinerários.

Temos também como continuidade do processo de Reforma do Ensino do Ensino Médio a Portaria do MEC Nº 727/2017<sup>23</sup> (BRASIL, 2017b) que considerando a Lei 13.415/2017, “Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e

---

<sup>23</sup> Este dispositivo institui o “o Comitê Estratégico de Monitoramento e Avaliação do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, composto pelos seguintes integrantes: I - Secretário de Educação Básica do MEC, que o presidirá; II - Diretor de Currículos e Educação Integral, que atuará como Secretário-Executivo; III - Coordenador-Geral de Educação Integral; IV - Coordenador-Geral do Ensino Médio; V - Diretor de Apoio à Educação Básica; VI - Representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP; VII - Representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED; e VIII - Representante do Ministério da Fazenda. § 1º - Os titulares deverão indicar os suplentes para atuarem em suas eventuais ausências. § 2º - Cabe ao Comitê acompanhar, anualmente, as ações de monitoramento e avaliação do Programa e propor, em caráter de sugestão, metas de desempenho das escolas e das SEE” (BRASIL, 2017b).

critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. Este programa tem por intuito, segundo artigo primeiro, “a apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral em escolas de Ensino Médio das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal”. Este apoio, em termos financeiros, consiste na “transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação”. É apontado que este programa terá duração de dez anos segundo o artigo terceiro. São abordados os aspectos da elegibilidade e do processo de seleção, do plano de implementação, do plano de marcos da implementação, da governança, do monitoramento e do financiamento e estrutura de pagamentos. É apontado, segundo artigo vigésimo oitavo, que os recursos para a implementação e para o desenvolvimento do EMTI “correrão à conta da dotação orçamentária consignada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE na Lei Orçamentária Anual – LOA”.

Temos também como dispositivo de continuidade do processo de Reforma do Ensino Médio a Portaria do MEC Nº 649/2018<sup>24</sup> (BRASIL, 2018), que “Institui o Programa de Apoio ao *Novo Ensino Médio* e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação dos Estados e do Distrito Federal”. Este dispositivo considera a Lei Federal 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e a Portaria do MEC Nº 727/2017 (BRASIL, 2017b), indicando a continuidade do processo de implementação de reformas que vem sofrendo o Ensino Médio. É instituído por este dispositivo “Programa de Apoio ao *Novo Ensino Médio* para apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo” (BRASIL, 2018). Onde este plano é indicado como “documento norteador para implantação do *Novo Ensino Médio* nas redes estaduais e distrital de ensino”. O programa disponibilizará apoio técnico às secretarias de

---

<sup>24</sup>Este dispositivo institui o “Comitê de Monitoramento e Avaliação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, composto pelos seguintes integrantes titulares: I - cinco representantes da Secretaria de Educação Básica, sendo: a) Secretário de Educação Básica, que o presidirá; b) Diretor de Currículos e Educação Integral, que atuará como Secretário-Executivo; c) Coordenador-Geral do Ensino Médio; d) Diretor de Apoio às Redes de Educação Básica; e) Diretor de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação Básica; II - dois representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; III - dois representantes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; IV - um representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; e V - cinco representantes indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, sendo um por região” (BRASIL, 2018).

educação estaduais e do Distrito Federal por meio de “assistências técnicas para elaboração, execução, monitoramento e avaliação do Plano”, de “disponibilização de materiais de orientação técnico-pedagógica e de gestão”; de criação “ferramentas digitais para auxiliar no acompanhamento, monitoramento e avaliação do Plano de Implementação do *Novo Ensino Médio* das redes públicas de ensino estaduais e distrital” (BRASIL, 2018). No artigo nono, são apresentados os critérios para a implantação de escolas-piloto que devam ser seguidos pelas secretarias estaduais de educação, onde destacamos que o Estado do Rio de Janeiro o uso do termo “escolas pilotos” já ocorria com a aplicação da Solução Educacional, realizada a partir da parceria entre a SEEduc/RJ e o IAS no Colégio Estadual Chico Anysio (CECA), no bairro no Andaraí, a partir do ano letivo de 2013. Em seu artigo 7º, inciso IV, prevê a formação continuada para diretores, coordenadores pedagógicos, docentes, demais membros do corpo técnico das regionais e das secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal com o foco nas distintas áreas do conhecimento e itinerários formativos. O dispositivo prevê também a (re)elaboração dos currículos com atuação de eventuais parceiros envolvidos, neste caso a iniciativa privada, que no Estado do Rio de Janeiro já ocorre desde o ano de 2012, no caso da parceria com o IAS. Logo, é possível afirmar que reforma do Ensino Médio contribui para o processo de desprofissionalização docente e desqualificação do trabalho de Ensino Superior, principalmente por destituir o caráter de disciplina para o caráter de componente curricular a educação física, a arte, a sociologia e a filosofia, instituindo como disciplinas principais o português e a matemática em detrimento das demais. A destituição dessas áreas enquanto disciplinas, abre precedentes perversos para a formação docente. Deste modo, a reforma do Ensino Médio em curso está inserida na nova pedagogia política do capital, onde manifestada no processo recomposição burguesa de suas bases de acumulação, ocorre a implementação de uma nova gestão que tem a educação pública, logo o trabalho, a formação da juventude e a formação docente como área estratégica de esfacelamento.

## 5. A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA ENTRE O INSTITUTO AYRTON SENNA E A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UM LABORÁTORIO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Ao longo de nosso percurso analítico procuramos apresentar, sob o método materialista histórico e dialético, o nosso objeto de estudo a Reforma do Ensino Médio, assim como a nossa fundamentação teórica por meio das categorias analíticas trazidas a nossa discussão. Trouxemos também em nosso segundo capítulo, com o nosso levantamento e revisão bibliográficos, como o tema e o nosso objeto são abordados no campo científico, principalmente em que altura está a produção acadêmica com relação à Lei Federal 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Em nosso capítulo terceiro buscamos realizar o aprofundamento e o desenvolvimento de nossas bases teóricas além de analisar os documentos trazidos dos organismos supranacionais que têm influência direta para com o campo educacional brasileiro. No quarto capítulo realizamos o apontamento e descrição da cadência de dispositivos legais no âmbito Federal e do Estado do Rio de Janeiro, neste principalmente os dispositivos que regulam acerca das matrizes curriculares. Como observamos, temos como nossa referência empírica o curso de Ensino Médio com ênfase em Empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho que foi transformado em Ensino Médio Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo.

Neste capítulo iremos abordar nossa referência empírica, a parceria público-privada entre a SEEduc/RJ e o Instituto Ayrton Senna, assim como a sua influência na matriz curricular do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro. Por meio

do levantamento de documentos provenientes da parceria e do levantamento de informações acerca do cotidiano escolar de quatro escolas estaduais, as quais ocorreram à implementação do Curso de *Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho* e sua posterior transformação em Curso de *Ensino Médio Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo*, iremos desenvolver nossas análises a fim de demonstrar e legitimar as hipóteses levantadas por meio da compreensão da essência escondida/velada e/ou explícita presente por detrás das ações que foram realizadas no Estado do Rio de Janeiro e sua relação o processo de Reforma do Ensino Médio, continuado por meio da implementação da Lei 13.415/2017. Apresentaremos como está ocorrendo este “laboratório” da Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro, com o intuito de elencar a essência deste fenômeno como uma ofensiva do sociometabolismo do capital no campo educacional para capturar a subjetividade da classe trabalhadora em formação e conformar ético e moralmente, a juventude pertencente ao Ensino Médio, às vontades do capital.

Foram levantadas informações, por meio de entrevistas semiestruturadas com os gestores (diretoria e coordenação pedagógica) em quatro unidades escolares do Estado, são elas:

- A Escola Centro Integrado de Educação Pública Antonio Botelho (CIEP 500), no bairro BNH no município de Paracambi, onde foram entrevistadas a Diretora Adjunta e a Coordenadora Pedagógica.
- A Escola Centro Integrado de Educação Pública Professor Haroldo Teixeira Valladão (CIEP 240), no bairro Almerinda, no município de São Gonçalo, onde foram entrevistadas a Coordenadora Pedagógica, a Diretora e a Diretora Adjunta.
- O Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto (CEBRIC), no município de Niterói, no bairro de São Lourenço, onde foi entrevistado o Coordenador Pedagógico.

- E por fim, a Escola Centro Integrado de Educação Pública Irmã Dulce (CIEP 498), no município de Itaguaí, no bairro Chaperó, onde foi entrevistada a Diretora.

**Figura 1: Fachada do CIEP 500 - Antonio Botelho - Paracambi, RJ - 2020**



Fonte: acervo pessoal do autor

**Figura 2: Fachada do CIEP 240 - Professor Haroldo Teixeira Valladão - São Gonçalo, RJ - 2020**



Fonte: acervo pessoal do autor



**Figura 3: Fachada do Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto – Niterói, RJ - 2020**



Fonte: acervo pessoal do autor

**Figura 4: Fachada do CIEP 498 – Irmã Dulce – Itaguaí, RJ - 2020**



Fonte: acervo pessoal do autor

## **5.1. INTRODUZINDO A IDEOLOGIA DO PRIVADO NO PÚBLICO OU AS CRENÇAS DO INSTITUTO AYRTON SENNA**

Segundo o Estatuto Social do Instituto Ayrton Senna (SENNÁ, 2016, p. 2), onde encontramos as regras e diretrizes que regem a organização e gestão do

Instituto, sua missão é buscar “desenvolver ações de caráter cultural, artístico, ambiental, educacional, social, esportivo, beneficente, assistencial, de caráter filantrópico de pesquisa básica ou aplicada de caráter científico ou tecnológico, com ou sem divulgação” com o objetivo de construir e desenvolver novas possibilidades de execução conjunta com “organizações da sociedade civil, escolas públicas, com organismos governamentais, organismos internacionais e afins, para oferecer oportunidades para que as novas relações possam desenvolver os seus potenciais com pessoas e cidadãos”. O público-alvo do Instituto “inclui crianças adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade ou risco social e pessoal pesquisadores acadêmicos, Universidades e também educadores e gestores”. Além do citado, o documento aborda aspectos como a manutenção do próprio Instituto como sua administração, seu patrimônio social e receitas, direitos e deveres dos sócios, do conselho consultivo e conselho fiscal.

No sistema capitalista, a estratégia da terceira via traz o surgimento de organizações privadas travestidas como organizações não governamentais (ONGs) ou de caráter filantrópico que, aqui no caso do IAS, presta serviços no campo educacional sobre o discurso de desqualificação da educação pública, onde o Estado prestaria um serviço educacional que não prepara a juventude para o futuro, logo, não consistiria em uma educação de qualidade. Na perspectiva do IAS, uma educação integral não é possível sem o compromisso de todos os atores sociais trabalhando em rede. Desta forma, o IAS “trabalha em parceria com governantes, professores, gestores, pesquisadores, empresários e demais atores da sociedade para promover políticas e práticas para a construção de uma educação de qualidade para todos” (IAS, 2020a). É proferido que a Educação Integral prepara o indivíduo para viver no século XXI e para construir seu futuro, em que o ser humano desenvolve-se “por inteiro” em sua dimensão cognitiva e socioemocional. A educação integral é apresentada como algo que pode apresentar frutos no futuro das pessoas como uma maior autonomia, renda, saúde, estabilidade e satisfação pessoal. Já com relação à sociedade e seu futuro, uma educação integral propiciaria um crescimento econômico, a redução das desigualdades, a diminuição da violência, o envolvimento cívico, a sustentabilidade ambiental e uma inovação em todas as áreas.

Para o IAS, a educação não é tratada como prioridade no Brasil. Justificado por meio dos resultados do PISA, o argumento como o atraso em relação a países desenvolvidos é colocado como um pretexto para alegar os motivos de suas ações e propostas. A educação Integral proposta é colocada como a “chave” para a resolução dos problemas contidos na educação pública brasileira.

A chave para preparar as novas gerações para viver no século 21 é a educação integral. Num mundo cada vez mais complexo, dinâmico, diverso e incerto, é preciso preparar as crianças e jovens a fazer e perseguir escolhas que resultem em um futuro melhor para elas e para o mundo (IAS, 2020a).

Portanto, é possível constatar que esse mundo citado é o próprio mundo criado e apresentado como realidade pelo capitalismo. Desta maneira, no contexto de reestruturação produtiva, sob a égide do neoliberalismo com o mecanismo estratégico da terceira via, o sociometabolismo do capital procura recompor as suas bases de acumulação por meio de transformações do campo educacional para conformar a juventude a sua racionalidade. Segundo o IAS, a Educação Integral “expande as oportunidades de aprendizagem, promovendo as competências cognitivas e socioemocionais necessárias para que nossas crianças e jovens se desenvolvam plenamente no caminho das suas escolhas e do bem coletivo” (IAS, 2020a). Como podemos observar no discurso da instituição, a fundamentação no aperfeiçoamento teoria do capital humano e sob a pedagogia das competências fica evidente, pois é posto que um indivíduo, ao desenvolver as habilidades/competências apontadas, teria uma maior chance de sucesso ao longo de sua vida, estando preparado para as adversidades do futuro. Sob o discurso de inovação da forma de educar, é colocado que o caminho desta inovação seria a união entre Ciência e Educação.

Não se trata de ensinar mais “ciência” na escola, mas de fazer a ponte entre pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, professores e gestores para que, juntos, desenvolvam e experimentem inovações capazes de inovar a maneira como ensinamos e aprendemos, com base em evidência e experiência (IAS, 2020a).

É lógico que uma união entre o campo científico e o campo da educação básica é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade. Todavia, afirmar que a junção entre Educação e Ciência seja um caminho para a inovação da(s) forma(s) de educar chega a ter um cunho pleonástico, de ser redundante por ser óbvio. Mas o que temos que nos atentar ao analisar qualquer discurso da área educacional proferido por instituições filantrópicas, ONGs, organismos supranacionais, intelectuais orgânicos e outros agentes disseminadores da racionalidade capitalista, é compreendermos que independente da justificativa utilizada os discursos sempre serão no sentido de qualificar e legitimar um projeto educacional sob a ótica do capital, mesmo que haja justificativas coerentes ou que factualmente podemos relacionar com a realidade concreta. Apontamos isto, pois é consenso no campo científico da Educação, que o ensino público, principalmente a Educação Básica, logo o Ensino Médio, tem seus problemas que é necessária um conjunto de mudanças para promover uma melhora tanto no aspecto da qualidade, quanto no aspecto do acesso a um maior número de pessoas. Porém, as mudanças que precisam ser realizadas deveriam ser elaboradas sob um projeto educacional sob a ótica do trabalho e não a ótica neoliberal. Deveriam ser elaboradas visando à emancipação humana, individual e coletiva, e não sob a intenção de capturar a subjetividade dos indivíduos e conformá-los ético e moralmente a racionalidade produtiva/destrutiva do sistema capitalista. O IAS acredita que por meio da Educação Integral “podemos superar as dívidas educacionais do passado e enfrentar os desafios do século 21”, onde a sua proposta “colabora para que escolas superem o ensino tradicional de mero acúmulo de conhecimentos”, já que o século XXI tem como demanda uma educação de jovens e crianças “que seja plena para que desenvolvam seus potenciais e possam fazer escolhas na vida”, além de apontar também que a aprendizagem “vai além da teoria e passa a envolver tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais” (IAS, 2020a).

Em conjunto, as competências fortalecem os alunos para que continuem aprendendo, ingressem no mundo do trabalho e contribuam para o seu entorno social, sabendo resolver problemas, trabalhar em time, enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva, entre outras

realizações ao longo da vida, na escola e fora dela. Tudo isso valorizando a diversidade e os projetos de vida de cada um (IAS, 2020a).

O questionamento aqui é: que potenciais e escolhas na vida a juventude poderá desenvolver/escolher? Sensatamente e cientificamente, sabemos que o leque de potencias e de escolhas na vida que os sujeitos têm e terão, estão circunscritas nas possibilidades apresentadas dentro dos limites estabelecidos pelo metabolismo social do capital. Nada para além ou que extravase esses limites são apresentados como possibilidades de realidades a serem almeçadas ou até mesmo pensadas pelas pessoas. Logo, por mais que constatemos a presença, nos discursos do IAS, como também de outros agentes, pautas e termos como a “valorização da diversidade” ou a “superação de dívidas educacionais do passado”, compreendemos que estes termos escondem seus verdadeiros objetivos, a sua essência perversa.

Sob o discurso da inovação,

Promovemos a conexão entre a produção de conhecimentos científicos e a prática de educadores com objetivo de fundamentar inovações. Por meio da integração de diferentes áreas de pesquisa e centros de referência, estimulamos a elaboração de políticas educacionais inovadoras baseadas em evidências (IAS, 2020b).

Podemos observar que além de ter suas ações baseadas em resultados, um dos objetivos e intenções explícitas do IAS é elaborar políticas educacionais afinadas com sua ideologia. O IAS, conta com um Centro de Inovação, nomeado *eduLab21*<sup>25</sup>, que tem a função de “produzir e disseminar evidências científicas para subsidiar políticas e práticas de educação integral”.

Sob o discurso do “fazer”,

Estabelecemos parcerias com secretarias estaduais e municipais de ensino para produzir conhecimentos, formar educadores e pilotar soluções educacionais escaláveis que podem inspirar práticas e políticas

---

<sup>25</sup> “A missão do eduLab21 é apoiar a formulação de políticas e práticas de educação integral com base em evidências. Atuando em parceria com redes de ensino e instituições parceiras, os pesquisadores do edulab21 trabalham lado a lado com gestores e professores para produzir, sistematizar e difundir conhecimentos científicos para ampliar as fronteiras da educação e preparar crianças e jovens para a vida no século 21. As ações e projetos são realizados por meio de duas frentes: Novas Ideias Aplicação em Políticas Públicas” (IAS, 2019).

de educação em qualquer região do País. Desenvolvemos e disseminamos inovações educacionais e iniciativas voltadas para estudantes desde os anos iniciais do ensino fundamental até o médio (IAS, 2020b).

Ao nomear uma ação ou projeto de solução educacional, a desqualificação do que é gestão pública fica clara, já que surge uma proposta que visa pilotar soluções escaláveis a todas as regiões do país. As ações realizadas pelo IAS, que ocorrem não somente no Estado do Rio de Janeiro, mas também em todos os outros estados do país<sup>26</sup>, tem o intuito de padronizar o ensino de cada região sob a sua ideologia um único modelo de competências para o século XXI.

Sob o discurso do influir,

Conduzimos ações de engajamento para a mobilização de diversos setores da sociedade interessados na causa da educação. Educadores, gestores, empresários, famílias, entre outros, podem se inspirar em conhecimentos e experiências que compartilhamos por meio de diversos canais e iniciativas que colocam a educação em pauta. Ao estimular o diálogo e o intercâmbio de ideias e inovações, contribuimos também para a disseminação de práticas eficazes e a formulação de políticas públicas (IAS, 2020b).

Compreendemos que a mobilização da sociedade civil corrobora a disseminação e criação de consenso a respeito das propostas elaboradas pelo IAS, da mesma forma para com a produção e reprodução do modo de sociabilidade burguês. Desta forma, com o consenso da sociedade civil, ideias e racionalizações capitalistas tornam-se senso comum entre a sociedade, tornando mais fácil o caminho de implementação de um processo de reestruturação produtivo, logo de uma nova pedagogia política do capital.

Trazemos como exemplo a realização do *Fórum Internacional de Políticas Públicas: Educar para as competências do século 21*, que ocorreu em São Paulo em 24 e 25 de Março de 2014. Abordamos os documentos disponibilizados quem reúnem algumas informações sobre o *Fórum Internacional de Políticas Públicas*

---

<sup>26</sup> Totalizando 26 Estados e o Distrito Federal.

(2014a, 2014b, 2014c). O evento foi realizado em parceria entre o IAS, MEC, OCDE, INEP e Governo Federal. Estiveram presentes diferentes agentes da área da educação com o objetivo de debater “quais são as competências que conduzem ao bem-estar individual e ao progresso social” (FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014a). Contou com a presença de representantes e ministros da educação de 14 países: Arábia Saudita, Argentina, Colômbia, Coreia, Equador, Estados Unidos, Letônia, México, Noruega, Paraguai, Peru, Portugal, Suécia e Uruguai.

Sendo assim, é sob este discurso e sob os aspectos que apontamos que são desenvolvidas as ações da parceria entre SEEduc/RJ e o IAS. Posto isso, no final ano de 2012 foi firmada a parceria público privada da SEEduc/RJ juntamente com Instituto Ayrton Senna, a empresa Procter & Gamble Industrial e Comércio Ltda (P&G) e a Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (CODIN), que assim como Moehlecke (2018), apresentou um novo modelo de educação integral para o Ensino Médio a ser implementado no Estado, denominado Solução Educacional, como apontamos anteriormente. Como colocado pela autora, esse novo modelo de educação integral surge na Resolução SEEduc/RJ Nº 4.842/2012 (RIO DE JANEIRO, 2012) sob o nome de “Ensino Médio experimental” como demonstramos no capítulo anterior, onde é colocada uma nova proposta pedagógica que foi implementada no ano de 2013 no Colégio Estadual Chico Anysio (CECA), no bairro do Andaraí, no município do Rio de Janeiro, nomeada também como escola piloto, que com a implementação da Solução Educacional, este nível de ensino foi denominado de Ensino Médio Referência. Contudo, como vimos no capítulo anterior, a ideologia do IAS foi amplamente difundida tornando-se fundamento para as transformações que o Ensino Médio do estado sofreu a partir da Deliberação Nº 344/2014 do CEE/RJ. Segundo o IAS, a proposta de Educação Integral para o Ensino Médio do Rio de Janeiro, leva uma “proposta curricular inovadora que prepara os jovens para enfrentar os desafios da vida, dentro e fora da escola” (IAS, 2020a). Com relação à escola piloto o CECA, o IAS aponta que foi a primeira escola a receber o Ensino Médio em Tempo Integral onde a “proposta oferece oportunidades para os estudantes se desenvolverem com autonomia” que tem “como premissa a educação integral e o desenvolvimento de competências para o século 21” (IAS, 2020a).

A proposta de Educação Integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro oferece oportunidades para os estudantes se desenvolverem com autonomia, tendo como premissa uma matriz de competências e um conceito de educação integral que prevê, mas não se restringe à ampliação do tempo de aula (IAS, 2020a). Segundo o IAS, para desenvolver sua proposta “a rede de ensino e as escolas que aderiram ao modelo pedagógico participaram ativamente de uma transformação no currículo e ambiente escolar” (2020a). É colocado que a proposta de uma Educação Integral para o Ensino Médio “recebeu novos componentes de aprendizagem e as escolas passaram a trabalhar com práticas que potencializam o papel do professor como mediador do conhecimento”, onde, no âmbito da rede estadual de ensino “foram construídos novos modelos de gestão, formação, acompanhamento e avaliação”. É apontado ainda que as ações do IAS também ocorrem no sentido da “formação de formadores”, que segundo o website do instituto, esta formação “busca o crescimento profissional dos educadores da rede de ensino” (IAS, 2020a), que na visão do IAS, permite “que possam atuar como agentes de multiplicação da proposta, disseminando o conceito de educação integral, os princípios e metodologias para outras escolas”.

Todas as ações realizadas pelo IAS são elaboradas e executadas baseadas em resultados e empirias, o que traduz uma visão pragmática e imediatista e fenomênica da educação, que também corrobora para velar a essência de suas ações, já que o mundo pós-moderno e a sua concepção da vida valorizam satisfações imediatas e resultados a curto prazo.

Desta forma trazemos para nossa análise os relatórios anuais de resultados disponibilizados para acesso referentes ao ano de 2012 a 2019. Os relatórios anuais de resultados do Instituto Ayrton Senna<sup>27</sup> trazem a reunião das atividades realizadas no respectivo ano. Geralmente os relatórios consistem em uma pequena apresentação, o apontamento dos parceiros sociais presentes nas iniciativas empreendidas e suas redes, a produção de conhecimento exercida pelo Instituto, a formação de educadores assim como as Soluções Educacionais e propriamente os

---

<sup>27</sup> Aponto que os relatórios de 2012 a 2015 estão no formato arquivo *.pdf*, disponível para download, e os seguintes estão disponibilizados como páginas a serem acessadas no próprio site da instituição.



resultados em números. É interessante apontar que, o discurso de exaltação da entrada do IAS no campo da educação pública permeiam todos os relatórios, assim como os aspectos e informações trazidas e abordadas legitimam as ações realizadas pelo IAS, seus parceiros institucionais e sua rede de atuação.

Destacamos no relatório do ano de 2019 alguns aspetos. Dentre eles, a citação do documento da OCDE com tradução do IAS, *Desenvolvimento da Criatividade e do Pensamento Crítico dos Estudantes - O que significa na Escola* (SENNA, OCDE 2020)<sup>28</sup>, que além de citar uma nova categoria de competência, as competências híbridas para além das já existentes cognitivas e socioemocionais, é apontado como um dos documentos que norteará “o desenvolvimento de estímulos avaliativos sobre pensamento criativo na edição 2021 do PISA”. Outro aspecto é o componente nomeado “Diálogos Socioemocionais” que é definido como,

O Diálogos Socioemocionais é um componente de política educacional estruturado para planejar, auxiliar e acompanhar o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes por meio de ações intencionais e com base em evidências. Sua implementação envolve planejamento e engajamento desde a Secretaria de Educação até a sala de aula, tendo como parte a formação de gestores e educadores, além da aplicação de instrumentos e metodologias para acompanhamento dos estudantes. Estes são elementos fundamentais para a estruturação e consolidação de políticas públicas de educação integral (IAS, 2019, p. 6).

---

<sup>28</sup> Este documento, o *Desenvolvimento da Criatividade e do Pensamento Crítico dos Estudantes - O que significa na Escola* (SENNA, OCDE 2020), por ser muito extenso e abordar diferentes países, não o trouxemos para a nossa discussão, pois, as informações contidas nele não agregam substancialmente a nossa referência empírica e discussão de maneira direta. Todavia, o apontamos aqui por ser um tema “novo”, como as competências criatividade e pensamento crítico, que até então não tinham uma publicação específica sobre. Assim como todos os documentos analisados até o momento, este também partilha da mesma essência, logo da mesma ideologia e fundamentações. Publicado originalmente pela OCDE e traduzido pelo IAS, este documento reúne as experiências em redes de escolas e professores de 11 países, são eles: Brasil, Países Baixos, França, Hungria, Índia, Rússia, Eslováquia, Espanha, Tailândia, Reino Unido (País de Gales) e Estados Unidos. Desenvolvido pelo Centro de Pesquisa e Inovação em Educação da OCDE (OCDE-CERI), este projeto de “Desenvolvimento e Avaliação da Criatividade e do Pensamento Crítico em Educação” tem por objetivo “desenvolver uma linguagem profissional compartilhada sobre criatividade e pensamento crítico em educação” que busca “apoiar seu ensino, aprendizagem e avaliação formativa em todos os países, dentro de determinado currículo” (SENNA; OCDE, 2020, p. 14). Por meio de um discurso que legitima e valoriza as ações desenvolvidas a nível global pela OCDE, o documento desenvolve sua arguição trazendo as informações de cada país participante. Com relação ao Brasil, o documento menciona a experiência ocorrida no Brasil, com o trabalho de campo desenvolvido pelo IAS, no município de Chapecó, no estado de Santa Catarina, por meio de parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, a Secretaria de Educação de Chapecó e a Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), com uma intervenção que durou dois anos letivos, de 2016 a 2017. Este projeto em sua atuação, “se concentrou especialmente no desenvolvimento profissional dos professores” (SENNA; OCDE, 2020, p. 259) e atendeu majoritariamente alunos do ensino fundamental. É interessante apontar que o documento faz uma nova distinção de competências, além das cognitivas e socioemocionais, são colocadas agora pelo projeto educacional sob a ótica do capital, as **competências híbridas**, como criatividade e pensamento crítico. Ressaltamos a importância da análise deste documento em trabalhos científicos futuros.

Esta proposta tem como foco específico desenvolver intencionalmente as competências socioemocionais do ensino fundamental ao Ensino Médio. Está sendo implementada na rede estadual e municípios do estado do Ceará<sup>29</sup>. Ou seja, corrobora para o fato já apontado de que o IAS, por meio de suas estratégias de ação criando consenso na sociedade civil, insere sua ideologia dentro de uma política pública não somente no estado do Rio de Janeiro, mas a nível nacional. O IAS sempre tem como estratégia a influência na elaboração de políticas públicas na educação básica, não ficando restrito ao Ensino Médio e assim ampliando seu campo de ação para o ensino fundamental<sup>30</sup>.

Com relação à produção de conhecimento, à articulação e à inovação, os relatórios trazem apontamentos sobre a atuação do IAS em ajudar os jovens estudantes a terem sucesso na escola e a responder às crescentes exigências complexas nas esferas profissional, econômica, cultural, social e política. São realizados fóruns, seminários e estudos para alicerçar ideologicamente a elaboração de projetos educacionais, assim como, a execução destes. Desta forma, o IAS produz as referências “científicas” que fundamentam os seus argumentos e suas próprias ações. Dessa maneira, em diálogo com “Secretarias de Educação e a equipe gestora de cada rede de ensino, o Instituto produz soluções educacionais customizáveis a cada realidade regional brasileira”, ocorrendo em “consonância com demandas e experiências internacionais atualíssimas no setor, norteadas por políticas públicas, indicadores e iniciativas diversas para uma educação de qualidade e de excelência” (IAS, 2013, p. 8).

---

<sup>29</sup> Essa proposta está presente em “638 escolas da rede estadual de 182 municípios cearenses e nas redes municipais de Sobral e Fortaleza, abraçando mais de 290 mil estudantes do Ceará. Na cidade de Sobral (CE), a implementação abrange 100% das escolas de Ensino Fundamental da rede (IAS, 2019, p. 6).

<sup>30</sup> Apontamos que há o projeto *Iniciando os Diálogos Socioemocionais (Senna para Crianças)*, que “tem o objetivo de subsidiar as secretarias na elaboração e gestão de sua política de educação integral para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais por meio do desenvolvimento intencional das competências socioemocionais” (IAS, 2019). O instrumento possui uma linguagem adaptada através de histórias, imagens e recursos de áudio para captar as informações dos estudantes. “Durante 2019 foram desenvolvidos cadernos de atividades socioemocionais, integrando as competências às demais áreas de conhecimento, além do projeto de formação para coordenadores pedagógicos e uma sistemática de acompanhamento” (IAS, 2019).

Participam deste projeto no país as secretarias municipais de educação de Sobral e Ceará e de Tatuí em São Paulo. “Para 2020, o planejamento é aprimorar o instrumento, bem como estudar formas distintas de aplicá-lo (online e em papel). A meta é que a ferramenta esteja preparada para uso em grande escala a partir de 2021. Com ela, será possível monitorar o desenvolvimento das competências socioemocionais em sala de aula e auxiliar gestores na tomada de decisão e na implementação de políticas públicas nos Anos Iniciais” (IAS, 2019, p. 8).

Com relação à questão docente, umas das intenções do IAS é também “promover o desenvolvimento socioemocional de educadores em uma perspectiva de educação integral” (IAS, 2019, p. 10). O relatório anual de 2019 aponta que o programa “Socioemocional do Educador” foi desenvolvido neste mesmo ano por meio de parceria com a Secretaria de Educação do município de Teresina no Piauí e a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, onde foram realizadas cinco formações presenciais com oito horas cada além de sua complementação online. A formação é dividida em cinco módulos onde cada um corresponde a uma competência, um tema e um enfoque metodológico. As nomeadas *macrocompetências* são: Abertura ao novo; Amabilidade; Engajamento com os outros; Resiliência emocional; e Autogestão. Portanto, podemos constatar que as ações do IAS, principalmente no que condiz a disseminação da nova pedagogia política do capital, baseada nas competências para o século XXI, tem a intenção de conformar não só as crianças e jovens estudantes, mas também a classe docente que forma esses indivíduos. Segundo o relatório, o IAS atuou no ano de 2019 em 17 Estados e 385 municípios, estando presente em um total de 3.329 escolas no país, atingindo 160.256 educadores e 1.361.280 de crianças e jovens (IAS, 2019).

É interessante apontar também os dados correspondentes a presença do IAS na imprensa trazidos no relatório anual de 2019. Segundo os apontamentos foram produzidas mais de 5.100 matérias, mais de 490 milhões de visualizações e mais de R\$ 68 milhões em retorno monetário de exposição dentre as seguintes categorias: Acesso, Progressão e Aprendizado dos Alunos; Escolas e Professores; Alfabetização 360°; McDia Feliz; Campanha Institucional; Senna Day; e o 3º Fórum de Marketing Relacionado à Causa (IAS, 2019).

A título de observação, indicamos acessar as páginas 39 e 40 do relatório para visualizar os parceiros institucionais do IAS. Nestas páginas será possível observar as identidades visuais (marca ou logos) de 90 empresas apoiadoras do instituto e cúmplices da pedagogia política do capital. Dentre as empresas destacamos o Banco Itaú, McDonald’s, P&G, Fundação Banco do Brasil, Fundação

Grupo Volkswagen, Globosat, UOL, Sony Channel, Microsoft, Amil, Bayer, VISA, FedEx e ESPM.

Trazemos também para nossa análise o documento produzido pelo IAS em parceria com a UNESCO nomeado *Competências Socioemocionais: Material de Discussão*. Este documento foi elaborado em parceria com a UNESCO, em específico com a Cátedra da UNESCO de Educação e Desenvolvimento Humano. O documento apresenta os novos paradigmas da Educação no Século XXI, as competências a serem desenvolvidas pela juventude, assim como por meio de políticas públicas, as propostas de instrumentos de avaliação dessas competências e a orientação quanto as práticas pedagógicas a serem realizadas segundo a perspectiva do capital. Há de se ressaltar que este documento fundamenta-se no Relatório para a UNESCO da *Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21*, organizado por Jacques Delors (DELOURS, *et alii*, 1998), principalmente no que condiz os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Segundo este documento o IAS tem a perspectiva de que é fundamental que a escola desenvolva com os alunos competências que englobem os seguintes aspectos cognitivos e socioemocionais: Responsabilidade, Colaboração, Comunicação, Criatividade, Autocontrole, Pensamento Crítico, Resolução de Problemas, Abertura. Seguem abaixo a compreensão dessas competências pelo do Instituto Ayrton Senna.

**Competência:** capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na interrelação dos dois.

**No aspecto da competência socioemocional:** para se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. As competências socioemocionais priorizadas nesse contexto são aquelas que desempenham um papel crucial na obtenção do sucesso escolar e na vida futura das crianças e jovens.

**No aspecto da competência cognitiva:** para interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas, resolver problemas e generalizar aprendizados (SENNA; UNESCO, 2015?, p. 9).

É interessante apontar também no documento, com relação às políticas públicas educacionais com o foco no desenvolvimento das competências do século XXI, coloca-se que para estabelecer um novo modelo de escola para este século é demandado um cenário que favoreça a implantação de inovações em escala que implicaria em

[...] considerar a coexistência, no mesmo território, de diferentes modelos de escolas, currículos e trajetórias profissionais (bem como de restrições políticas, orçamentárias e de infraestrutura) e exige o delineamento de soluções criativas e colaborativas para a construção de modelos flexíveis que já prevejam em seu projeto inovações progressivas até atingir escala em rede (SENNA; UNESCO, 2015?, p. 10).

Para o IAS investir na formação socioemocional no domínio dos sistemas educacionais implica em articular políticas públicas no sentido da reestruturação curricular, no desenvolvimento de profissionais, no estabelecimento de parâmetros básicos de funcionamento, criação de rotinas de avaliação integral da aprendizagem e a “Institucionalização das inovações experimentadas em resoluções, portarias e decretos que normatizem as premissas e condições para sua implementação” (SENNA; UNESCO, 2015?, p. 12). Cabe aqui ressaltar que é citada como uma experiência de validação na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, a Solução Educacional para o Ensino Médio, que entre os anos de 2013 e 2014 teve o CECA com o seu currículo completamente formulado afinado com a proposta do IAS e outras 53 escolas inseridas no Programa Ensino Médio Inovador, onde suas matrizes curriculares foram parcialmente “reestruturadas para incorporar componentes curriculares indutores de inovações” (SENNA; UNESCO, 2015?, p. 13), culminando na Deliberação Nº 344/2014 do CEE/RJ “que normatiza as diretrizes operacionais construídas e validadas nessa experiência pioneira, como uma política para o Estado do Rio de Janeiro”. Esta experiência (ou podemos chamar de laboratório) corrobora para o que apontamos no capítulo anterior, que apesar de desde 2013, o ano de efetivação da parceria no ambiente escolar, o IAS já ter se inserido na Rede Estadual de Educação Pública, foi somente no ano de 2014 com a deliberação do CEE/RJ que sua proposta, ideologia e ou transformações foram incorporadas e legitimadas numa política pública da educação.

Por fim este documento indica a necessidade de constante revisão das práticas de avaliação das competências socioemocionais, com o intuito de torna-la menos subjetiva “e mais transparente de modo que os seus resultados possam ser adequadamente apropriados por gestores, professores e pelos próprios alunos na sua tarefa de construir itinerários formativos e promover a aprendizagem (SENNA; UNESCO, 2015?, p. 21). Sendo assim, o IAS, no objetivo de expandir seus mecanismos de avaliação de suas próprias ações, está desenvolvendo um sistema de avaliação das competências onde as cognitivas e socioemocionais possam relacionar-se entre si, possibilitando resultados por essas relações e cruzamentos. Este sistema é nomeado de SENNA sigla para o nome em inglês: *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*. Que em tradução livre para português seria: *Avaliação Social e Emocional ou Não-Cognitiva a Nível Nacional (ou em todo o país)*, sendo disponibilizados futuramente para “para apoiar gestores e educadores na tarefa de formular, executar e reorientar políticas públicas e práticas pedagógicas destinadas a melhorar a qualidade da educação no Brasil” (SENNA; UNESCO, 2015).

Para que o investimento nessa dimensão seja efetivo, será preciso atribuir à abordagem socioemocional um caráter intencional e estruturado, explícito tanto nas suas formulações legais quanto nos seus princípios pedagógicos. Essas formulações e princípios, por sua vez, devem se concretizar em práticas pedagógicas e de gestão que efetivamente cheguem à sala de aula e impactem a vida dos alunos (SENNA; UNESCO, 2015?, p. 28).

Portanto, todas as ações do IAS caminham em confluência com a introdução de uma nova pedagogia política do capital, que se dá em meio ao processo de reestruturação das bases de acumulação da burguesia, onde a institucionalização de um novo indivíduo, que deve adquirir as competências necessárias para ter uma maior possibilidade de inserir-se no mercado de trabalho, torna-se necessária e fundamental para a manutenção sociometabólica do sistema capitalista. Conformar a juventude em formação à realidade imposta e criada pelo capitalismo, de mercadorização dos indivíduos e da própria vida, criando o consenso quanto ao modo de sociabilidade burguês, é indispensável para dar alimento e fortalecer o status quo vigente em nossa sociedade.

## 5.2. ORGANIZAÇÃO E PRODUÇÃO DA SEEDUC-RJ

A organização da SEEduc/RJ é atualmente regulada pelo Decreto Estadual Nº 46.685 de 02 de julho de 2019, que alterou a sua estrutura organizacional. A SEEduc/RJ tem como finalidade “executar a política estadual de Educação, elevando o patamar de cultura da sociedade e oferecendo um ensino público democrático e de qualidade” (RIO DE JANEIRO, 2019) e é dirigida pelo Secretário de Estado de Educação, ou quando necessário pelo Subsecretário Executivo. Neste dispositivo a sua estrutura é organizada de maneira hierárquica vertical, de cima para baixo, ou seja, do Secretário de Educação às Escolas, como apresentaremos a seguir.

Temos de início o órgão de assistência direta e imediata ao Secretário, o Gabinete do Secretário, que conta com as seguintes áreas: a Chefia de Gabinete; vinculada a Chefia há a Assessoria Técnica de Cargos em Comissão e Funções Gratificadas; a Assessoria Jurídica; a Assessoria de Comunicação; a Ouvidoria Geral; a Assessoria de Controle Interno; a Corregedoria Interna; e a Assessoria de Relacionamento das Escolas.

Como Órgãos Específicos Singulares Vinculados ao Secretário temos a Subsecretaria de Gestão Administrativa e a sua Assessoria Administrativa. Vinculada a esta Subsecretária temos a Superintendência de Infraestrutura e Logística, que conta com as seguintes áreas: a Coordenadoria de Bens Patrimoniais; a Coordenadoria de Administração Predial e Logística; a Coordenadoria Financeira de Aluguéis e Concessionárias; a Coordenadoria de Engenharia e Avaliação Imobiliária; e Coordenadoria de Gestão de Estoque. Também vinculada a esta subsecretaria há a Superintendência de Gestão das Regionais Administrativas, que conta com as Diretorias Regionais Administrativas divididas nas regiões: Baixadas Litorâneas; Centro Sul; Médio Paraíba; Metropolitana I; Metropolitana II; Metropolitana III; Metropolitana IV; Metropolitana V; Metropolitana VI; Metropolitana VII; Noroeste Fluminense; Norte Fluminense; Serrana I; Serrana II. Cada uma das regionais citadas contém uma Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços, uma de Gestão Financeira,

uma de Gestão de Pessoas e uma de Inspeção Escolar. Vinculada a Superintendência de Gestão das Regionais Administrativas tem-se também a Diretoria Regional Administrativa de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas-DIESP que conta com: a Coordenadoria de Infraestrutura; a de Serviços e Gestão Financeira; a de Gestão de Pessoas; a de Inspeção Escolar; a Coordenadoria Geral de Inspeção Escolar, Certificação e Acervo; a de Transporte Escolar; a de Segurança Alimentar; a de Gestão Financeira Escola; a de Operação Escolar; a de Apoio a Infraestrutura Escolar. Ainda vinculada a Subsecretaria de Gestão Administrativa tem-se a Superintendência de Gestão de Pessoas que conta com as seguintes Coordenadorias: a Coordenadoria de Processo Admissional; a de Quadro de Horários; a de Movimentação; a de Aposentadoria; a de Direitos e Vantagens; e a Coordenadoria de Pagamento de Auxílios e Benefícios.

Como outro órgão específico singular vinculado ao Secretário de Estado de Educação, a SEEduc/RJ tem a Subsecretaria de Gestão de Ensino que conta com as assessorias: de Gestão de Ensino; de Ensino Religioso; e de Educação de Política de Prevenção e Formação Cidadã na Escola. Vinculada a esta subsecretaria há a Superintendência Pedagógica que conta com as seguintes Coordenadorias: Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional; de Áreas do Conhecimento; de Ensino Fundamental; de Ensino Médio; de Ensino de Jovens e Adultos. Há também vinculada a esta subsecretaria a Superintendência de Gestão das Regionais Pedagógicas, logo, cada região citada anteriormente detém uma Diretoria Regional Pedagógica. Cada Diretoria tem uma Coordenadoria de Ensino, uma de Gestão e Integração da Rede, e uma de Avaliação e Acompanhamento, exceto a Diretoria Regional Pedagógica de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas-DIESP que detém as seguintes coordenadorias: a Coordenadoria de Ensino; a Coordenadoria de Gestão e Integração da Rede; a de Gestão Escolar Pedagógica; a de Gestão do Sistema Operacional Pedagógico; a de Gestão Democrática e Acompanhamento das Regionais Pedagógicas; e a de Gestão Intersetorial e Frequência Escolar. Ainda na Subsecretaria de Gestão de Ensino há a Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar, que conta com as Coordenadorias de Análise de Indicadores e



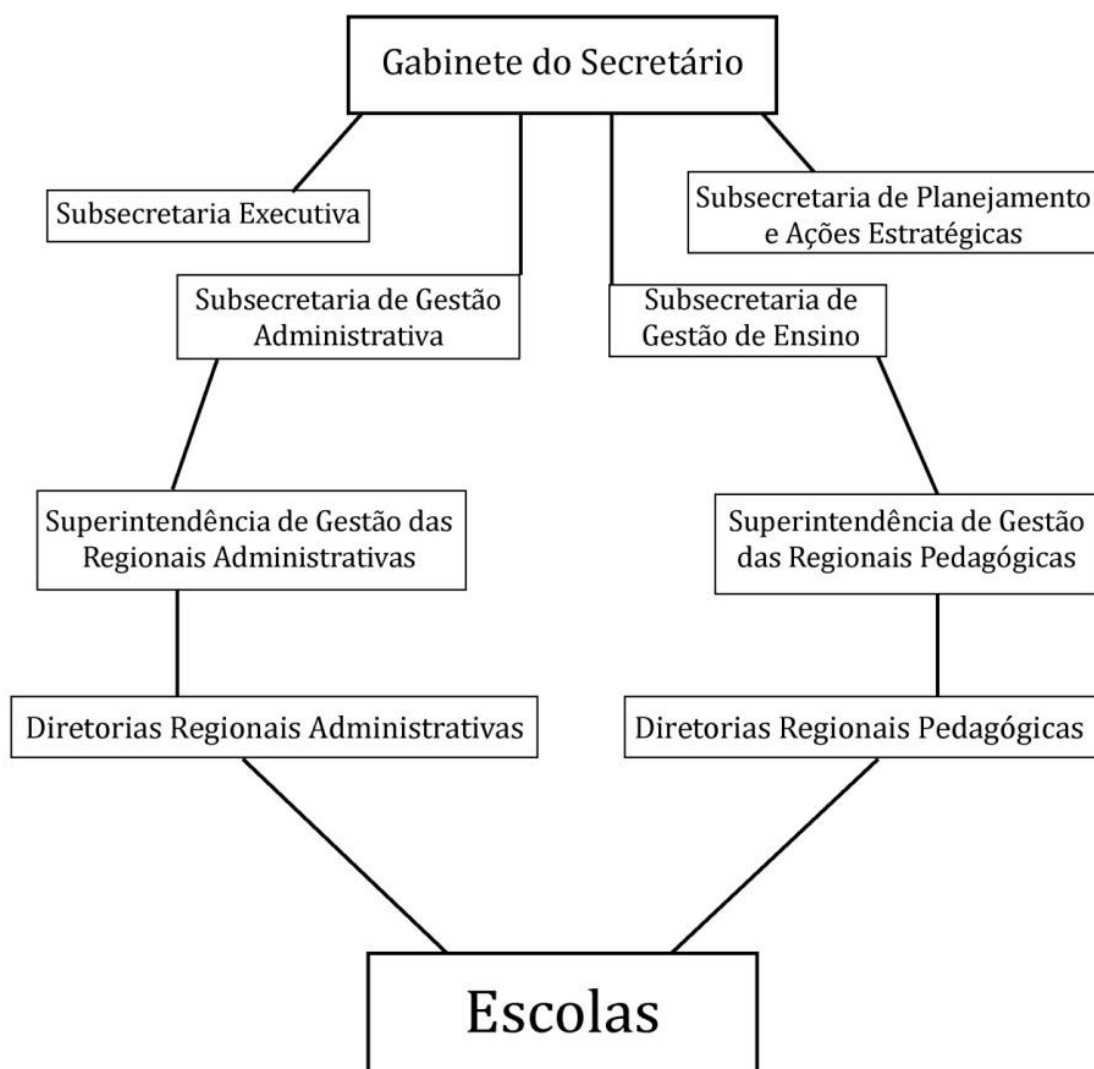
Informações Educacionais, de Acompanhamento do Desempenho Escolar, e de Gestão da Aplicação das Avaliações Educacionais.

Como um órgão específico singular vinculado ao Secretário de Estado de Educação há a Subsecretaria Executiva, que conta com: a Assessoria Executiva, a de Planejamento e Gestão, e a de Contabilidade. Vinculada a esta subsecretaria há a Superintendência de Suprimentos, Gestão de Contratos e Convênios, que conta com as coordenadorias: de Pesquisa Mercadológica; de Gestão e Fiscalização de Contratos Estratégicos de Acompanhamento e Controle de Contratos; e de Acompanhamento e Controle de Convênios. Há também a Superintendência Técnica Administrativa vinculada a Subsecretaria Executiva, que conta com as coordenadorias: de Análise Processual; de Licitação; de Protocolo e Publicação Oficial; e de Documentação e Arquivo. A essa Subsecretaria ainda há a Superintendência de Orçamento e Finanças que detém as seguintes Coordenadorias: Coordenadoria de Programação e Controle Orçamentário; de Repasses Financeiros; de Controle e Execução Financeira; de Prestação de Contas dos Repasses Estaduais; de Prestação de Contas dos Repasses Federais; e de Prestação de Contas de Contratos e Outras Despesas. Como última instância da Subsecretaria Executiva há a Superintendência de Tecnologia da Informação, que conta com as seguintes coordenadorias: Coordenadoria de Sistemas de Informação; de Infraestrutura de Tecnologia da Informação; de Suporte de Tecnologia da Informação.

A SEEduc/RJ conta também com a Subsecretaria de Planejamento e Ações Estratégicas, que conta com a Assessoria de Planejamento e Ações Estratégicas. A esta Subsecretaria, está vinculada a Superintendência de Planejamento e Integração das Redes, que conta com as seguintes coordenadorias: a Coordenadoria de Execução e Controle de Municipalização; de Integração Municipal; de Matrícula; de Estatísticas Educacionais; de Planejamento de Demanda da Rede; e de Dimensionamento de Cursos. Há também a Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas, que conta com as Coordenadorias: de Carreiras; de Formação com Ênfase em Educação Integral; de Qualificação Acadêmica; e de Aperfeiçoamento do Servidor. Essa Subsecretaria conta também com a Superintendência de Projetos Estratégicos, que detém as

seguintes Coordenadorias: a Coordenadoria de Articulação e Elaboração de Projetos Educacionais Inovadores; a de Controle e Regularização de Projetos; e a Coordenadoria de Acompanhamento de Projetos.

Figura 5: Estrutura Organizacional Parcial da SEEduc/RJ a partir do ano de 2019.



Fonte: Elaboração própria

Ainda como órgãos específicos singulares vinculados ao Secretário de Estado de Educação, a SEEduc/RJ dispõe ainda do Departamento Geral De Ações Socioeducativas (DEGASE) e dos Órgãos Colegiados compostos pelo: Conselho

Estadual de Alimentação Escolar (CEAE); Conselho Estadual de Educação Indígena (CEEI); e pelo Conselho Gestor do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério do Estado do Rio de Janeiro (FUNDEB/RJ). Apontamos ainda que o Decreto Estadual Nº 46.685/2019, em seu Anexo V, apresenta um quadro com as atribuições dos cargos em comissão da SEEduc/RJ. Este quadro consta em nosso Anexo 02 para visualização. Segundo o quadro, atualmente a SEEduc/RJ conta com total de 787 cargos comissionados, de Assistente de nível II ao Secretário de Estado.

Como podemos constatar a estrutura organizacional da SEEduc/RJ consiste em uma hierarquia verticalizada, onde as transformações são demandas por cima e não construídas pela base. Segue a figura abaixo para uma melhor visualização da estrutura organizacional básica da SEEduc/RJ do Gabinete do Secretário às Escolas, após o Decreto Estadual Nº 46.685/2019 (RIO DE JANEIRO, 2019).

Segundo o Censo de Escolar de 2019 (BRASIL, 2019a) realizado pelo INEP, o Brasil detém no ano de 2019 um total de 36.611.223 de alunos matriculados em todos os níveis de ensino da educação básica. Deste universo, 2.285.632 alunos são provenientes do Estado do Rio de Janeiro, ou seja, aproximadamente 6,24% das matrículas da educação básica nacional pertencem ao Estado do Rio de Janeiro. Tendo em vista que o Brasil é composto por 26 Estados, mais o Distrito Federal, este percentual consiste em mais que o dobro do que seria uma média entre os estados da federação, desconsiderando o quantitativo populacional de cada Estado. O Ensino Médio presente no Estado do Rio de Janeiro, incluindo o E.M. Parcial, o E.M. Integral, o E.M EJA e o E.M da Educação Especial da rede pública e privada contabilizam um total de 833.304 matrículas. Já a nível nacional, o Brasil tem um total de 7.153.671 matrículas iniciadas no ano de 2019 no Ensino Médio. Logo, o Estado do Rio de Janeiro detém um total de aproximadamente 11,65% das matrículas do Ensino Médio brasileiro no ano de 2019. A SEEduc/RJ detém um total de 548.497 matrículas iniciadas no ano de 2019, totalizando aproximadamente 65,82% das matrículas do Ensino Médio de todo o Estado do Rio de Janeiro.

Tabela 1: Número de matrículas do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro – 2019

Número de Matrículas do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro - 2019		Ensino Regular	Educação Profissional		Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)				
		Ensino Médio *	Técnica de Nível Médio		EJA	Ensino Médio *	Técnica de Nível Médio			EJA
Dependência Administrativa	Mediação Didático-Pedagógica	Ensino Médio	Curso Técnico Integrado	Curso Técnico - Concomitante ou Subsequente	EJA Ensino Médio	Ensino Médio	Curso Técnico Integrado	Curso Técnico - Concomitante ou Subsequente	Curso Técnico Integrado na Modalidade EJA - Nível Médio	EJA Ensino Médio
Estadual	Presencial	399.164	28.411	7.599	70.058	4.365	447	22		660
	Semipresencial				37.403					338
Federal	Presencial	6.123	14.837	6.544	592	188	75	31	5	22
Municipal	Presencial	3.364	254	472	218	64	4	2		5
	Semipresencial				525					8
Privada	Presencial	113.392	3.736	101.108	10.414	811	10	203		44
	Semipresencial				2.503					7
	Educação a Distância - EAD			14.051	5.201			10		14

Fonte: DEED/INEP/MEC

Destas 833.304 matrículas, 548.467 matrículas pertencem ao Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, e 4.916 matrículas pertencem à soma das matrículas de todos os municípios que ministram este nível de ensino no Estado do Rio de Janeiro. Majoritariamente, o Ensino Médio no Brasil é de responsabilidades da Instância Estadual, mas há alguns municípios que provém escolas de Ensino Médio. Contudo, majoritariamente no Brasil, assim como no Estado do Rio de Janeiro, o Ensino Médio fica a cargo da instância Estadual. Do total de matrículas do Ensino Médio presentes no Estado do Rio de Janeiro, o ensino privado detém 251.504 matrículas totalizando aproximadamente 30,18% das matrículas do Ensino Médio de todo o Estado do Rio de Janeiro (BRASIL, 2019b).

Apresentada a organização da SEEduc/RJ, iremos agora nos ater em analisar os seguintes documentos. Trazemos à nossa análise quatro documentos provenientes da parceria entre a SEEduc/RJ e o IAS produzidos a partir da Deliberação Nº 344/2014 do CEE/RJ, são eles: *Solução Educacional para o Ensino Médio - Uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e o Instituto Ayrton Senna - Volume 1 - Conceitos* (SEEDUC/RJ; IAS, 2012); O

*Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas – Resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro* (SEEDUC/RJ; IAS, 2014 – ou SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo, 2014); o *Caderno 1: resumo executivo. Diretrizes para a Política de Educação Integral: solução Educacional para o Ensino Médio* (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a); O *Caderno 2: Modelo Pedagógico – Princípios, Metodologias Integradoras e Avaliação da Aprendizagem* (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?b); o documento nomeado *Narrativas PROEMI: Tramas e Tessituras das Escolas Parceiras* (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?c). Iremos descrever os documentos de forma cronológica de produção.

Iniciamos com o primeiro documento que data do ano de 2012, nomeado de *Solução Educacional para o Ensino Médio - Uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e o Instituto Ayrton Senna – Volume 1- Conceitos* (SEEDUC/RJ; IAS, 2012), ano de início da parceria entre a SEEduc/RJ e o IAS. Segundo este documento o Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio consiste em “uma contribuição” do IAS a SEEduc/RJ que “em março de 2012, nos lançou ao desafio de encontrarmos, juntos, um modelo de escola que responda, em escala, à educação para o século 21” (SEEDUC/RJ; IAS, 2012, p. 07). Apontamos que assim como uma produção industrial, o projeto educacional do capital manifestado na *Solução Educacional para o Ensino Médio*, tem por objetivo realizar a propagação de seu modelo educacional, principalmente no seu aspecto curricular, em escala. Ou seja, a Solução Educacional para o Ensino Médio, pensada e projetada no ano de 2012 e implementada no cotidiano escolar no ano de 2013, por meio da parceria entre o IAS e a SEEduc/RJ no Estado do Rio de Janeiro, teve como intenção desde seu início em ao ser aprovada como experimento, viabilizou sua implementação em uma escala maior atingindo outras escolas do Estado. Portanto, apesar dos discursos positivistas, esta parceria teve e ainda tem como objetivo criar uma padronização do Ensino Médio às necessidades de produção e reprodução do modo de sociabilidade burguês. A proposta do IAS com a SEEduc/RJ segundo seu discurso é:

Primeiro, ao buscar uma solução que dá tratamento integrador ao currículo escolar, baseando-se no conceito de educação plena, ou integral, que prevê o desenvolvimento de competências cognitivas

(apreensão de conhecimentos) e não-cognitivas (atributos comportamentais). Segundo, ao desenhar esta solução de modo que possa ser adotada em larga escala, ou seja, ser estendida a todas as unidades de Ensino Médio da rede pública (SEEDUC/RJ; IAS, 2012, p. 08).

Nas entrevistas realizadas, quando perguntados sobre o porquê do nome Solução educacional, e se de fato solucionou algo, temos respostas como das gestoras do CIEP 500 do município de Paracambi que “tinha um problema” (SOUZA; FIGUEIRA, 2019).

Eu acho que o problema da Educação do nosso país é aquele lema que a gente sempre fala né, quanto mais estudo eu tenho mais eu vou questionar, mais eu vou buscar, e Isso não é bom né, digamos assim pra quem tá lá em cima. A mudança na verdade politicamente dizendo aí, eles querem mudar números para mostrar para os outros países que a nossa educação está crescendo né. Então quando veio essa ideia de uma Educação Integral é porque é baseado nos resultados dessa avaliação internacional que eles fazem. A gente tá sempre lá embaixo. Então começam a observar que os países que têm educação integral são países que estão crescendo a nível de educação, começou a querer implantar buscando esse crescimento, na minha visão de número. De subir no ranking a escola, o país. O Estado vinha com o Ideb muito baixo né, o nosso Ideb chegou a ser no terceiro pior no Estado. E aí foi onde o Estado do Rio de Janeiro logo pegou esse gancho aí e começou a fazer essa transformação. Eu tenho certeza que você conversar com pessoas de outra escola que tem Educação Integral, não tenha a mesma visão que nós tenhamos. Porque nós somos professores de educação integral. Nós fomos concursadas para a educação integral. Então a nossa base já veio disso. Na época de Brizola. Né. Então já tinha isso como base para gente. Então nós já tínhamos uma visão o quanto isso contribui pro crescimento do aluno. Então nós abraçamos a causa. Entendeu?! Eu tô falando porque a gente tem diretores amigos de outras escolas que falam - ah essa proposta é uma porcaria! Porque não tem a visão que nós temos. Sabe?! Quando eu entendo, aí é uma coisa que precisa ser bem trabalhada no nosso país, porque eu não cobro muito o aprendizado cognitivo, mas o Enem cobra o aprendizado cognitivo... (SOUZA; FIGUEIRA, 2019).

Já a Diretora Nélia Paula do CIEP 498, no município de Itaguaí, ao ser questionada sobre o porquê do nome Solução Educacional respondeu que não sabia deste nome, mas que acompanhava o IAS a “um tempo” e a unidade escolar já teve o Projeto Autonomia, que contava com a participação do IAS, onde segunda ela “foi um

sucesso”. Segundo a Diretora, o sucesso consistiu em a escola conseguir “colocar alunos não em universidades públicas, mas em universidades privadas” apontando que a escola teve “alunos que se formaram aí em tecnólogos. Em curso tecnólogos e temos alunos que se formaram mesmo em engenheiros, outros se formaram em enfermagem, tivemos um psicólogo” (OLIVEIRA, 2020).

Então pra uma escola que vinha ali com o aluno ali a trezentos anos, quase fazendo uma pós-graduação no Ensino Médio sem conseguir caminhar e o “autonomia” vir com essa modalidade de ensino deles e conseguir fazer algo por esse aluno, se é “solução educacional” é válida (OLIVEIRA, 2020).

O Coordenador Pedagógico do CEBRIC, no município de Niterói, Marcus Vinícius, apesar de não fazer parte da equipe da escola quando houve a implementação da Solução Educacional, coloca que não tem “a menor ideia” e que não tem como afirmar se solucionou algo, pois ele não pertencia à equipe da escola na época da implementação. Porém aponta que acredita “que tenha influenciado muito positivamente porque pelo retorno que os alunos dão e os próprios professores que trabalham nessas escolas, eles falam de diferencial entendeu?!” (LIMA SILVA, 2019). Apontando ainda que do ponto de vista das pessoas que escutou houve uma melhora sendo observados resultados “muito positivos” (LIMA SILVA, 2019).

Já para com as gestoras do CIEP 240, no município de São Gonçalo a ideia desta solução educacional “É manter mais o aluno dentro da escola, tirá-los da rua. Porque ele diminui a evasão” (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019), segundo a Diretora Sonia, os jovens abandonam para participarem do Projeto Jovem Aprendiz “e nem sempre o jovem aprendiz é dentro do horário que eles têm disponível né” (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019).

Agora todas as escolas, mais de quinhentas e poucas escolas vão virar agora de horário. Todas as aqui agora circunvizinhas viraram integral. Não do mesmo curso, vários cursos. Mas tudo isso pra ter mais o aluno, porque realmente, como ela falou, diminui o abandono. Que a evasão no Ensino Médio é grandíssima. E agora até o rendimento, quando a gente vê os alunos no Ensino Médio caiu muito...decaiu muito de uns anos pra cá não é... As notas assim, você olha assim o índice de reprovação, o índice de... vem tudo, vem a evasão, vem a reprovação, vê tudo. O aluno

tá muito mais estimulado não. O jovem não tá mais querendo saber de estudo né (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019).

Portanto, como podemos observar, dentre os gestores entrevistados, a opinião de que a interferência do IAS pela Solução Educacional é ou foi positiva, ou por outro projeto como o Autonomia citado por Oliveira (2020), é consensual. Ou seja, as transformações realizadas, por meio da influência do IAS, obtiveram consenso de professor e gestores. Nesse sentido o IAS foi bem sucedido no convencimento das equipes escolares quanto ao seu projeto educacional. Todavia, as gestoras do CIEP 240 no município de São Gonçalo, apontam que os rendimentos dos alunos quem decaindo ao longo dos últimos anos.

Retornando a análise do documento, é apresentado que a proposta curricular que a época ainda seria “aplicada experimentalmente na Escola Estadual Chico Anysio” que seria inaugurada no ano seguinte, em 2013, “com os recursos necessários a uma reestruturação curricular do Ensino Médio em jornada ampliada e com foco na formação geral, não-profissionalizante” aponta que:

A dimensão do trabalho será uma dentre as que compõem o currículo e pensada como o desenvolvimento de uma cultura e de competências para o exercício de qualquer profissão. Vai-se assim ao encontro do mais importante dos desafios do Ensino Médio, profissionalizante ou não, que é superar a distância entre a escola e os jovens, provocada por uma estrutura curricular excessiva e fragmentada, que levou a educação juvenil a divorciar-se do mundo do trabalho e das questões e aspirações dos jovens (SEEDUC/RJ; IAS, 2012, p. 08).

Como podemos observar, a questão do mundo do trabalho está sempre presente nesta proposta. Para o projeto educacional sob a ótica do capital, que visa introduzir toda uma racionalidade da nova pedagogia política a partir do processo de reestruturação produtivo derivado da crise orgânica que vem desde a década de 1970, conformar os indivíduos às demandas, às necessidades, e aos moldes de sujeito demandados pelo mercado de trabalho é fundamental para a propagação e manutenção do próprio sistema capitalista. No desenvolvimento sociometabólico do capital, ao qual esta Solução Educacional está inserida, conformar a juventude, logo a classe trabalhadora em formação, é estratégico para a sua perpetuação. Desta



maneira, sob a perspectiva de um projeto educacional sob a ótica do capital, é apresentado neste documento que a parceria entre o IAS e a SEEduc/RJ entendem que são capazes de “mobilizar o aluno para projetos de vida consistentes e de capacitá-lo a participar da sociedade de seu tempo, baseada na economia do conhecimento e da inovação” (SEEDUC/RJ; IAS, 2012, p. 09).

Nesta aliança, estabelecida em março de 2012, nosso objetivo é construir um modelo de escola com educação para o século 21: alinhada aos interesses e anseios do aluno, que atenda às diretrizes da legislação brasileira para o Ensino Médio e que propicie ao estudante, por meio de novas e diversificadas oportunidades educativas, desenvolver as habilidades exigidas pelo mundo contemporâneo (SEEDUC/RJ; IAS, 2012, p. 13).

É interessante apontarmos que o fato de que o modelo de escola proferido pela parceria busca uma educação para o século XXI “que atenda às diretrizes da legislação brasileira”. Contudo, compreendendo que a legislação educacional do Estado do Rio de Janeiro faz parte da legislação brasileira, a parceria como já vimos anteriormente, tem como objetivo elaborar e alterar as políticas educacionais existentes independentemente do nível de ensino, ou seja, ao legitimar suas propostas com alterações nas políticas educacionais como um todo, atingindo aspectos desde a gestão à execução, o percurso da parceria tem como intuito seguir as diretrizes que ela mesma elaborou.

Com relação à questão docente, o documento aponta que sobre a formação de professores e gestores, onde devem ser oferecidos “espaços e ferramentas concretas de apoio, que permitam a apreensão, compreensão, significação, projeção, crítica e transformação” fundamentados e “a partir dos conceitos e práticas inovadores propostos no Projeto Solução Educacional para o Ensino Médio” (SEEDUC/RJ; IAS, 2012, p. 21). Partindo dessas premissas, é sugerido “para professores e gestores um plano de cursos envolvendo formação inicial e continuada, em serviço”. Sendo assim a formação foi proposta da seguinte forma neste documento:

A inicial, a ser realizada em dezembro de 2012 e em fevereiro de 2013, será presencial e focada no conhecimento dos princípios estruturantes

desta proposta educativa, além de estudos próprios e específicos das áreas de conhecimento.

Para a formação continuada, presencial e à distância, propõe-se que a equipe do Instituto Ayrton Senna, com a equipe gestora da escola e da SEEDUC-RJ, apoiem os professores em serviço, isto é, nas reuniões pedagógicas e de integração, e também nos encontros adicionais voltados à apropriação progressiva e gradual desta solução educacional (SEEDUC/RJ; IAS, 2012, p. 21).

Assim como observado nas entrevistas, esta formação ocorre por meio de formação pelo IAS que forma um grupo de servidores da SEEduc/RJ para fundamentar e reproduzir sua ideologia e posteriormente esse grupo torna-se o grupo formador da SEEduc/RJ que reproduz o discurso do IAS e forma as equipes escolares ao seu projeto. Segundo as gestoras do CIEP 500 da cidade de Paracambi, “a SEEduc tem um grupo de formadores” (SOUZA; FIGUEIRA, 2019), e a equipe escolar que é formada chamada de “Multiplicadora” ou “Multiplicadores”, logo as gestoras dessa escola são consideradas multiplicadoras dessa Solução Educacional. Ou seja, apesar das gestoras apontarem que as formações era uma coisa “muito esporádica” e que para os docentes “não tinham coisas novas pra eles”, aonde “chegavam lá e ouviam a mesma coisa” em “uma formação rápida” (SOUZA; FIGUEIRA, 2019), o capital tem êxito na conformação dos trabalhadores do campo da educação ao seu projeto educacional. Segundo as gestoras, a formação é “rápida de um dia que nem todo mundo pode porque eles não são exclusivos [...], mas os nossos professores, boa parte participam” (SOUZA; FIGUEIRA, 2019). É apontado também que os professores “precisam ver coisas novas ali [...] porque eles também de certa forma estavam um pouco perdidos” assim como “os próprios formadores”. Mesmo com essas questões, como podemos observar no trecho abaixo, principalmente em seu último período, a conformação ao projeto educacional do capital, logo a nova pedagogia política do capital, dos trabalhadores da educação, é incorporada à sua realidade independente do precário processo de formação realizado tanto pelo IAS quanto pela SEEduc/RJ.

O que acontece na formação o que que é ...A SEEduc tem uma equipe de formadores. Que são da escola... lá não é escola, mas é universidade SEEduc que é lá do lado do Instituto Ayrton Senna. Esses formadores eles formam os diretores m os coordenadores e um grupo que atende a cada regional que são os multiplicadores. Então a regional tem um grupo

de multiplicadores. Têm lá três, quatro servidores que são os multiplicadores. Então esse multiplicador que vai pra formação com o formador. Então o que a gente sente falta é que esse formador tivesse acesso direto ao professor. [...] Porque não é a mesma coisa quando eu passo pra você passar é diferente. Você entendeu! Então assim, eu vou na formação na SEEduc, Morgana vai na formação da SEEduc. O meu professor vai na formação de Vassouras, que é a minha regional né. Então ele não pega o formador da SEEduc. Ele pega o multiplicador. [...] E a gente entende que ainda é número pequeno pra atender a rede. Entendeu?! É um número pequeno pra atender a rede. Então agora com essa demanda que agora pra 2020 vai aumentar ainda mais o número de escolas de formação, de educação integral você já deve ter feito esse [...]. Então assim, pra nós a gente hoje já trabalha com mais facilidade. Você vê que a gente conversa com você aqui de boa. Porque isso pra gente já tá no nosso sangue (SOUZA; FIGUEIRA, 2019).

Segundo a Diretora do CIEP 498, em Itaguaí, as formações do IAS além de capacitar uma equipe da SEEduc/RJ, também tinha uma equipe de capacitação que realizam as formações nas escolas, não ficando restritos, de início, a somente capacitar técnicos da SEEduc/RJ. O IAS “além de capacitar os técnicos, os formadores da SEEduc, ela também capacitou os gestores e professores” (OLIVEIRA, 2020). É apontado que a capacitação foi fundamental, pois, “seria difícil e eu não teria as ferramentas que eu precisaria pra poder colocar o curso a frente, como está até hoje” (OLIVEIRA, 2020). Segundo a Diretora, a equipe da escola recebeu “várias cartilhas” inclusive o “livro rosa, que eu digo que é a bíblia do técnico em administração”, livro que a equipe da escola “conseguiu divulgar, trabalhar e estudar ele nos centros de estudo” que ocorriam “quinzenalmente ou semanalmente pra a gente poder fazer com que os professores entendessem o que é o técnico em administração” (OLIVEIRA, 2020). É apontado que todos os professores da escola estão alocados na nova proposta implementada. Ao ser perguntada se algum docente não se interessou ou se foi dissidente para com a proposta, foi respondido: “pelo contrário. Nós descobrimos talentos. Professores que achavam que não tinham condições de assumir o núcleo articulador, aqueles que verdadeiramente se enquadravam no núcleo articulador” (OLIVEIRA, 2020).

De fato, para o IAS ter uma eficiência e eficácia na implementação de sua proposta, obter o consenso de gestores e docentes foi fundamental para o seu

sucesso. Afinal, o capital só obtém sucesso em suas ações, pois consegue capturar a subjetividade da classe trabalhadora e conformá-la à sua racionalidade. Desta forma, ter o consentimento dos trabalhadores do campo educacional, assim como capacitá-los sobre como conduzir a reprodução de seu projeto educacional, é acontecimento sem o qual a implementação deste projeto de educação encontraria obstáculos.

Trazemos agora o documento intitulado *O Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas – Resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro* (SEEDUC/RJ; IAS, 2014). Este documento tem por intuito “construir um instrumento de mensuração de atributos socioemocionais” que seja “economicamente viável para aplicação em larga escala (como ferramenta de políticas públicas) e cientificamente robusto para subsidiar pesquisas acadêmicas na área” (SEEDUC/RJ; IAS, 2014, p. 11). É importante explicitar que esse projeto/proposta teve sua etapa de validação “por meio da aplicação piloto em uma amostra de cerca de 25.000 alunos da rede estadual do Rio de Janeiro” (SEEDUC/RJ; IAS, 2014, p. 12). O documento inicia exaltando a importância, sob a perspectiva do capital, do desenvolvimento e aprendizado das competências socioemocionais apontando o seu quadro teórico de fundamentação e as supostas evidências científicas que legitimam essa pedagogia, a pedagogia das competências. O documento aborda as diferentes competências e seus conceitos, aos quais destacamos os seguintes: Amabilidade e a Estabilidade Emocional ou Neuroticismo. “A Amabilidade é definida como a tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta”, onde é colocado que o “indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo (direto quando se dirige a alguém)” (SEEDUC/RJ; IAS, 2014, p. 20). Já a “Estabilidade Emocional (ou Neuroticismo) é definida como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor”, onde é dado que o “indivíduo emocionalmente instável é caracterizado como preocupado, irritado, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e desordens de ansiedade” (SEEDUC/RJ; IAS, 2014, p. 21). Ou seja, a juventude escolar é conformada a ser amável e ter uma estabilidade emocional frente à barbárie do sistema capitalista. Conformar o nexos psicofísico dos indivíduos é

necessário ao capital para criar consenso na sociedade quanto o seu modo de vida, logo quanto a sua realidade que é imposta aos sujeitos como única realidade possível. Portanto, por meio de suas fundamentações teóricas e suas evidências empíricas, o discurso do documento legitima a relevância das competências ou habilidades socioemocionais “propostas pelas iniciativas globais de educação para o século 21”. Podemos constatar que a partir do documento da UNESCO “Educação, um tesouro a descobrir” (DELOURS, *et alii*, 1998), todos os documentos seguintes desenvolvem cada vez mais a pedagogia das competências em prol de um projeto educacional sob a ótica do capital. Para criar um instrumento de mensuração dessas competências, o documento investigou quatro dimensões as quais apontamos a “Maleabilidade e capacidade transformadora da escola” (SEEDUC/RJ; IAS, 2014, p. 32) e as “Propriedades Psicométricas” usadas nos instrumentos psicológicos de avaliação utilizados ao longo do experimento. É neste documento e ao longo de seu experimento que foi desenvolvido o instrumento de mensuração elaborado e validado no experimento descrito e que também já foi citado por nós, o programa de avaliação socioemocional SENNA (*Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*).

Passamos agora para o seguinte documento proveniente da parceria entre a SEEduc/RJ e o IAS intitulado *Caderno 1: resumo executivo. Diretrizes para a Política de Educação Integral: solução Educacional para o Ensino Médio* (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a). Este documento, segundo próprio discurso, constitui-se como “um convite para conhecer a política de inovação do Ensino Médio do Rio de Janeiro” (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 5). Segundo o documento, é indicado por especialista em educação e gestores que a educação integral é um caminho necessário para a melhoria do Ensino Médio no Brasil (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 6). É apontado que a Solução Educacional para o Ensino Médio reformulou e introduziu uma “política pública de educação integral capaz de atender as demandas do século 21”. Ou seja, a Solução Educacional realizada por meio da parceria entre a SEEduc/RJ e o IAS reformulou uma política pública que possibilitou suprir as demandas de reestruturação produtiva do sistema capitalista. Ressaltamos que a reestruturação curricular sempre foi o principal termo presentes antes, durante e depois, da deliberação Nº 344/2014 do

CEE/RJ. O termo “reestruturação curricular” e a constante afirmativa de sua necessidade são comumente usados pelos agentes do capital como dispositivo discursivo de legitimação e justificativa da Solução Educacional. Afinal o próprio processo de reforma do Ensino Médio a nível nacional, trazido aqui por nós na Lei Federal 13.415/2017, também tem como essência discursiva a reestruturação curricular, como podemos observar quando este dispositivo busca criar itinerários formativos com currículos distintos. O documento, *Caderno 1: resumo executivo*, inicia desenvolvendo os aspectos dos princípios educativos da Política de Educação Integral implementada. Essa política/parceria tem como perspectivas “superar as lacunas do percurso formativo” dos jovens, que é justificada pela “falta de interesse pela escola” fazendo com que “os alunos desistam de estudar ou concluam seus estudos sem o conhecimento necessários”, e “desenvolver competências com foco no presente e no futuro” que foca no preparo dos “estudantes com competências para fortalecer a aprendizagem escolar e continuar aprendendo ao longo da vida, para ingressar e se desenvolver no mundo do trabalho, para conviver e contribuir em seu entorno social” (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 14). Como observamos o mundo do trabalho e o termo *aprendizagem ao longo da vida*, estão sempre presentes no projeto educacional sob a ótica do capital. Afinal, é necessário ao seu metabolismo impor um modelo de conformação social que supra as demandas de produção, mas que ao mesmo tempo possa ser flexível ao ponto de realizar as mudanças necessárias a sua manutenção ao longo do tempo, como por exemplo, pelo fato da pedagogia das competências ser flexível na própria concepção e elaboração das competências necessárias para se viver em sociedade no século XXI. Destacamos o fato também que a *Solução Educacional* tem como um de seus objetivos desenvolver as competências para o século XXI, de maneira que permeiem não só o currículo escolar, como também a própria gestão da escola (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 19). Esta afirmação do documento corrobora para o que já discutimos aqui nesta dissertação sobre o fato da terceira via, operacionalizar como mecanismo estratégico do sociometabolismo do capital a inserção do capital privado na gestão do que é público, redirecionando a utilização do fundo público aos seus interesses. No documento são desenvolvidos alguns conceitos de algumas competências, entendidas enquanto princípios

educativos, como a *Autonomia* e o *Protagonismo Juvenil*. Enquanto uma macro competência, a *Autonomia* é compreendida como a capacidade de “fazer escolhas e tomar decisões acerca das questões pessoais e coletivas, fundamentadas no autoconhecimento e no projeto de vida” (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 17). Compõem essa macro competência as seguintes competências: Autoconhecimento; Colaboração; Abertura para o novo; Responsabilidade; Comunicação; Pensamento crítico; Resolução de problemas; e Criatividade.

Quando perguntados sobre o que seriam competências cognitivas e socioemocionais, assim como seu possível reflexo no corpo discente da escola temos como resposta das gestoras do CIEP 500, em Paracambi que,

O aluno não é só o cognitivo, o aluno é um todo. É isso que a gente tem que entender que quando a gente está trabalhando eu não tenho que passar só uma informação de um conteúdo para ele, ele é um ser, ele tem na integralidade dele, tem as competências socioemocionais. E a gente vê que hoje o aluno, a gente tem essas duas modalidades na escola, a gente vê que tem diferença quando a gente desenvolve essas competências no aluno. Até mesmo na formação dele (SOUZA; FIGUEIRA, 2019).

Quando questionadas sobre o que muda na formação dos discentes com a presença das competências socioemocionais no cotidiano da escola, é respondido que “muda o aluno”, que “muda a pessoa” (SOUZA; FIGUEIRA, 2019). Segundo a Diretora Adjunta Úrsula, seria possível distinguir entre dois discentes, por meio de uma conversa de cinco minutos, qual pertence à modalidade regular e qual pertence à modalidade integral de Ensino Médio, “se você conversar 5 minutos com eles você vai perceber que tem uma diferença entre um e outro” (SOUZA; FIGUEIRA, 2019). Pois, para as gestoras, as competências socioemocionais mudam “visão deles de mundo”, “ele entende que ele é uma parte importante do todo” e que “não está aqui só para aprender o português, a matemática, a química e a física. Ele tá aqui para aprender coisas que vão trazer um crescimento pra vida dele” (SOUZA; FIGUEIRA, 2019). É apontado que muda a relação dos alunos para com a própria escola. Contudo, com os discentes da modalidade regular não ocorre esta mudança, “o regular é mais a parte”, “é mais distante”, onde “eles vêm, mas não é com a mesma [...] intensidade” (SOUZA; FIGUEIRA, 2019).

Como observado, as competências socioemocionais mudam o indivíduo frente ao mundo que vivem segundo os documentos que analisamos e as respostas acima. Mudam ao ponto de, segundo as gestoras, ser capaz de distinguir entre dois alunos qual frequenta a solução educacional de educação integral e qual frequenta o ensino regular. Ou seja, este fato corrobora para o que apresentamos ao longo desta pesquisa, de que as transformações que o Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro sofreu nos últimos anos caminham em consonância como o processo de reestruturação produtivo, logo, das bases de acumulação de capital pela classe dominante, que demanda a formação de um novo indivíduo frente às mudanças que a nova pedagogia política do capital exige adequação da sociedade. Fica explícito o êxito em conformar esse novo indivíduo quando se tem uma afirmação da possibilidade de distinguir sob quais modelos de Ensino Médio dois alunos foram submetidos, por meio de uma conversa que tenha uma duração de cinco minutos.

A questão que levantamos aqui não é uma crítica de que a juventude não necessite desenvolver essas competências, inclusive acreditamos que todo sujeito deveria desenvolver as competências necessárias para se desenvolver enquanto indivíduo frente a ele mesmo e frente à sociedade em um pensar e agir coletivo, contudo, desenvolve-las sob o prisma de um projeto educacional sob a ótica do trabalho e não como observamos aqui na *Solução Educacional*, onde as competências que são exaltadas e reafirmadas constantemente em vários documentos institucionais, que tem como objetivo a inserção da juventude na racionalidade do capital e assim construir as possibilidades de vivenciar a sua realidade sob os limites impostos pelo capitalismo. Obviamente o autoconhecimento, a responsabilidade, a criatividade e o pensamento crítico são conhecimentos e habilidades fundamentais para o ser humano viver em sociedade, todavia, nossa crítica está relacionada à essência dessas competências, as quais estas se fundamentam, pois, seus alicerces ideológicos estão atrelados a uma concepção de vida circunscrita no modo de sociabilidade burguês, que difunde e exacerba o individualismo, uma visão pragmática da vida e de políticas públicas, o imediatismo e uma concepção de vida e indivíduo pós-modernas, onde o caráter da flexibilidade e resiliência são utilizados como mecanismos de conformação e adequação da sociedade as mazelas sociais



produzidas pela catástrofe social advindas do capital. Naturalizar e tornar senso comum às atrocidades produzidas pelo sistema capitalista é ação necessária sem qual não seria possível à efetividade da criação e consenso quanto à realidade possibilitada pelo sociometabolismo do capital. Portanto, todos os termos que advém da parceria entre a SEEduc/RJ e o IAS, por mais que eles possam estar relacionados com demandas e necessidades reais da classe trabalhadora e de suas filhas e filhos (classe trabalhadora em formação), não se fundamentam sob a perspectiva de uma educação unitária como apontado por Gramsci (2002). Pelo contrário, suas bases e fundamentações ideológicas são construídas sob a perspectiva de uma educação que aprisiona os indivíduos ético e moralmente, da mesma forma, como a maneira que se desenvolverá seus aspectos psicofísicos sob as formas e limites que a realidade produzida pelo sistema capitalista os apresenta. Logo, uma educação não emancipadora. Consiste em uma educação aprisionadora, principalmente no que condiz a subjetividade do ser humano. Aprisiona a subjetividade e o corpo da juventude à realidade perversa do capitalismo, fazendo a com que naturalize ou mesmo nem enxerguem a realidade imposta como verdade absoluta.

Em outro princípio educativo apontado, o *protagonismo juvenil*, é concebido enquanto protagonista "o sujeito que se assume como o principal responsável pela construção dos rumos de sua existência". Segundo a proposta, uma atitude protagonista não consiste em algo inato, é considerada como uma habilidade que pode ser aprendida. Dessa maneira, o protagonismo juvenil enquanto um princípio educativo da Solução Educacional para o Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro promove uma concepção onde os próprios jovens e seus processos de aprendizagem "estejam no centro do processo formativo sendo reconhecidos em suas identidades [...], singularidades e potencialidades [...], capazes de serem gestores de sua aprendizagem e de seus projetos de futuro" (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 21). É importante analisarmos que, no momento que a juventude é colocada como a única responsável, o centro, de seus processos de aprendizagem, o papel docente colocado a parte, não tendo mais um papel relevante neste processo, mesmo que segundo o discurso presente neste documento e em outros aponte o professor como corresponsável neste processo. Neste caso, o professor se torna um mero mediador

de um determinado conteúdo subordinado a um modelo pedagógico do capital, apresentado como “inovador”. Inovou apenas as formas de desqualificação da profissão docente como veremos mais adiante. É relevante também apontar que para a parceria entre a SEEduc/RJ e o IAS, a personalização do currículo é que dá concretude ao conceito de protagonismo juvenil por meio dos “itinerários formativos propostos em aulas e em projetos” (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 21). Ou seja, como conceito norteador das ações de reestruturação curricular no seio do processo de reforma do Ensino Médio que estamos analisando no Estado do Rio de Janeiro, o protagonismo juvenil já é apontado como caminho de possível escolha dos jovens quanto a provável existência de distintos itinerários formativos. Este é outro aspecto que tem relação direta entre as mudanças ocorridas no Estado do Rio de Janeiro, por meio da parceria entre a SEEduc/RJ e o IAS a partir da deliberação Nº 344/2014 do CEE/RJ, para com o processo de reforma do Ensino Médio a nível nacional intensificado a partir da Lei Federal 13.415/2017. Portanto, afirmamos novamente, a essência das mudanças que ocorreram no âmbito do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro são as mesmas que ocorreram a nível nacional três anos depois. Sendo assim a Solução Educacional realizada pela parceria entre a SEEduc/RJ e o IAS tornam-se um protótipo, um experimento, um laboratório da Reforma do Ensino Médio<sup>31</sup>.

Segundo as gestoras do CIEP 240, em São Gonçalo, quando questionadas sobre qual seria a função, o objetivo ou aplicabilidade do protagonismo juvenil e das competências cognitivas e socioemocionais na vida dos discentes, é apontado que “é fazer com que o aluno consiga dar conta de si mesmo né, e se relacionar com o mundo a sua volta. Porque não tem como ele se relacionar com o outro sem que ele tenha [...] o conhecimento dele mesmo” (SOUZA; FIGUEIRA, 2019). É apontado que a disciplina projeto de vida é “que dá esse encaminhamento, que dá essa visão pro mundo” (SOUZA; FIGUEIRA, 2019).

---

<sup>31</sup> Há de se ressaltar que assim como a experiência ocorrida no Estado do Rio de Janeiro é um laboratório da Reforma do Ensino Médio no Brasil, que antecede a Lei Federal 13.415/2017, é provável que outras experiências, com a intervenção do Instituto Ayrton Senna, ocorridas em outros estados do país também são constituídas como um laboratório da Reforma do Ensino Médio. Apontamos a importância e a necessidade de elaboração de pesquisas científicas fundamentadas, no materialismo histórico e dialético, no que condiz a atuação do IAS na Educação Pública em todo o território nacional.

Quando questionada o que seriam as competências cognitivas e socioemocionais, a Diretora do CIEP 498, em Itaguaí faz o seguinte apontamento.

Bom, as competências cognitivas é que a gente precisa trabalhar com o nosso currículo mínimo então a gente não pode abrir mão da base nacional. Então a gente tem aí a base nacional que a gente tem uma portaria que ela viabiliza todos esses componentes curriculares, que é a portaria nº 419, que é a portaria que trata sobre a avaliação do Estado de como formular a avaliação de como trabalhar todas essas competências e habilidades do aluno dentro do currículo mínimo e da base nacional curricular. E aí sobre as competências socioemocionais a gente tem o núcleo articulador que é a parte aonde a gente consegue trabalhar todas essas competências socioemocionais pra justamente transformar o aluno em protagonista. [...] Aí essas competências são Projeto de vida, projeto de intervenção e pesquisa... [...] e as competências é levar o aluno, eu até tenho no mural ali, não sei se tão montando ainda, tem a missão, a visão e os valores que é tornar o aluno protagonista e tornar o aluno dono das vertentes que ele almeja pra ele. [...] De si mesmo. E principalmente a gente tem até um desenho de um relóginho que nós fizemos que é o aluno ele conseguir. Como é que eu vou colocar pra você...organizar o seu tempo dentro das funções que ele precisa exercer. Tanto das funções do mundo do trabalho como também das funções individuais e pessoais (OLIVEIRA, 2020).

Quando perguntada quais seriam os objetivos dessas competências e como se aplicam na escola e na formação do aluno, temos a resposta seguinte.

[...] primeiro a gente precisa preparar o professor. Primeiro a gente precisa ter o professor que tenha o perfil pra aplicar determinados conteúdos né. Então esse professor a SEEduc, ela oferece os cursos. Esses cursos alguns serve como uma pós graduação até mesmo na área de empreendedorismo, na área do projeto de intervenção e pesquisa né. Nós tivemos no ano passado, atrasado um curso muito bom que foi o EMPRETEC, aonde nós aprendemos profundamente o que é inserir o aluno nesse mundo do trabalho dentro da nossa política capitalista, né. Que a gente precisa ensinar isso pro aluno concordando ou não com a política que o país determina com o tipo de trabalho monetarizado que o país faz. A gente precisa ensinar isso dentro da nossa parte de administração dentro do curso. E você quer saber sobre o socioemocional né?! [...] A gente viabiliza pro aluno o autoconhecimento. Conhecer a si mesmo e é dentro, por exemplo, a gente tem um projeto na nossa unidade escolar que é o porto da “Horta Orgânica Escolar”, e dentro desse projeto a gente olha o perfil do aluno. Então quando a gente fala de protagonismo a gente não fala só do aluno que é... como é que eu vou dizer...o aluno que fala, o aluno que não é tímido...porque

tem aquele aluno que ele é na dele, mas ele é um protagonista. Mas ele se protagoniza naquela área afim, naquela área que ele tem. Então o projeto de vida e o projeto de intervenção e pesquisa trabalha essa parte socioemocional do aluno (OLIVEIRA, 2020).

Portanto, não só a competência do protagonismo juvenil, mas todo o conjunto de competências da educação ao longo da vida, disseminados pelo capital, são manifestados nas disciplinas presentes no núcleo articulador, onde a juventude é levada, sob o discurso de serem protagonistas de si mesmos, a desenvolverem a suas possibilidades de existência em sociedade, ou seja, de existência para si e para os outros, dentro da racionalidade do mundo do trabalho capitalista, ou seja, do trabalho alienado.

Com relação à questão docente, são apresentadas no documento quais seriam as práticas docentes que prejudicam e que fomentam o protagonismo juvenil. Dentre as práticas docentes que prejudicam o protagonismo juvenil temos, “adotar uma postura permissiva”, que seria o professor “deixar” os estudantes fazerem o que querem na hora quiserem; o “Vale tudo”, que seria o considerar de toda propostas advinda dos estudantes como possibilidades de implementação; o Espontaneísmo, que seria “deixar que o protagonismo dos estudantes ‘brote’ naturalmente”; e “Projetos com foco no ativismo e no vamos fazer”, que seria não envolver o estudante ativamente no planejamento os projetos de pesquisa ou de intervenção, “dando espaço apenas para que eles executem as ações já previstas” (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 23). Já dentre as práticas docentes que fomentam o protagonismo, temos: “Adotar uma postura corresponsável em relação às atitudes dos jovens”, onde o professor exercitaria a presença pedagógica “portando-se como exemplo de atitudes positivas” por meio de indicação de referências e solicitação de “atitudes de respeito” como presença, pontualidade e participação; o “vale tudo o que for bem fundamentado”, onde as “propostas dos jovens devem ser bem fundamentadas” passando pelo “crivo de um bom processo de análise crítica” do professor; o “fomento intencional e estruturado ao protagonismo”, que seria a proposição de “desafios que estimulem os jovens a construírem uma postura protagonista” e por meio de uma “avaliação permanente” de seu andamento; e a realização de “projetos com foco na

geração de autonomia e aprendizagens”, que seriam projetos de pesquisa e intervenção desenvolvidos com a “ampla participação dos estudantes e de forma planejada” onde seja possível “que o aprendizado seja significativo e incorporado conscientemente pelos jovens” (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 23). É sobre essas perspectivas apresentadas que se desenvolve o trabalho docente em prol do protagonismo juvenil sob a ótica do capitalismo.

O modelo pedagógico da *Solução Educacional* é desenvolvido por dois eixos de inovação, o “currículo integrado e flexível”, que propõe a divisão da matriz curricular nos dois macro componentes *Áreas do Conhecimento* e *Núcleo Articulador*, e as “metodologias integradoras”, que é a proposta de metodologias comuns, o que na visão da solução dá “unidade ao ensino” e que permita que os “professores tenham caminhos estruturados e intencionais para o desenvolvimento das competências para o século 21” (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 25). O documento desenvolve toda a conceituação sob estes macro componentes que de alguma maneira já citamos aqui anteriormente, afinal, uma vez fundamentada e racionalizada a ideologia a ser disseminada nas ações educacionais, basta ao capital somente criar caminhos por meio da produção de documentos e referências científicas, pelos seus intelectuais orgânicos, para que seus ideais sejam reafirmados, valorizados e assimilados pela sociedade civil.

Ressaltamos que este modelo pedagógico, sob o discurso de um currículo integrado e flexível, possibilitou distintos arranjos e propostas curriculares como visualizamos no capítulo anterior, principalmente no que condizem as disciplinas do núcleo articulador no Estado do Rio de Janeiro. É exatamente sob este mesmo discurso que são desenvolvidas as argumentações da Reforma do Ensino Médio a nível nacional a partir e manifestadas na Lei Federal 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e seus dispositivos legais de regulação seguintes.

Com relação ao modelo de implementação, o documento aponta que a *Solução Educacional*, que “demanda uma visão de gestão integrada da implementação”, atua na conjugação de três frentes de trabalho: a Formação de Equipes, que foca nos profissionais da SEEduc/RJ responsáveis pela efetivação da

proposta, consistindo em “processos formativos estruturados e contínuos” para que as equipes da SEEduc/RJ, os gestores escolares e docentes possam desenvolver as “competências e levem para a prática os princípios e as metodologias da proposta de educação integral”; a outra frente é o “acompanhamento e o monitoramento da implantação”, que consiste em acompanhar a execução das ações propostas pelas equipes “com objetivos formativos e com vistas a gerar evidências para a tomada de decisões”; e a outra frente é a “avaliação de resultados e impacto”, que seriam a utilização de “processos e instrumentos para medir os aspectos cognitivos e socioemocionais da aprendizagem dos estudantes” (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 39). Com relação à formação de equipes, o documento aponta para ações que desenvolvam as “competências dos profissionais em todos os níveis da Secretaria” (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 40), onde “as formações consideram os aspectos socioemocionais das equipes envolvidas” (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 40).

Todas as equipes das Secretarias, gestores escolares e professores passam por processos formativos estruturados e contínuos para colocar em ação os princípios de Educação Integral e sua proposta pedagógica. Dá-se especial atenção à promoção de um intenso processo de formação de professores. Afinal, sabe-se que o desempenho dos professores tem alto impacto na aprendizagem dos estudantes, sobretudo quando os aspectos socioemocionais também são objeto de ação intencional em sala de aula. As formações apresentam-se a partir de estratégias variadas, como o modelo presencial e o modelo a distância, o coaching com especialistas e a instauração de comunidades de prática. Além disso, as formações promovem continuamente a atualização dos professores nas concepções de ensino das disciplinas que lecionam (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 40).

Portanto as formações realizadas, tem por intuito cooptar os funcionários administrativos assim como os professores da SEEduc/RJ a apoiarem a proposta Solução Educacional. São apontados os materiais produzidos como orientação para professores e gestores. Esta Solução Educacional, “oferece orientações através de materiais didáticos que dão suporte para que os gestores e professores lidem com as inovações e as coloquem em prática” (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 41). Os materiais didáticos são nomeados de Orientações para Planos de Aula (OPAs), e consistem na tradução dos “princípios, conceitos e metodologias

previstas na proposta curricular em atividades estruturadas” (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 41). Segundo o apontado as “OPAs dão suporte ao trabalho inovador que é demandado dos professores em sala de aula, desde o planejamento do que será ensinado até a avaliação da aprendizagem” (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 41). Obviamente são elaboradas por intelectuais orgânicos do capital, que no discurso do documento são descritos da seguinte forma, “uma equipe de especialistas renomados, com a colaboração dos professores” (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 41). Já os estudantes, recebem o material didático nomeado de *Guias de Aprendizagem*, que consistem em “materiais autoinstrucionais desenvolvidos com vistas a apoiá-los em processos autônomos de planejamento de seus projetos (de vida, de pesquisa e de intervenção)” como também para auxiliar “na definição de estratégias para a sua rotina estudantil e na auto avaliação dos processos de aprendizagens em que se envolvem na escola” (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 42).

Com relação ao acompanhamento e monitoramento da implementação da *Solução Educacional* na rotina escolar, o documento aponta que o acompanhamento deve ter cunho formativo “com o objetivo de identificar os aspectos que os profissionais podem ainda aprimorar em suas atividades” (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 42). É apontada ainda, a importância de estabelecer uma “rede que dê suporte aos atores de todos os níveis do sistema público de ensino, ultrapassando o âmbito dos profissionais da escola” (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 42), por meio de uma rotina de encontros de cunho tutorial com o objetivo de fomentar a interação e colaboração. Para o metabolismo social do capital, obter o consentimento ativo capturando a subjetividade dos docentes, assim como das outras categorias de trabalhadores da SEEduc/RJ às mudanças realizadas por meio da parceria, é essencial para a propagação da racionalidade do capital nas ações de reestruturação curricular que o Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro sofreu nas últimas décadas.

Já com relação à avaliação de resultado e do impacto da solução educacional, é apontado a criação do já citado SENNA, como um sistema de avaliação customizado, elaborado em 2013 pelo IAS em parceria com a OCDE. Segundo os resultados obtidos na rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro, resultados

presentes no documento que analisamos algumas páginas atrás que descreve o “Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro” (SEEDUC/RJ; IAS, 2014), a avaliação aponta que “as competências socioemocionais têm impacto significativo na aprendizagem escolar e podem ser desenvolvidas em casa e na escola, independente da condição socioeconômica dos alunos” (SEEDUC/RJ; IAS, 2015?a, p. 45).

Por fim este documento tem como único anexo a reprodução integral da Deliberação Nº 344/2014 do CEE/RJ, apontando assim a importância deste dispositivo de regulação para o desenvolvimento da Solução Educacional para o Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro desenvolvida pela parceria público privada entre a SEEduc/RJ e o IAS. Isso corrobora para a nossa hipótese de que a partir desta deliberação se desenvolveu mudanças significativas no Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro, constituindo-se no dispositivo que insere a ideologia do Instituto Ayrton Senna como fundamento das mudanças curriculares realizadas, logo, como fundamento de uma política pública de educação no âmbito do Estado, que tem seus reflexos nas mudanças curriculares proferidas no Ensino Médio a nível nacional pela Lei Federal 13.415/2017, principalmente no que condiz às competências socioemocionais e a instituição de itinerários formativos.

Seguimos agora para a análise do documento, que consiste na continuidade do anterior, nomeado “*Caderno 2: Modelo Pedagógico – Princípios, Metodologias Integradoras e Avaliação da Aprendizagem*” (SEEduc/RJ; IAS, 2015?b). Este documento tem como objetivo desenvolver reflexões sobre o modelo pedagógico da proposta de Educação Integral apresentada no documento anterior. É pressuposto que este modelo pedagógico tenha a “adesão e a integração dos professores, bem como gestores escolares e de todos os atores da rede estadual de ensino” (SEEduc/RJ; IAS, 2015?b, p. 7). Apresenta-se uma “Educação Integral em sintonia com as demandas do século 21” concebida enquanto uma educação integral que compreende e desenvolve as “competências para que o jovem possa atuar com autonomia na escola e na vida” (SEEduc/RJ; IAS, 2015?b, p. 9). Esta política de educação integral tem como eixos norteadores: o “Conceito de Educação Integral” e a construção de



uma visão comum que possa agregar e orientar todas as iniciativas; uma “Matriz Flexível de Competências”; Estratégias de organização integrada do currículo”; “Formação e acompanhamento”; “Monitoramento e avaliação”; e a “Institucionalização”, eixo que tem como objetivo “institucionalizar a educação integral em normativas, financiar e criar condições estruturais para dar sustentabilidade à política” (SEEduc/RJ; IAS, 2015?b, p. 9). Apresenta a macro competência autonomia e suas competências, relacionadas com processo de desenvolvimento dos estudantes. Podemos afirmar que esta figura (ver Anexo 03), esta macro competência, sintetiza as principais características que o capitalismo busca conformar ao capturar a subjetividade da juventude, da classe trabalhadora em formação, no âmbito do Ensino Médio.

Em resumo, o documento aprofunda o desenvolvimento dos fundamentos e conceitos já apresentados nos documentos anteriores sobre as metodologias integradoras e a avaliação da aprendizagem que nós não iremos trazer novamente, pois não queremos ser repetitivos, principalmente em algo que já comentamos e constatamos anteriormente, pois, são utilizados os mesmo termos, conceitos e mesmas expressões por nós trazidas à discussão. Como sempre, há a presença de um discurso que valoriza, que legitima, que torna efetivo e ratifica as ações realizadas pela parceria. Logo, podemos constatar que esse documento consiste em um dos materiais didáticos de orientação produzidos pela parceria, que servem de suporte para que os gestores e professores e outros profissionais da SEEduc/RJ possam reproduzir e auxiliar, por meio de consentimento ou até mesmo coerção, na implementação da nova pedagogia política do capital.

Da mesma forma ocorre com o documento nomeado, “*Narrativas PROEMI: Tramas e Tessituras das Escolas Parceiras*” (SEEduc/RJ; IAS, 2015?c). Ressaltamos que esta fonte traz os relatos de experiência de docentes quanto à implementação da nova matriz curricular nas escolas houve a execução do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Segundo o documento, nele estão contidas “situações encontradas no cotidiano escolar e as estratégias utilizada para resolvê-las”, apontando que “não apenas registram a história do ProEMI” na Secretaria de

Estado de Educação, mas que “também atestam a eficácia das metodologias integradoras desenvolvidas neste Programa” (SEEduc/RJ; IAS, 2015?c, p. 9). Este programa foi a primeira intervenção do IAS no Ensino Médio da Educação Pública do Estado do Rio de Janeiro, cujas mudanças curriculares foram descritas quando analisamos as diretrizes para a implantação das matrizes curriculares na educação Básica do Rio de Janeiro manifestadas na Resolução da SEEDUC Nº 4843/2012 (Rio de Janeiro, 2012), que analisamos no capítulo anterior. Desde aquele ano já é possível constatar as mudanças curriculares provenientes da parceria entre SEEduc/RJ e IAS, cuja ideologia só se tornou fundamento e essência das matrizes curriculares no ano de 2014, com a Deliberação Nº 344/2014 do CEE/RJ. Contudo, o documento aponta que já partir daquele momento havia ações formativas periódicas com as equipes das regionais administrativas e das escolas, assim como a elaboração de matérias de as professores com as *OPAs* e para os estudantes com o material *Cadernos do Estudante*. A intenção dessas ações foi ancorar a implementação da nova matriz e estrutura curricular com o intuito de “apoiar e garantir a inovação das práticas em sala de aula e de gestão escolar” (SEEduc/RJ; IAS, 2015?c, p. 13).

Em suma, os documentos apresentados são provenientes da parceria entre o IAS e a SEEduc/RJ, a partir da Deliberação Nº 344 do CEE/RJ, onde são apresentadas as diretrizes para a política de Educação Integral nomeada de *Solução Educacional para o Ensino Médio*. São desenvolvidas as concepções da parceria com relação à Educação Integral, seu modelo pedagógico e suas estratégias de implementação. Os textos discutem desde a elaboração da política pública para o Ensino Médio, passando por sua conceituação, implementação e a criação de indicadores estatísticos para a mensuração dos resultados da solução apresentada por meio da sua materialização no currículo escolar. Em síntese, essas fontes bibliográficas manifestam a materialização da ideologia do IAS, por meio da parceria com a SEEduc/RJ, como fundamento e conceito dos alicerces teóricos (capitalistas) que promoveram o desenvolvimento da concepção e implementação da Educação Integral na rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

### **5.3. DO CURSO DE ENSINO MÉDIO COM ÊNFASE EM EMPREENDEDORISMO APLICADO AO MUNDO DO TRABALHO AO CURSO DE ENSINO MÉDIO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO COM ÊNFASE EM EMPREENDEDORISMO**

Como observamos o curso de *Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho* implementado pela Resolução SEEduc/RJ Nº 5.508/2017 (RIO DE JANEIRO, 2017), a ser aplicado em 37 escolas, que posteriormente foram inclusas mais 44 escolas por meio da Resolução da SEEduc/RJ Nº 5627/2018 (RIO DE JANEIRO, 2018c). Contudo, apesar da implementação recente deste curso, no mesmo ano de 2018, o curso foi alterado e transformado em *Ensino Médio Técnico em Administração* por meio Resolução SEEduc/RJ Nº 5698/2018 (RIO DE JANEIRO, 2018d), onde são discriminadas um total de 160 escolas. Ressaltamos que a conta entre a soma das resoluções referentes ao curso de Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, que somam 81 escolas, com relação a número de escolas presentes na resolução referente ao curso de Ensino Médio Técnico em Administração, que contém 160 escolas, demonstram a forma pragmática, acelerada e de cunho imediatista do capital em implementar a sua racionalidade no sistema educacional, pois, faz uso de maneira não correta do dispositivo regulador de uma política educacional. Pois, se um dispositivo transforma um curso em outro, este deveria respeitar e manter o número de unidades escolares que até ali tiveram o curso anterior implementado. Logo, esta contradição demonstra que o metabolismo do capital não tem a intenção de respeitar os processos burocráticos existentes, usando os dispositivos de regulação à sua vontade. Observamos isso quando a nova pedagogia política do capital se apoia em um discurso de “desburocratização” da gestão pública.

Ao realizar as entrevistas constatamos que a questão do empreendedorismo não está atrelada ao Instituto Ayrton Senna, mas atrelada ao Serviço Nacional de Apoio à Micro e Pequena Empresa (SEBRAE). O que ocorre no cotidiano escolar do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro é com a caracterização dos conhecimentos em cognitivos e socioemocionais, onde realizou-se a divisão das

disciplinas em Áreas do Conhecimento e Núcleo Articulador a partir da Deliberação Nº 344/2014 do CEE/RJ, que introduziu a ideologia do IAS como fundamento das matrizes curriculares, como vimos anteriormente. Neste contexto, temos presentes no Núcleo Articulador as disciplinas *estudos orientados, projeto de intervenção e pesquisa, projeto de vida*, que são fundamentadas pelo IAS, e a disciplina *empreendedorismo*, que advém da parceria da SEEduc/RJ com o SEBRAE, onde os materiais didáticos destas disciplinas são produzidos por ela. Apesar de não estar relacionada diretamente com o IAS e ter como instituição responsável o SEBRAE, a disciplina de *empreendedorismo* está inclusa dentro do *Núcleo Articulador*, que tem como objetivo desenvolver as competências socioemocionais na juventude. Portanto, apesar de ser oriundo de outra parceria público-privada com a SEEduc/RJ, o componente curricular *empreendedorismo*, acaba se fundamentando na essência implementada anteriormente pelo IAS na Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro. O empreendedorismo ou a capacidade e/ou habilidade de empreender, acaba se tornando mais uma competência para o Século XXI, no conceito de educação permanente ou ao longo da vida, impostos pelos Organismos Supranacionais como vimos no capítulo 4 e reproduzidos no Brasil por meio das ONGs e Instituições como o IAS e o SEBRAE, exigida pelo sociometabolismo do capital à classe trabalhadora em formação para reproduzir o modo de sociabilidade burguês.

### ***5.3.1. A Implementação Empreendedora***

Como constatamos a implementação do curso de *Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho* ocorreu no ano de 2017 a partir da Resolução da SEEduc/RJ Nº 5.508 de 01 de fevereiro. Portanto, a implementação deste curso por meio deste dispositivo que foi publicado no início do ano, já tinha como intenção iniciá-lo no próprio ano letivo de 2017.

Segundo as gestoras do CIEP 500, essa proposta “caiu de paraquedas” para a equipe da escola. Quando perguntadas como é que se deu o processo de chegada da parceria à escola, o porquê e justificativas que chegaram a elas temos como resposta, “acho que a parceria não tem muita justificativa mesmo. [...] Na

verdade o Instituto Ayrton Senna já trabalha com educação integral né. Já é uma visão do instituto isso” (SOUZA; FIGUEIRA, 2019). Segundo as gestoras,

Porque já havia escolas de horário integral sem o empreendedorismo na rede estadual. Eram poucas. [...] Cinco ou seis escolas já faziam a educação integral, em tempo ampliado. Porque a legislação federal exige que daqui a... 2020 alguma coisa... em todas as escolas atendam a educação integral né, em tempo integral. Então o Ayrton Senna já tinha essa parceria com o Estado. [...] Com a SEEDuc. Com algumas... com essas escolas que eram já de horário integral. E aí em 2017 surgiu essa história do empreendedorismo. Que pra gente caiu de paraquedas né Morgana... Aí a Morgana pode falar um pouquinho porque a gente viveu muito isso na pele. A gente sofreu muito isso na pele. Isso foi um sofrimento. Por que como que a gente ficou sabendo disso? Dezembro de 2016, os alunos já fizeram pré-matrícula... A matrícula pra 2020 já tá aberta... a pré-matrícula que é no sistema da rede. E o aluno já fez pra ensino regular... e aí chega aqui em 26 de dezembro a gente tem uma reunião em Vassouras dizendo que agora a gente é educação integral. A gente passa janeiro fazendo convencimento pro pai, vendendo um peixe que a gente nem conhece. porque quem passou pra gente foi ali a regional, que também foi pega de surpresa. Que tinha uma escola, atendia uma escola só, que não era empreendedorismo. E aí a gente ficou assim: - E aí o que que a gente faz agora? O que é projeto de vida? o que que é estudo orientado? O que é PIP? [...] E aí cai isso aí de paraquedas pra gente e a gente... janeiro Morgana tá de férias, eu e a outra diretora convencendo pai que o filho agora ficar na educação integral, é o dia inteiro. [...] Como é que é isso né? Na verdade, a gente não tinha maiores esclarecimentos sobre... porque a metodologia é outra, é um projeto totalmente... [...], Mas a gente ainda não tinha essa visão... [...] E a gente não teve nenhuma formação inicial para ter esse papo com o pai. [...] O primeiro contato que a gente teve com educação integral éramos nós que trabalhávamos a muito tempo, a 25 anos atrás com educação integral das crianças no programa de... [...] Nós somos professores daquela época do Brizola que tinha educação integral né. [...] Então essa era a nossa visão de educação integral (SOUZA; FIGUEIRA, 2019).

Como podemos observar a equipe escolar do CIEP 500, no município de Paracambi, foi pega de surpresa com a proposta de Educação Integral oriunda SEEDuc/RJ, mesmo após as matrículas do ano seguinte já terem sido realizadas. Mesmo com o dispositivo de regulação a Resolução da SEEDuc/RJ Nº 5.508/2017 tendo sido publicado em fevereiro de 2017, meses antes a SEEDuc/RJ já estava dando prosseguimento a organização da implementação deste curso com as equipes das regionais administrativas e estas com as equipes das escolas que iriam ministrar este

novo curso. Podemos constatar também, pelo citado processo de convencimento dos pais dos jovens, que este se deu de maneira rápida, no mês de janeiro de 2017, sem qualquer formação ou fundamentação prévia da equipe escolar para com o novo projeto de educação que chegava à escola. Ou seja, a equipe escolar teve de convencer os responsáveis legais dos alunos da escola quanto a um projeto que até então a própria equipe escolar não dominava seus princípios e fundamentos. É interessante apontar também o fato de que a escola até então ministrava o Ensino Médio regular e o EJA. Porém, com a vinda desse projeto de “Educação Integral”, as gestoras desta escola apontam que este projeto de Educação Integral é outro projeto, com outra metodologia a qual elas tiveram contato durante a sua carreira enquanto professoras. Como vimos, a visão de educação integral que elas detinham, era oriunda do período do governo de Leonel Brizola (PDT), governador do Estado do Rio de Janeiro de 1983 a 1987, e de 1991 a 1994. Durante seu Governo, foi implementada uma Educação Integral, idealizada pelo seu Vice-Governador Darcy Ribeiro, dentro do projeto dos Centros Integrados de Educação Pública, os conhecidos CIEPs. Durante a vigência deste projeto, as escolas funcionavam em horário integral e contavam com todo um suporte aos discentes de diferentes metodologias de ensino, acesso a alimentação, a biblioteca, ao esporte, a saúde entre outras possíveis atividades que poderiam ocorrer dentro do espaço dos CIEPs. Como um Governo que à época foi considerado de esquerda, o projeto educacional ao qual as entrevistadas tiveram contato em suas carreiras profissionais, de fato tem outra fundamentação teórica e obviamente outra conceituação do que seria uma Educação Integral para com os tempos atuais. Contudo, por questões, vontades e disputas políticas os governos que sucederam a implementação dos CIEPs, não deram continuidade ao seu projeto original, favorecendo a implementação de um projeto educacional estritamente sob a ótica do capital no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, sendo aproveitados somente os aspectos físicos, como a estrutura das escolas que já haviam sido construídas, e os nomes dos CIEPS, somente isso. No mais, a pedagogia que passou ocorrer ali era a própria pedagogia política do capital. Logo, não é de nos surpreender que ao comparar a Educação Integral do projeto original dos CIEPS para com a Educação

Integral difundida pela SEEduc/RJ e suas parcerias, as gestoras constatem a diferença entre os dois projetos educacionais.

Quanto ao processo de implementação do curso no ano de 2017, temos o trecho seguinte das gestoras do CIEP 500 em Paracambi.

[...] E a gente começou em 2017 a trancos e barrancos porquê... - Vamos pra internet ! O que que é projeto de vida ? Porque a parceria ela tá no me, mas ele não chegou na escola. A gente não tinha material! O que que é projeto de vida? O que que é estudo orientado ? o que é projeto de intervenção e pesquisa? O que que o empreendedorismo faz? Porque o cara do português, matemática, química, física, biologia, o português e matemática... em qualquer lugar. né. Qualquer modalidade ele tem...[...] Mesmo que não esteja dentro da metodologia do integral, ele vai entrar lá e vai dar aula [...], Mas tem o currículo dele e vai dar aula! né?! E aí quando a gente passa o primeiro bimestre nesse sofrimento, a gente acabou passando muito essa insegurança para o nosso aluno. Porque não tinha como a gente disfarçar do aluno que a gente não tava dominando. A gente tinha uma amiga que ao fazer dobra com a gente, ela trabalhava em uma escola no outro município que é Japeri, que lá tinha educação integral. Então ela já tinha trabalhado lá...[...] É outro Ensino Médio... [...] Era outro Ensino Médio, era inovador. Mas ela trabalhava com projeto de vida por exemplo. E aí ela veio aqui e falou - Oh projeto de vida é isso! - Deu uma orientação pra gente né. O professor de projeto de intervenção e pesquisa a gente vai para internet. O que que é isso? Então nosso primeiro bimestre de 2017 foi essa loucura (SOUZA; FIGUEIRA, 2019).

Quando perguntadas se receberam algum tipo de orientação até então, é respondido da forma baixo.

Uma reunião aqui, uma lá, falando a metodologia, - que o Instituto Ayrton Senna vai chegar, vai trazer o material. O SEBRAE vai trazer material. Vai ter Supervisão! Vai ter Acompanhamento! Vai ter formação! Mas vai ter e o ano tá rolando! [...] E o material também não tinha chegado na escola ainda. No integral. [...] Então o primeiro bimestre foi essa loucura pra gente, tá. Foi ruim? Foi ruim! Porque a gente partiu do zero no escuro. Mas a gente cresceu muito. [...] Porque a gente não teve ninguém pra dar nada na boquinha pra gente. A gente tinha formações presenciais né, na SEEduc. [...] E aí começou formação na SEEduc... [...] Aí a intenção era, a gente ia lá para receber e passar para os professores. Só que nós também não tínhamos tanta segurança [...]. Então por isso que a gente virou formador! (SOUZA; FIGUEIRA, 2019).

O processo de implementação deste curso se deu de maneira pragmática, imediatista e precarizada pelo que observamos. Contudo, mesmo ocorrendo dessa forma, inclusive com as formações das equipes escolares sendo realizadas após o início do ano letivo, não provocou entraves aos mecanismos sociometabólicos do capital em obter o consentimento ativo de uma parcela da classe docente quanto ao seu projeto educacional. A obtenção desse consentimento é fundamental para o capital quanto à reprodução do seu projeto de sociabilidade.

Podemos constatar também, por meio das informações levantadas nas entrevistas, que somente as escolas com cursos de Ensino Médio ministrados em horário integral desenvolveram a pedagogia política do capital presente nas ações oriundas da parceria entre a SEEduc/RJ e o IAS. Os cursos de horário regular não tiveram acesso a uma matriz curricular baseada nas competências para o século XXI. Ou seja, houve escolas estaduais onde já havia a presença do IAS, que tiveram o novo curso implementado, e outras escolas que obtiveram seu primeiro contato com o conceito de Educação Integral difundido pela parceria somente no ano letivo de 2017. Aponta o Coordenador Pedagógico do CEBRIC, em Niterói,

Porque o Ayrton Senna ele dá o suporte só nas escolas de horário integral né. As parciais não tinham...é aquela matriz básica de toda escola regular né, as matéria básicas. E o Ayrton Senna tem as matérias diferenciadas né. As matérias que a gente chama do núcleo articulador. Que no caso era projeto de vida, projeto de pesquisa e intervenção, estudos orientados (LIMA SILVA, 2019).

Destacamos que no CEBRIC, no município de Niterói, a parceria com o IAS já ocorre desde o ano de 2015 na modalidade Ensino Médio Referência, onde atualmente só há o Ensino Médio Técnico com Ênfase em Empreendedorismo.

No CIEP 240, em São Gonçalo, quanto ao processo de implementação e de divulgação e convencimento da comunidade local temos a seguinte colocação das gestoras da unidade escolar.

No final do ano letivo já não tinha mais professora na escola, já tava fechando, dia 17,18 saiu assim lá na página da SEEDUC que nossa escola estava no horário integral. Aí eu fiquei... foi para a



reunião, sabendo que a nossa escola e mais duas...Só a nossa e mais outra de São Gonçalo, a Moura e Silva, tem horário integral. O que é horário integral? Que professor vai trabalhar? Aí tinha que montar o horário. Que professor? Aí o coordenador começou a perguntar aos professores quem desejava passar para o horário integral. Ninguém quis. Não teve professor da escola querendo. Aí a Regional mandou professor para escola. Aí os professores vieram. Para três turmas. E cada turma tinha que ter eu acho que 60 alunos 50... Tinha uma quantidade de 30 alunos alguma coisa assim... eu tinha que ter noventa alunos na unidade e não consegui montar as turmas. Porque aquela parte... [...] A parte de renovação de matrícula já tinha sido finalizada. [...] Já tinha sido feita. Uma dupla fase já tinha sido feita. Uma primeira de matrícula fácil e não tinha como divulgar. Não tinha como divulgar. O que que aconteceu, começamos cinco. Nosso aluno que era do nono ano, todos eles passaram automaticamente para o horário integral. Trinta e seis alunos. Maravilha. Mas aí foram diminuindo. Estão cumprindo agora o terceiro ano com onze alunos, desse trinta e seis que iniciaram. Aí o segundo ano, ano passado 2018, aí nós tínhamos tempo de fazer divulgação... Elaine foi com... Chegou a ir com o diretor... [...] Fizemos esse folder, colocamos assim, carro de som na rua, divulgamos nas escolas municipais que tinham nono ano, aí conseguimos uma turma de conseguimos montar uma turma todinha que eram de alunos de fora. E assim foi, muito difícil. Não tem apoio nenhum. [...] A verdade é que a escola não é consultada. A escola não é preparada pra receber o curso. Né. Porque se você faz parte da equipe da escolar e aí você precisa estar muito bem embasada pra você dar conta de você seduzir os outros. [...] Pra convencer mesmo né. [...] Convencimento assim no sentido do professor, do aluno. Tem disciplinas como esse do núcleo articulador por exemplo, que você tem que colocar um professor que nessas disciplinas podem ser de qualquer área inclusive, mas acontece como é que você diz pro professor que você vai deixar de dar aquilo que você dá a vida toda, que você sabe, que você domina pra dar uma coisa que você nem sabe o que é. Né. [...] Uma aula. Que tu vai pegar e tu não vai aprender ao mesmo tempo. [...] É difícil. [...] É tentativa e erro... porque você vai tentando, errando e aprendendo (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019).

No CIEP 498, em Itaguaí, quanto ao processo de convencimento da comunidade escolar para aceitação do novo curso em horário integral, a diretora aponta que o processo de aceitação foi “bem difícil. Não foi um processo. Eu não tinha tempo porque eu precisava montar as turmas” (OLIVEIRA, 2020).

Em um mês. Em um mês e meio a largada foi dada e eu tinha pouquíssimo tempo pra montar uma turma... pra montar quatro turmas com... eram quatro turmas... É, quatro turmas, cada turma com trinta

alunos. Então eu tive assim uma ajuda muito grande de ex-alunos também da unidade escolar, mas antes disso tive que apresentar o curso para esses ex-alunos e apresentar o curso para os professores da unidade escolar. [...] Primeiro eu coloquei como exemplo o próprio bairro de Chaperó, aonde se tem dificuldades em empregos formais e a gente vivendo num país capitalista que estamos, eu coloquei primeiro pra eles que o empreender você precisa empreender pra você não depender talvez de um empregador, porque como você as vezes tem algumas dificuldades...a gente vive aí um governo aonde a gente ainda não visualizar uma melhoria para empregos, então as pessoas... cada um precisa dar o seu jeito de ganhar o seu dinheiro. Então eu sempre falo pra eles que pra conseguir administrar bem as coisas você precisa... pra saber empreender bem você precisa saber administrar. Porque se você não consegue empreender se você não sabe os princípios da administração. E aí eu coloquei isso como uma forma de pesquisa mesmo no bairro, mostrar o sacolão – No que esse sacolão poderia melhorar? Na posição dos legumes? No chamariz? – O que poderia acontecer pra que esse sacolão fosse um sacolão que bombasse? Isso é o empreender! Esse é o empreendedorismo. Isso é você ter a fórmula de como que você vai fazer pra administrar melhor pra ver o caixa aumentar. E aí a gente teve alunos que montaram hamburgueria, e aí a gente foi partindo desse princípio pra chamar os outros alunos pra montar essa turma de horário integral, mostrando pra eles que as disciplinas do núcleo articulador que são projeto de vida, projeto de intervenção e pesquisa, são disciplinas que ajudam a gerir a própria vida. Então eles têm que fazer...como é que eu vou dizer... um campo de guerra, pra envolver todo mundo e convencer todo mundo nessas matrículas. Era chamar alunos para o auditório convidar o pessoal, a população, colocar o pessoal na escola final de semana, sábado, fazer panfletagem, – É uma nova modalidade de ensino! A gente quer ver o bairro crescer, a escola crescer, as pessoas crescerem e a gente nessa guerra pra conseguir os alunos. E aí conseguimos 180 alunos, Conseguimos esses 180, conseguimos matricular o máximo possível. É claro que houve desistências, porque alguns alunos se adequam sim a ficar o dia todo na escola, outros alunos não se adequam (OLIVEIRA, 2020).

Da mesma forma que o CIEP 500, o processo de implementação do curso nesta escola também foi às pressas e intensa, onde a equipe escolar não detinha muito tempo para formar as turmas e convencer a comunidade escolar quanto ao novo projeto de educação integral que chegava à escola. Como podemos constatar nas informações apresentadas pela entrevistada, as justificativas e exemplos usados no processo de convencimento estão em consonância com os fundamentos do IAS, sendo

também os mesmos do SEBRAE, assim como dos organismos supranacionais que apresentamos no Capítulo 3. Há um foco discursivo na habilidade de empreender como uma maneira individual de sucesso e de gerir a própria vida.

Com o advento da *Solução Educacional*, e seu conceito de Educação Integral, observamos como apontado anteriormente, que esta proposta exige transformações que não estão circunscritas somente ao aspecto curricular, mas também no aspecto da gestão tanto da SEEduc/RJ, quanto das equipes escolares. A lógica da Nova Gestão Pública, da *New Public Management*, estratégia utilizada como um mecanismo sociometabólico pela nova pedagogia política do capital permeia a fundamentação das ações provenientes das parcerias público-privadas que ocorrem na Educação Pública do Estado do Rio de Janeiro, principalmente no Ensino Médio e na conformação da juventude e dos profissionais da educação para o mundo do trabalho na racionalidade capitalista, logo, para o trabalho alienado.

Quando questionada sobre qual é a função e as atribuições de seu cargo, a diretora Sonia, do CIEP 240, em São Gonçalo, que trabalha na escola fazem vinte e seis anos, e que está na função faz vinte anos, respondeu o seguinte:

A função é mais de um administrador de empresa. Hoje em dia eu me vejo nessa função. Porque a parte administrativa consome muito o gestor. Porque não tínhamos tantas atribuições administrativas como temos agora. E o pedagógico fica de lado. Me dedico 10% ao pedagógico, 90% ao administrativo. Então, nem sei dizer qual é a minha função. [...] Administrador de empresa. Hoje em dia eu me vejo nessa função (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019).

Quando questionadas se a escola é uma empresa, as gestoras respondem que “hoje em dia, do jeito que as coisas caminham, é uma empresa. [...] Virou uma empresa” (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019). A estratégia da nova gestão pública, assim como a própria pedagogia política do capital, promove não só a descaracterização do trabalho docente como veremos adiante, mas também a intensificação do processo de trabalho deste profissional, independentemente de seu cargo dentro da estrutura organizacional da escola. Este fato ocorre, pois, dentro do projeto educacional sob a ótica do capital, ou seja, o projeto de Educação Integral

nomeado de *Solução Educacional*, a escola é entendida como uma empresa e levada a ser operacionalizada como tal, ao ponto da própria Diretora da escola afirmar que não sabe dizer qual é a função dela de maneira direta. Portanto, a introdução da Nova Gestão Pública transforma a escola em uma empresa, em um aparato de reprodução da racionalidade neoliberal, da lógica perversa do capital.

### ***5.3.2. O Currículo Empreendedor frente à juventude e ao trabalho docente***

A partir do ano de 2017, segundo as informações levantadas, o curso de *Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho* é fundamentado em cima da parceria da SEEduc/RJ com o IAS no que condiz as disciplinas projeto de vida, projeto de intervenção e pesquisa e estudos orientados, e ficando a parte relacionada a disciplina empreendedorismo sendo fundamentada na parceria com o SEBRAE.

Com relação à nova matriz curricular e ao trabalho docente, as informações levantadas apontam que houve formações das equipes escolares ministradas tanto pelo IAS, quanto pelo SEBRAE, em relação ao novo curso que estava sendo implementado. Simultaneamente em que se formavam as primeiras equipes escolares à lógica da nova matriz curricular e do novo conceito de Educação Integral, o IAS propiciava também a formação uma equipe de funcionários da SEEduc/RJ, com o intuito de serem futuros formadores da secretaria que iriam reproduzir para futuras equipes escolares a lógica educacional difundida pelo IAS e seu projeto de educação do capital. Não é a toa, que os integrantes desta equipe de formadores da SEEduc/RJ são chamados de “Multiplicadores”. Ressaltamos que estes processo de formação já ocorriam com o IAS desde o ano de 2012 com a parceria com a SEEduc/RJ. Desde então, equipes e mais equipes de trabalhadores da educação do Estado do Rio de Janeiro, ou seja, de multiplicadores são (con)formados pelo IAS à sua Solução Educacional. Segundo as gestoras do CIEP 500, em Paracambi, as formações com o IAS eram semestrais na SEEduc/RJ, onde “toda formação da SEEduc tinha alguém do Instituto lá”, como também era realizado “o acompanhamento na

escola” (SOUZA; FIGUEIRA, 2019). No caso desta unidade escolar, a formação pelo IAS se deu no final do primeiro bimestre escolar do ano de 2017. Entretanto, é apontado pelas gestoras do CIEP 240, em São Gonçalo, que grande parte dos docentes da unidade escolar “em sua grande maioria desde o início não gostam das formações!” (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019), sendo estas repetitivas onde é apontado que:

Quem teve a oportunidade de ir no primeiro ano não foi – Oh que formação! No segundo ano foi, se ele continuou na disciplina ele foi e ouviu tudo aquilo que já tinha ouvido no primeiro ano então não houve uma progressão. [...] Nada muda. [...] E teve, têm muitos professores que nem foram a nenhuma formação. [...] Porque foi lá dois dias de formação e o professor aquele dia por algum motivo não pode ir, esse não tem formação nenhuma, porque só tiveram....esse foi lá no início do ano Ele tá na turma aí, integral (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019).

É dito ainda que, nessas formações com o IAS, não há citação ou qualquer referência ao empreendedorismo, ocorre somente a formação para a sua proposta contemplando as outras três disciplinas do núcleo articulador.

Quanto à disciplina empreendedorismo, a formação é realizada pelo SEBRAE. É indicado ainda que a Universidade Federal Fluminense (UFF) está elaborando uma parceria neste aspecto do empreendedorismo com a SEEduc/RJ. Esta parceria com UFF também foi citada na entrevista do CIEP 240, em São Gonçalo, onde é apontado pela Diretora Sonia que o SEBRAE que “cuidava da disciplina específica de empreendedorismo, que é a única maneira na matriz a disciplina ficar voltada pra área” (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019). Contudo, Sonia aponta que quando a “administração” foi acrescida a parceria com o SEBRAE terminou. Desta forma a Diretora adjunta aponta que “agora a parceria está sendo com a UFF” (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019), além de haver um docente da escola que faz um curso de pós-graduação na área do empreendedorismo também nesta universidade, que inclusive é o docente responsável por ministrar disciplina de empreendedorismo. No entanto a diretora do CIEP 240 afirma que a formação do SEBRAE estava diretamente na escola, em contato com os professores, com frequência quinzenal de visitas. Isso ocorreu no ano letivo de 2017. Já no ano seguinte é posto que esta formação, que este

contato com a escola não mais ocorria presencialmente. Não obstante, ocorria, à distância, por meio de uma plataforma digital disponibilizada pelo SEBRAE.

Então eu acho que em 2017 o SEBRAE vinha. Quando eu cheguei em 2018 já era SEEDUC capacitando através da formação recebida pelo Sebrae. Mas ainda assim as formações lá, pelo menos as que eu fui tinha um professor do SEBRAE. Então, você não pegou o primeiro ano aqui. Então deixa eu te falar do primeiro ano. Primeiro ano do empreendedorismo aqui na unidade. Ela vinha, Ana Julião que era representante do SEBRAE, ela vinha aqui de 15 em 15 dias, eram reunidos os professores empreendedores. No caso nós só tínhamos um professor de empreendedorismo. Ela vinha conversava com esse professor e a coordenação e com a direção. Passamos a manhã inteira conversando. Ela sempre vinha assim ou amanhã ou à tarde. Ela falando assim do que que o professor tinha que alcançar, qual é o objetivo, através do material que era dado por eles. O que o professor tinha que trabalhar? Como deveria trabalhar? Dava assim uma noção do que é o empreendedorismo que ele tinha que trabalhar com a turma, com as turmas no caso. Foi assim que era o ano todinho. E no final do ano ela vinha fazer assim um fechamento daquele trabalho. E às vezes o fechamento do semestre, o professor de empreendedorismo ele organizava assim alguma atividade para o fechamento do semestre e passava pra ela, no caso do bimestre, juntava os dois bimestres e passava para Ana Julião. E assim foi o primeiro ano, todos assim em passos muito lentos, tartaruga... Mas é de difícil compreensão do professor também entender o que que era, o que precisava ser feito. E eu posso dizer que foi assim muito difícil, aos trancos e barrancos. Mas chegou-se ao final do ano (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019).

Já no CEBRIC, o coordenador pedagógico aponta que houve poucos contatos com o SEBRAE, “tiveram algumas pouquíssimas formações e encontros com os professores de empreendedorismo. Mas eu não achei, nada assim que fosse muito aprofundador” (LIMA SILVA, 2019). Contudo, para Coordenador Pedagógico do CEBRIC, em Niterói afirma que a formação da SEEDUC/RJ, por meio de seus núcleos de formação não dão “um suporte”, constituindo-se de uma formação que não alicerça muito pelo ponto de vista dele.

Isso, é. Aí os professores seguem né, indo lá. E as atividades são muito espaçadas entendeu?! Elas são muito detalhadas, um assunto que você talvez resolvesse em uma hora, ele leva três. Um pedacinho aqui, um pedacinho lá e um pedacinho acolá. Então como os professores eles

acabam seguindo, os alunos ainda acham meio chato entendeu!? Parece que o negócio não anda (LIMA SILVA, 2019).

Já com relação às formações realizadas pelo IAS, o coordenador pedagógico do CEBRIC, em Niterói, demonstra que no ano de 2018 “era constante, mas aí só com o coordenador pedagógico e equipe diretiva. Com professor já não tinha contato mais. Foi ao longo dos anos se afastando”. Esta escola recebeu a Solução Educacional a partir do ano de 2015. Ao perguntar sobre o grupo de capacitação da SEEduc/RJ que era formado pelo IAS, diferentemente do SEBRAE, Marcus Vinícius respondeu o seguinte:

Foi assim nos últimos anos. Porque quando iniciou, eles mesmos capacitavam. E foi a época áurea né, o pessoal falava. Ficavam o dia inteiro, o sábado inteiro, mas eles adoravam porque as formações eram muito boas, além de financeiramente também né. Eu não sei porque eu não participava, mas eles falam (risos), que independente do financeiro que incentivava muito, as capacitações eram muito boas eles aprendiam muito e colocavam sempre em prática (LIMA SILVA, 2019).

É importante mencionar que com relação à questão financeira, os docentes que faziam parte das equipes escolares que desenvolveram a *Solução Educacional* de Educação Integral, trabalhavam sobre regime de exclusividade à unidade escolar. Logo, devido à dedicação exclusiva, havia uma diferenciação salarial para com os docentes do ensino regular.

No CIEP 500, quando ocorreu a chegada da parceria em 2017, já não havia essa gratificação. É apontado que a escola já iniciou seus trabalhos sob a égide da *Solução Educacional* e do *Empreendedorismo* sem essa gratificação salarial. Pois no ano de 2017 o Governo do Estado do Rio de Janeiro, sob a gestão de Sergio Cabral Filho (PMDB) e Luiz Fernando Pezão (PMDB), já se encontrava em uma grande crise financeira oriunda da corrupção e da lógica da gestão dos governantes. Durante a crise das contas pública do Estado, essa gratificação por exclusividade foi extinta. No CIEP 240, em São Gonçalo essa gratificação também nunca existiu. Já no CIEP 498 em Itaguaí, onde a Solução Educacional já estava presente desde 2014, esta gratificação salarial por exclusividade perdurou até o ano de 2016.

O projeto era “Dupla–Escola”. Era chamado “dupla-escola” e era chamado de... Eram as escola bilíngues, dupla-escola e as escola vocacionadas. E aí tinha com ênfase em logística. [...] Não tinha o SEBRAE. Era uma gratificação boa que faltou pra fazer com que essa integralização da carga horária do professor na escola bombasse pra que o curso realmente tivesse a força que ele veio pra ter né, foi essa diferença salarial. E tinha uma gratificação aonde o professor podia ter dedicação exclusiva e aí como essa não gratificação o professor passou a não poder ter a dedicação exclusiva. Então ele teria que correr atrás de outras escolas pra fazer GLP (OLIVEIRA, 2020).

A Diretora do CIEP 498 aponta que essa gratificação foi extinta em 2016, e que desde então “quem tem carga horária maior ganha como GLP, não como a complementação de dedicação exclusiva” que na sua visão é algo “totalmente negativo. É uma briga que a gente tem desde 2017” (OLIVEIRA, 2020). A gestora ressalta que nenhuma justificativa foi dada ao professorado com relação à extinção da gratificação.

Como podemos constatar, essa gratificação salarial por dedicação exclusiva teve muita influência na criação de consenso na classe docente quanto ao projeto educacional promovido pelo IAS em parceria com a SEEduc/RJ. Podemos afirmar que esse é um dos principais aspectos influenciaram numa melhor eficácia na implementação desse projeto educacional no cotidiano escolar. A profissão docente, que vivencia um longo processo sócio histórico de desvalorização da carreira frente à realidade capitalista, tem a sua subjetividade capturada pela racionalidade do capital, e cooptada e conformada ao seu projeto educacional, manifestado na proposta de Educação Integral da *Solução Educacional*, através de um discurso de um novo modelo de educação e de uma nova matriz curricular, que transforma não só esses aspectos, mas também os próprios processos de gestão escolar e de existência da profissão docente frente ao novo entendimento do que é escola e de como exercer seu ofício dentro de sala de aula. Ressaltamos também que, com a extinção dessa gratificação salarial por exclusividade, as horas a mais trabalhadas dentro dessa proposta de remuneradas como GLP (Gratificação por Lotação Prioritária), onde a hora aula tem um valor menor. Segundo a Diretora do CIEP 500 “o professor



integralizava a sua carga horária na escola” (OLIVEIRA, 2020) e a gratificação era “muito melhor” (OLIVEIRA, 2020) que a GLP.

Em alguns casos não há nem a ocorrência de horas extras trabalhadas, pois, segundo as gestoras do CIEP 240 em São Gonçalo, há a possibilidade de haver professores que continuam com as cargas horárias de sala de aula que constam em seus concursos, sendo deslocados de suas disciplinas de origem para ministrar as disciplinas do núcleo articulador. Todavia, no CIEP 240 “a maioria deles dá o núcleo e dá também outra disciplina, porque a carga horária não compõe”, como bem aponta Michelle a coordenadora pedagógica, mas “não compõe porque aqui a gente só tem três turmas por exemplo. Se tiver uma escola que tem mais turmas ele poderia pegar todos os horários”, como colocado pela Eleine, diretora adjunta da unidade (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019).

No CEBRIC, em Niterói, esta gratificação também foi extinta a partir do ano de 2017, que culminou na redução da carga horária dos docentes para o que é especificado em seus concursos.

Caiu a carga horária, então o professor não tem um tempo extra a mais que ele tinha né, direcionado para os planejamentos, para os encontros, para as conversas. Eles se queixam muito dessa falta de tempo né... desse tempo que existia na matriz pra eles. Mas o grupo daqui não desanimou não entendeu?! Eles reclamam né, -Ah porque a gente recebia. -Porque não sei o que! Mas profissionalmente eles têm ainda o foco. Então isso ajudou. Não sei como acontece em outras escolas, cada escola é uma realidade entendeu!? Os grupos vão mudando (LIMA SILVA, 2019).

O coordenador pedagógico da escola não soube especificar quanto exatamente era a gratificação salarial, pois a época não trabalhava na unidade escolar, porém ele diz que “Não lembro mais era boa”, “[...] quase mil a mais”. Quando questionado qual a carga horária dos professores da escola, é pontado que a sua maioria concursado no regime de dezesseis horas de trabalho semanais, onde são doze em sala de aula e quatro de planejamento. Já no regime da *Solução Educacional*, Marcus aponta que os professores trabalhavam sobre o regime de trinta horas semanais, onde são realizadas vinte horas em sala de aula e dez horas de planejamento, o que caracteriza quase o dobro da carga horária de trabalho docente.

É pertinente apontar que o fato dessa gratificação salarial por exclusividade a unidade escolar ter sido implementada e posteriormente extinta, juntamente com o fato de existir docentes que após esta redução salarial, ao realizar horas extras de trabalho, recebem proporcionalmente menos por meio das GLPs, como também o fato de haver a possibilidade de docentes serem deslocados de suas disciplinas de origem para ministrar as disciplinas do núcleo articulador, demonstra que, o que ocorreu de fato foi um processo de precarização, de intensificação e de desqualificação do trabalho docente. Ocorrendo também da mesma forma para com formação docente. Pois, ao ser deslocado de sua disciplina a qual o docente tem formação acadêmica, com um diploma de graduação, e ser realocado em uma disciplina onde as formações e capacitações não passam de encontros esporádicos ou pontuais, ou mesmo que tenham sido frequentes por um determinado período depois as mesmas cessaram, demonstram uma formação de cunho pragmático e imediatista. Que desta maneira, só contribuem para o enaltecimento da concepção de professor oriunda das parcerias público-privadas em detrimento de uma formação teórico e prática, de cunho científico, onde os indivíduos levam em média no mínimo quatro anos para terminarem suas graduações.

Ainda no aspecto do trabalho docente, principalmente em sua atuação enquanto profissional dentro de sala de aula, como observado por meio da parceria, ocorre a produção de material didático referente às competências/disciplinas a serem ministradas na escola. São criadas as já citadas OPAs. Pelas informações levantadas cada área do conhecimento possui a Orientação para Plano de Aulas, e as disciplinas do núcleo articulador possuem um programa a ser seguido segundo o coordenador pedagógico do CEBRIC em Niterói. O material didático oriundo da parceria entre a SEEduc/RJ e o IAS, consistem em um planejamento e metodologia de ensino a serem seguidos pelo docente responsável por uma determinada disciplina. Contudo, nas outras escolas esses programas das disciplinas do núcleo articulador, o material didático citado, são chamados de OPAs assim como em outras disciplinas.

É pertinente ressaltar que, segundo as informações levantadas nas entrevistas, onde os gestores ao serem perguntados como ocorre a construção do

plano pedagógico e da matriz curricular da escola, obtivemos resposta negativas com relação à participação da equipe da escola na elaboração do plano pedagógico e do currículo. Todos os gestores afirmaram que a metodologia, assim como o plano de aula já chegam prontos nos materiais que são entregues a escola, sejam pelas OPAs ou pelos materiais de formação. Os docentes não têm acesso ao processo elaboração da matriz curricular que se realiza em seu local de trabalho. As OPAs, consistem no material direcionado para os docentes. No caso dos estudantes o material é nomeado “Guia do Estudante”. Segundo as gestoras o CIEP 500, em Paracambi:

Ali é uma orientação para planos de aula, a metodologia né, o caderno que a gente chama de opa. Ali ele tem toda a atividade. Ali vem o resumo da atividade, quanto tempo vai durar aquela aula. Como é que vai ser? vai ser com os alunos. É em time? Dupla? É em trio? Qual é o objetivo? Quais são as competências e habilidades que o professor desenvolve no aluno naquela atividade X. E ali vem, no primeiro momento, tudo mastigado para o professor. Então ele vai coordenando a aula dele de acordo com aquela orientação. Né?! E no final tem a questão do feedback do aluno, avaliação daquela aula. Então tem toda uma intencionalidade na atividade para o aluno entender que o professor tem um objetivo com aquilo. -O que que eu vou aprender nessa aula?- Aí no final - Eu aprendi? - Eu consegui alcançar? - O professor conseguiu fechar aquilo que ele planejou? - né. Então tem toda essa orientação. Engessado que ela diz é que o professor pode também articular outros instrumentos alimento na aula dele, não que tem que fazer de acordo com que a OPA tá dizendo, né. Ele vai ter a orientação. Porque tem que ter a base daquilo ali... Porque se não usar a opa, ele não vai usar a metodologia. Ele vai dar aquela aula tradicional, um sentado atrás do outro, só no giz, só na caneta, Só passando dever no quadro né. Então né... [...] Aí acaba não desenvolvendo as habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas (SOUZA; FIGUEIRA, 2019).

Como podemos observar, as OPAs apresentam um conteúdo que se apresenta como um plano de aula completamente pronto, ao ponto de se afirmar que “vem, no primeiro momento, tudo mastigado para o professor”. Apesar das OPAs se apresentarem como algo já pronto, podemos observar que segundo os apontamentos dos gestores entrevistados nas escolas, não existe uma obrigatoriedade em seguir as OPAs. Segundo o termo usado pelos gestores, elas não seriam “engessadas” ou que não “engessam” o trabalho docente. Porém, como observamos no trecho acima ocorre uma distinção entre uma aula com a OPA e uma aula “tradicional”, onde neste, não é

possível desenvolver as habilidades e competências demandadas. Ou seja, apesar da OPA não ter o caráter de obrigatoriedade, o fato de o docente utilizar dela em seu trabalho em sala de aula, mesmo que não a siga por completo, já caracteriza o uso de outra metodologia como podemos constatar.

O SEBRAE também chegou na escola. E aí chegaram as apostilas. E aí a gente começou a entender que a metodologia era diferente. Que o professor recebe material que a gente chama de OPA. Que é uma orientação pedagógica. Não é engessado. Mas ali eu tenho que dar esse conteúdo. De que forma vou dar? Essa atividade eu posso trabalhar em time, que aqui a gente não fala grupo fala time. Eu posso trabalhar em time, a turma em círculo, ou em dupla, então a atividade ela já vem toda desenhada pro professor. Você pode usar esse link, que nesse link vai ter um texto, vai ter um vídeo que vai te apoiar nesse assunto que você vai trabalhar. E o aluno recebe o caderno do estudante. Que não é um caderno individual, é um caderno para a cada três alunos. [...] Então como o trabalho é em time, a ideia é usar o material em time (SOUZA; FIGUEIRA, 2019).

#### No caso do CEBRIC, em Niterói,

A gente acabou seguindo o que vem desde 2015. A gente não fez alteração né. O Ayrton Senna já ofereceu material de apoio aos professores, que é a OPA, orientação de plano de aula né...o pessoal seguia bastante, depois (risos)... foram se afastando um pouco, poucos ainda utilizam as OPAS. Porque elas acabaram ficando um pouco desatualizadas, né, que eram assuntos pertinentes aquele momento, 2015, os links né, os filmes eram mais direcionados aquele momento. Por incrível que parece não se passaram tantos anos, mas alguma coisa já ficou pra trás. A maioria não utiliza. Ainda temos alguns que utilizam, fazendo as anotações.

Quando questionado sobre o motivo da não utilização do material é apontado que é “pela falta de atualização e pela falta daquele acompanhamento junto ao instituto. Eles falaram que fazia diferença” (LIMA SILVA, 2019).

Apontamos que, segundo o Coordenador Pedagógico do CEBRIC, é colocado que em torno de 70% dos professores utilizam do material fornecido pelo IAS para ministrar as disciplinas do núcleo articulador, mas que com relação às outras disciplinas, somente em torno de 10% ainda utilizam das OPAs, pelo motivo de estarem desatualizadas. “As abordagens já não tem mais a ver com a realidade

hoje...Agora o material de suporte eles usam. Vão seguindo né, que é um norte” (LIMA SILVA, 2019). No CIEP 240, em São Gonçalo, as gestoras fazem a colocação de que “o material então ele é altamente discutível. E ele tem um índice de rejeição altíssimo! Não só aqui”, segundo a Diretora Adjunta Elaine, e “ele não é prático pro professor”, como aponta a Coordenadora Pedagógica Michelle. Segundo as gestoras,

Porque o professor tem... Precisa acessar uns vídeos pra passar na sala, tem que baixar o vídeo, quer dizer, ele não tá dialogando muito bem com a prática do professor, que ele já não recebe pra fazer esse planejamento. Né, é o que a gente tá falando ele já não recebe. Porque aí o professor do integral ele recebe o mesmo salário, digamos assim, a hora aula dele é igualzinha pro antigo fundamental do sexto ano por exemplo, igual o professor que dá aula na terceira série do regular, é igual pra todos. Só que esse professor que tá no integral, ele precisa pra dar conta dessa OPA... [...] De um tempo muito maior pra preparar aula. [...] E tem que gastar em casa porque aqui não tem. Ele tem que gastar sempre em casa. [...] Não tem tempo de planejamento na escolar, não existe isso. [...] O tempo dele é em turma (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019).

Ainda com relação ao trabalho docente, é colocado que o material do professor é diferente para com o do aluno. “Então na maioria das vezes o professor tem que tá com o material dele e o material do aluno pra ver como no material do aluno isso se dá” (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019) segundo a diretora Adjunta Elaine.

Então no material dele tem outras coisas né, coisas a mais, que no do aluno não tem. Então pra ele saber como ele vai fazer isso precisa tá com o material do aluno. Então ele precisa usar os dois em casa né, planejando os dois juntos. E é preciso trazer texto pro aluno que não está no do aluno, enfim... né... (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019).

Com relação ao material que chega à escola advindo das parcerias da SEEduc/RJ, é apontado que o IAS não encaminha mais o material impresso para a escola. O que ocorre é a escola receber todos os materiais como OPAs e Guias do Estudante e de maneira digital, através de um link de um sítio na internet, sendo a escola responsável por baixar esses arquivos e reproduzi-los materialmente. É interessante apontar o fato de que, por mais que o IAS tenha deixado de prestar os cursos de capacitação diretamente na escola ou na SEEduc/RJ, além de não mais enviar o material didático impresso às escolas, é apontado pelo Coordenador

Pedagógico do CEBRIC, em Niterói, que mesmo com todos esses aspectos negativos os docentes da escola não desanimaram quanto ao projeto de educação integral, pois segundo ele, “[...] o grupo daqui não desanimou não entendeu?! Eles reclamam né. -Ah porque a gente recebia. -Porque não sei o que! Mas profissionalmente eles têm ainda o foco” (LIMA SILVA, 2019). Portanto, por mais precarizado que tenha sido o processo da parceria com a SEEduc/RJ, seja no serviço que prestaram na escola ou com relação à não produção de um material didático atualizado, a lógica e os fundamentos instituídos pelo Instituto Ayrton Senna ainda permanecem na escola no que condiz a educação integral.

Já com relação ao material do SEBRAE relacionado à disciplina empreendedorismo, estes chegam impressos nas unidades escolares, segundo a Diretora do CIEP 498, em Itaguaí. Contudo, o coordenador pedagógico do CEBRIC, aponta que o empreendedorismo é proveniente do SEBRAE, “mas eu aqui na escola não vi uma parceria muito presente. Só em material né, os livros foram encaminhados” (LIMA SILVA, 2019). Segundo Marcus, o SEBRAE não encaminha mais o material desde o ano letivo de 2019. Aponta ainda que no último ano em que esse material foi encaminhado a escola, o terceiro ano teve acesso somente ao material online, e não ao impresso. “Mas tem o material e os professores vão seguindo. Os alunos se queixam muito que é muito repetitivo”. Ressaltamos também o apontamento de Marcus com relação reclamação dos alunos quanto ao material disponibilizado, como também quanto aos assuntos abordados em sala de aula.

Aí eles reclamam muito – Ah mas isso é muito repetitivo. - Já vi isso em projeto de vida, tá vendo em empreendedorismo. Acabam se interligando né. Eu não sei se o objetivo dos pensantes lá na proposta foi de realmente reafirmar né ou se coincidiu. Mas eles reclamam dessa questão. [...] Quem sou eu? Ai no empreendedorismo também começa mais ou menos nessa linha né. Projeto de vida (LIMA SILVA, 2019).

É apontado ainda que os alunos identificam uma similaridade entre o material didático do IAS e do SEBRAE “e a maioria acha chato”, pois “os assuntos são repetitivos”, mas os gestores e professores comunicam para os alunos que o “objetivo é esse mesmo, pra vocês se entenderem, pra você ver esse conteúdo. Mas eles acham, a maioria acha que não é legal. Poderia ser mais diversificado” (LIMA SILVA, 2019).

Portanto, o material didático do IAS e do SEBRAE, contém similaridades segundo os alunos do CEBRIC, em Niterói, aponta-se que estes acham que os conteúdos acabam sendo repetitivos. O que acaba sendo óbvio quando ao utilizarmos do materialismo histórico e dialético como método para não só entender um dado fenômeno, mas para compreender a essência por detrás deste, podemos constatar que, apesar de serem oriundos de instituições ou aparelhos ideológicos distintos, esses materiais são providos do mesmo conteúdo ideológico, baseado na pedagogia das competências e na educação para o Século XXI. A diferença é que o SEBRAE traz isso dentro da disciplina *empreendedorismo*, e o IAS traz isso dentro das outras três disciplinas que compõe o núcleo articulador o *projeto de vida, projeto de intervenção e pesquisa e estudos orientados*. Um fato interessante é que as disciplinas do núcleo articulador, diferentemente das demais disciplinas cognitivas, não são avaliadas por nota ou conceito. Elas constam no currículo estudantil somente como carga horária cursada. Isto nos demonstra algo que é interessante refletirmos, pois, se observarmos que a OCDE está criando ainda o sistema de avaliação das competências socioemocionais, é possível que futuramente essas disciplinas, que são somente carga horária cumprida no currículo dos jovens, se tornem disciplina com formas de serem avaliadas de alguma maneira seja por nota ou conceito, ou simplesmente aprovado ou reprovado. O sistema avaliativo das competências socioemocionais, produzido pela OCDE, indica a futura possibilidade de criação de avaliações dessas competências, por mais que estas sejam subjetivas e seus conceitos tenham brecha para serem flexíveis ou flutuantes, ou seja, por mais que elas possam mudar ao longo do tempo, a OCDE visa criar o sistema de avaliação que acompanhe essas possíveis mudanças.

Feitos esses apontamentos sobre o trabalho dos professores, cabe aqui o questionamento quanto ao aspecto da autonomia do docente frente às mudanças ocorridas. Quando perguntados se a questão da existência das OPAs como material didático tem alguma influência ou interferência na autonomia do docente, temos as seguintes respostas:

No CEBRIC, em Niterói:

Se formos observar uma interferência, eu acho que é positivamente né. Porque abre o leque de opções, de possibilidades de ter um ensino melhor. Negativamente não, porque ele não... no meu ponto de vista eu acho que não fecha -Você tem que fazer assim, só pode ser assim! Ele vai te dar um norte, você vai seguindo. [...] Entendeu?! Aí você abre o leque ao invés de fechar...no meu ponto de vista. Eu já não sei como é em relação às outras escolas. Se eles obrigam assim – Você tem que seguir isso aqui 100% (LIMA SILVA, 2019).

#### No CIEP 498, em Itaguaí:

PAULA – Nenhuma. [...] Não interfere. [...] Porque ele... as OPAs elas...as estratégias das OPAs elas não são... elas não invadem o currículo mínimo. Então ela não tira a autonomia do docente. E se o docente ele quiser ele pode trabalhar a OPA, como ele também pode trabalhar, acrescentar o currículo mínimo junto com a OPA. Casa perfeitamente (OLIVEIRA, 2020).

#### No CIEP 500, em Paracambi:

Interfere. [...] positivamente. Né. O professor não vai deixar de ser o professor. Muito pelo contrário. Entendeu?! Ele só não é mais aquele que impõe. [...] Ele é um mediador. [...] Ele é um mediador. Mas ele continua sendo líder do momento. A posição dele de professor ninguém tira. [...] É você apenas entender que ali naquele momento você continua com o seu papel, mas você tá mediando. Então é como o professor Marcelo diz: – Eu trabalho menos! Entendeu? Dá mais trabalho no sentido de que eu tenho que organizar a sala em times né. Eu tenho que planejar a minha aula. Não posso chegar aqui, – Abram o livro na página 120. Acabou isso, entendeu?! Então eu tenho que planejar, por quê? Porque na OPA vai me dizer qual é o link que vai... o vídeo que vou trabalhar essa aula. Eu tenho que testar se esse link tá funcionando. Porque se eu chego na aula de informática lá e o link não abre. Eu tenho que ter uma carta na manga. Então eu preciso de planejar. – Ah, mas a minha aula está planejada a três anos, eu já uso o mesmo material a três anos. – Vou ter q... Entendeu?! Então quando mexe um pouquinho com isso aí é a resistência, mas não que isso tenha uma interferência na autonomia dele. A interferência ela é positiva. Eu agora não preciso fazer tudo sozinho, eu posso ter vocês para fazerem comigo. Quando eu uso a minha presença pedagógica, quando eu problematizo, entendeu? (SOUZA; FIGUEIRA, 2019).

#### No CIEP 294, em São Gonçalo:

Interferir interfere, não posso dizer que seja negativo. Eu não acredito assim... É um trabalho diferenciado que o professor precisa ter suporte.



[...] Eu achei que ajuda. [...] Não é nem uma questão de material especificadamente. Eu acho que o maior problema disso é junto, é o momento, é você tá ensinado e aprendendo. Isso aí difícil dar certo...(REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019).

Logo, para os gestores há uma influência na autonomia dos docentes, mas uma influência positiva. Pelo o que podemos constatar nas entrevistas, o que diferencia o atual trabalho docente para com o trabalho que havia sendo feito antes da chegada da parceria nas escolas, é a existência dos materiais didáticos e da nova metodologia por meio destes introduzida e a própria questão de o curso ser em horário integral. Como podemos ver, apesar das críticas, as mudanças realizadas no cotidiano escolar, no que condiz o trabalho docente, tem o consentimento das equipes escolares. Logo o processo de criação de consenso realizado pelo sociometabolismo do capital quanto ao seu projeto educacional, obteve êxito quanto a conformar, no caso das informações levantadas, os gestores das escolas que trouxemos como referência empírica.

É interessante apontar que o trabalho do docente é posto, como vimos acima, como um mediador. Ou até mesmo quando problematizada a questão entre o professor ter seu papel descaracterizado se tornando um mediador ou instrutor de conteúdo, durante a entrevista, as gestoras do CIEP 240, em São Gonçalo, respondem que,

A apostila de empreendedorismo, ele é instrutor. [...] No empreendedorismo ele é instrutor, eu ia falar isso. A OPA ainda não. [...] O tempo todo eles deixam claro na OPA. Na Opa o tempo todo fica claro isso, quando tem tantas formações que foram feitas nas OPAs. [...] E as atividades também propõe que o professor seja mediador. [...] Então assim nas OPAs existem até... existe essa fala de que você vai ali conciliar, que você vai né... no que você tem trabalho pedagógico com esse material novo que tá chegando. Então existe até essa fala muito clara pro professor. No SEBRAE não, ele é instrutor. [...]. Inclusive na formação do professor que eu já assisti, que eu já participei de uma formação, ele vai com o material dele do primeiro bimestre... Era bem específico né... O professor da terceira série com o material do primeiro bimestre porque eles tinham de incluir o bimestre por exemplo. Ele ia lá e todas as atividades que ele teria que fazer em sala ele faz nessa formação. Então bem instrutor. Ele reproduz (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019).

Ou seja, as transformações implementadas no Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro, promovem um processo que não só descaracteriza o trabalho docente ao definir o professor como um instrutor ou um mediador de conhecimentos e/ou conteúdos, mas que promovem um processo de precarização, intensificação e desqualificação do trabalho e da formação docente.

Com relação aos estudantes, ao serem questionados se a parceria da SEEduc/RJ com o IAS ou com o SEBRAE contribuí para a formação humana, os gestores escolares respondem:

[No CIEP 500, em Paracambi] Nessa parte socioemocional né. [...] Não vai abranger só a cognitiva. É ver o aluno na sua integralidade, no seu todo, no emocional, na parte que ele precisa aprender do conteúdo em si, mas da parte do ser humano em si, do que ele precisa desenvolver aqui. Como eu tava falando essa semana... poxa antigamente a gente mantinha, na nossa época né, essa questão da escola da responsabilidade. Eu preciso fazer um trabalho, eu tenho que entregar naquela data X que o professor passou. A gente tinha isso na gente, essa questão da reponsabilidade (SOUZA; FIGUEIRA, 2019).

#### No CEBRIC, em Niterói:

Eu acho que contribuí muito. Eu vejo a comparação do...observo né... a relação de um aluno de outra escola que não tem esse foco né, essa matriz, com os alunos daqui. Entendeu?! Eu acho que dá uma visão mais ampla do mundo. Ele acaba abrindo várias possibilidades né, de pensamentos pra vida. Hoje em dia eu vejo os jovens no Ensino Médio meio perdidos. Eles não sabem o que que eles querem. Pra onde vão. Diferente da minha época. [...] E os alunos daqui eles já tem um foco entendeu? A maioria aqui quer seguir uma carreira universitária, se vai conseguir ou não, eu não sei. Mas pelo menos eles não são tão perdidos quanto eu vejo os outros de escolas regulares. Você encontra poucos com foco. A maioria, –Ah não sei, eu tô pensando, vou ver. Então eu acho que essas disciplinas e essa matriz dão esse norte. Por mais até que eles achem chato e não entendem por que não sejam avaliados em nota, quando chegam ao terceiro ano eles conseguem compreender. É uma coisa mesmo de construção. Eu vejo isso pelos alunos que terminaram no ano passado aqui, pelo o que eu soube né, como eu não era daqui, começou com quatro turmas muito cheias, muito cheias, e aí foi na época da ocupação, e aí muita gente queria estudar, a escola foi ocupada, e ai foi saindo, foram saindo, foram saindo, e a gente fechou no ano passado daquelas quatro turmas uma única turma. As quatro viraram uma de dezenove. Mas os alunos eles saíram com uma visão muito

grande, muito ampla né. [...] Então tem uma construção que faz toda a diferença. Mas eu acho que eles só conseguem realmente compreender quando vai chegando no finalzinho. Ao longo é muito atrito (LIMA SILVA, 2019).

#### No CIEP 498, em Itaguaí,

Bom, eu acho que a intenção da participação dessas empresas né...pelo menos eu que acompanho e participo das capacitações e que participo das formações, eu vejo que é de uma importância ímpar. Né. Mas a gente tem um grande problema que quando existe mudança de governo a gente nunca sabe se essas parcerias vão continuar ou não. A gente nunca sabe o valor que cada governante que assume o cargo ele vai continuar valorizando ou não essas parcerias. Tanto do SEBRAE quanto da fundação Ayrton Senna tanto de outra...uma...por exemplo que entrou e saiu, a gente nem conseguiu conhecer, como a parceria da Shell também que premia também os professores que é premiação científica né. Então a gente nunca sabe se elas vão...se os governantes que assumem, se vão continuar... Mas que é de suma importância pro aluno e que elas conseguem fazer um paralelo e uma ajuste entre o que a SEEduc quer, entre o que a base nacional reza ou o que eles tenha acrescentar, a agregar pro conteúdo do aluno na escola. Tanto pra transformá-lo socialmente quanto culturalmente também (OLIVEIRA, 2020).

#### No CIEP 240, em São Gonçalo,

Pra formação humana? Eu vou te dizer assim...eu tenho um sonho de dizer.... a gente tando na escola a gente vai conseguir ser implícito de alguma forma... precariamente... Mais ou menos, a gente consegue seguir isso... E não tem como dizer [...] que é exatamente por causa da parceria. [...] A gente não pode falar isso, não é assim [...]. Mas assim quando a agente para pra pensar na expectativa, a diferença é gigante da expectativa pra realidade. [...] Entendeu. Não dá pra dizer que... tudo é ruim, que não se consegue fazer com que esse programa com esse integral renda pra aluno, renda pra escola, não dá pra dizer isso, seria assim até um absurdo. Mas quando você pensa no que é, o que ele poderia de fato construir na vida desse aluno e o que realmente consegue precariamente fazer, a diferença é muito grande. [...] Então assim, no primeiro ano já. Então assim, não é...porque assim o núcleo articulador, a gente tem uma disciplina específica de projeto né... Então assim, não é ruim. O curso não é ruim. O que falta nas escolas é formação, é o material, é verba pra que isso aconteça né, subsídios para que a coisa acontece da maneira como se projetou (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019).

Como podemos observar somente o discurso das gestoras do CIEP 240 em São Gonçalo, traz uma crítica mais contundente quanto à contribuição das parcerias a formação humana do aluno, pois a fala demonstra o próprio processo de precarização do trabalho educacional, tanto quanto, do processo de formação da juventude, que a parceria intensifica. Contudo este discurso, assim como os outros vislumbram realidades circunscritas na lógica do projeto educacional do capital. Desta maneira quando questionados qual seria a atividade fim da escola, temos respostas que também são operacionalizadas nesta lógica. No CIEP 498, em Itaguaí,

Bom a atividade fim da escola... da nossa unidade escolar o que eu falo pra eles é prepará-los para o mundo do trabalho e para o mundo do empreender, do empreendimento. Eu sou bem sincera com eles que o meu objetivo, é vê-los crescer. Crescer socialmente, financeiramente e culturalmente (OLIVEIRA, 2020).

#### No CEBRIC, em Niterói,

Eu acho que é formar o aluno... Não sei se a palavra certa seria formar...ao final do terceiro ano o aluno saia apto né, ou com grandes possibilidades de saber conviver na sociedade e com foco bem direcionado pro o que ele quer pra vida dele. Que ele não sai daqui igual a maioria talvez do país né, eu não sei...sem saber pra onde vai, o que que vai fazer, o que que vai trabalhar, o que que vai ser da vidas deles. Pelo menos a gente tem conseguido, no ano passado aqui a maioria passou nas universidades públicas, uns dezenove. Tudo bem, é um número pequeno, é um número pequeno, mas a gente tem uma quantidade mais de dez passaram sem fazer nenhum extra. Um ou outro que fazia um cursinho desse na UFF, um pré-vestibular, mas partindo do ensino que eles tiveram aqui. E focados também né, se dedicando (LIMA SILVA, 2019).

#### No CIEP 240, em São Gonçalo,

É a formação enquanto ser humano, enquanto cidadão. Dê uma maneira assim, sem clichê nenhum, mas é isso. [...] A gente não pode tá aqui achando que vai passar conteúdo e ele vai aprender aquele conteúdo e vai pra faculdade. Ele tem que aprender a pensar, ele tem que aprender conviver, se socializar... (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019).

#### No CIEP 500, em Paracambi,

Formar esse cidadão crítico aí né... [...] Por completo. Esse cara crítico, participativo. Esse protagonista. [...] Crítico a tudo o que ele vê. [...] Da vivência dele... [...] De que forma ele vai criticar? Porque criticar é fácil, apontar né. Agora eu tô apontando...o meu aluno ele tá começando a entender que eu não tenho só que apontar, indicar, reclamar, resmungar não. Tem um problema, mas eu faço parte desse problema. E qual é a solução que a gente tem pra esse problema. O que que eu posso contribuir? [...] Entendeu!? Eu acho que a chave é essa. [...] Mesmo que eu não tenha criado esse problema, eu tô nele (SOUZA; FIGUEIRA, 2019).

Portanto, por mais que possamos observar nos discursos proferidos pelos gestores finalidades coerentes com relação ao papel da escola em formar um indivíduo cidadão enquanto ser humano, que saiba viver em sociedade e que possa contribuir na construção desta, compreendemos ao longo desta dissertação que, por meio da captura da subjetividade, da conformação ético e moral e do nexos psicofísico da classe trabalhadora quanto às propostas de sociabilidade do sistema capitalista, infelizmente, todos os pontos comentados se encontram sob a influência perversa da lógica/racionalidade do capital. Perversa ao ponto de fazer um indivíduo refletir sobre contribuir em uma solução de um problema, neste caso a recomposição das bases de acumulação da burguesia, que não foi criado por ele, mas é uma realidade a qual ele faz parte.

Com a transformação deste curso em *Ensino Médio Técnico em Administração*, com caráter de concomitância, deveríamos observar uma matriz curricular onde seria possível constatar a presença de disciplinas específicas ligadas à formação do profissional técnico em administração. Todavia, como constatamos no capítulo anterior, o último dispositivo que fixa as diretrizes curriculares para a implantação das matrizes curriculares da Educação Básica do estado, a Resolução da SEEduc/RJ Nº 5812/2019 (RIO DE JANEIRO, 2019), não menciona a matriz curricular deste curso em específico. Ou seja, de maneira oficial, as matrizes curriculares deste curso, de caráter técnico, em específico ainda não existem. Este fato nos levou ao questionamento de como será aplicada a habilitação destes estudantes que frequentaram o curso com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho ao se formarem no Ensino Médio? Este curso tinha o caráter técnico ou de

qualificação? Da mesma forma, como será a habilitação descrita no diploma dos estudantes que frequentam o Ensino Médio durante este processo de transição? Os estudantes que frequentam o curso de Ensino Médio técnico em administração têm acesso às demais disciplinas que fazem parte de um currículo de formação profissional de nível técnico?

Ele nasceu como um Ensino Médio como uma qualificação em empreendedorismo. Né. E aí ele se transformou depois que houve aí um consenso entre o ex-secretário de educação com a SEEduc, ele se transformou em técnico de administração com ênfase em empreendedorismo. [...] E aí começou...virou técnico no ano seguinte. No ano seguinte em 2018. Foi quando nós começamos a ter a parceria incisiva da Fundação Ayrton Senna. Porque no início a SEEduc ela nos dava a capacitação e o Ayrton Senna complementava. Em 2018 não só a Fundação Ayrton Senna, mas também o SEBRAE, pra capacitar os professores na disciplina do empreendedorismo. Então eles eram capacitados, passavam por uma tutoria bem abrangente lá na escola SEEDUC, que agora chama de UniverSEEduc. Teve uma mudança de nome agora. E esses professores ficavam aí o dia todo e até os finais de semana pra poder fazer essa capacitação nas disciplinas do empreendedorismo. Pra aprender a gestão, pra aprender a prática do empreender. E aí o SEBRAE depois abraçou essa parte do empreendedorismo e a Fundação Ayrton Senna passou a trabalhar com os gestores dessas unidades. Gestores e coordenadores pedagógicos e professores de projeto de vida, projeto de intervenção e pesquisa, pra poder caminhar com a formação do técnico em administração com ênfase em empreendedorismo (OLIVEIRA, 2020).

Com esta fala conseguimos responder alguns questionamentos colocados. Em suma, podemos constatar que o curso de Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, tinha o caráter de propiciar uma qualificação em empreendedorismo de nível médio. Já a sua transformação em curso de Ensino Médio Técnico em Administração com ênfase em Empreendedorismo, propicia agora uma formação técnica de nível médio em administração com ênfase em empreendedorismo. Ao fazer uma relação com outra modalidade de curso de Ensino Médio Técnico em Administração, neste caso chamado de concomitante, a Diretora do CIEP 498, em Itaguaí, diz:

Sim. Nós temos algumas ementas dentro principalmente do técnico em administração concomitante que foi feito até em parceria também com o

SEBRAE, com o SESC, e eu acho que a SEEduc ela fez essa pesquisa pra fazer essas ementas do curso técnico em administração concomitante. O técnico em administração com ênfase em empreendedorismo ele veio de uma base legal no aumento da carga horária dos alunos né. Pra gente postar lá no histórico dos alunos a carga horária que representa um técnico em administração com ênfase em empreendedorismo. Com o concomitante eu acho que a situação veio mais amarrada. Ela conseguiu se tornar um técnico mais amarradinho com características do técnico mesmo. E com o técnico em administração com a ênfase, como é ainda o fomento da educação integral e nós aqui fomos a primeira escola a oferecer esse curso pra comunidade, fomos assim tipo uma escola experimental. Eu tive um prazo curtíssimo pra convencer a comunidade de que seria bom para os alunos ficar mais tempo na escola. Porque é novidade, a um tempo atrás não existia isso, os antigos Brizolões, do CIEP como funcionava antigamente. Mas para o aluno do Ensino Médio a gente conseguiu fazer com que o aluno acredite no curso e ele fique de sete às cinco da tarde numa unidade escolar, a gente precisa realmente ter uma base pra convencer esse aluno que a formação vai ser boa pra ele (OLIVEIRA, 2020).

Ao fazer o apontamento que outro curso de Ensino Médio, que também é de caráter técnico em administração, foi elaborado de maneira a “se tornar um técnico mais ‘amarradinho’ com características do técnico mesmo”, podemos contatar que há uma distinção e uma diferenciação entre o Ensino Médio Técnico em Administração Concomitante para como o curso de Ensino Médio Técnico em Administração com ênfase em Empreendedorismo. Se um curso tem a possibilidade de ser “mais amarradinho” ou mais “técnico” que o outro, logicamente serão formados distintos profissionais. Já que os dois cursos que se configuram como de caráter técnico em administração, é lógico e fundamental que deveriam deter de mesma base teórica, independente do foco que um deles tenha no empreendedorismo. Tomamos como base para esta justificativa a grade curricular do curso de *Ensino Médio Técnico em Administração Integrado*<sup>32</sup> (RIO DE JANEIRO,

---

<sup>32</sup> O Curso de Ensino Médio Técnico em Administração Integrado, ministrado pela FAETEC no Estado do Rio de Janeiro, detém as seguintes disciplinas em sua matriz curricular - **No primeiro ano:** Biologia; Educação Física; Empreendedorismo E Inovação; Estatística Aplicada À Administração; Filosofia I; Física I; Fundamentos Da Administração; Fundamentos Da Contabilidade; Geografia I; Gestão Ambiental; História I; Informática Aplicada I; Língua Estrangeira Moderna I; Língua Portuguesa I; Literatura I; Matemática I; Produção Oral E Escrita I; Psicologia Das Organizações; Química I; Sociologia I. - **No segundo ano:** Artes; Biologia II; Contabilidade Geral E Custos; Direito Empresarial E Do Consumidor; Educação Física II; Filosofia II; Física II; Fundamentos Da Economia; Geografia II; Gestão De Produção E Qualidade; Gestão Mercadológica; História II; Língua Estrangeira Moderna I; I Língua Portuguesa II; Literatura II; Logística Matemática II;

2020), ministrado pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) no Estado do Rio de Janeiro, que conta com um total de 13 disciplinas, excluídas as disciplinas da base comum, a serem cursadas ao longo de todo o Ensino Médio, diretamente relacionadas com a área da administração. Todavia, se voltarmos a resolução da SEEduc/RJ N° 5812/2019, e observarmos a matriz curricular do curso de *Ensino Médio Técnico em Administração Concomitante* ministrado pela SEEduc/RJ, observamos que a única diferença entre as matrizes deste curso com o curso de *Ensino Médio Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo*, são simplesmente as disciplinas do núcleo articulador, onde o concomitante detém as seguintes disciplinas: *Projeto de Vida e Gestão; Estudos Orientados; Interpretação e Redação; e Reforço e Raciocínio Lógico*. Estas somam 1200 horas ao longo de todo o curso. Portanto, a única diferença consiste basicamente em duas disciplinas distintas. Ou seja, existem dois modelos de Ensino Médio Técnico em Administração ministrados oficialmente pela SEEduc/RJ que não tem o número mínimo de disciplinas da área administrativa que um curso técnico de referência como o da FAETEC tem. A única diferença entre os dois realmente é o foco de um no empreendedorismo.

A chegada do componente curricular *empreendedorismo*, tendo como instituição responsável o SEBRAE, configura-se como uma complementação às disciplinas do núcleo articulador de responsabilidade do IAS, como um componente, competência ou habilidade a ser trabalhada com a juventude sob a égide de uma educação para o século XXI, já que a sua fundamentação se baseia na mesma essência e fundamentos do IAS. Quando questionada sobre o porquê das parcerias da SEEduc/RJ com o IAS e com o SEBRAE, a Diretora do CIEP 498, em Itaguaí responde:

Eu acho que é pra realmente dar suporte no curso. Que a gente não poderia aplicar um curso com essa nomenclatura sem ter o suporte, porque nós então, até então funcionávamos como suporte de Ensino

---

Matemática Financeira; Produção Oral E Escrita II; Química II; Segurança, Meio Ambiente E Saúde; Sociologia II; Tópicos Especiais I. -**No terceiro ano:** Administração Financeira E Orçamentária; Biologia III Direito Do Trabalho; Educação Física III; Filosofia III; Física III; Geografia III; Gestão De Pessoal; História III; Informática Aplicada II; Língua Estrangeira Moderna III; Língua Portuguesa III; Matemática III; Projeto Final; Química III; Sociologia III; Tópicos Especiais II. O curso conta também com o componente curricular Estágio Supervisionado (Não Obrigatório) com 400 horas (RIO DE JANEIRO, 2020).



Médio regular. A nossa certificação aqui, a gente certificava o Ensino Médio regular. A nossa certificação aqui, a gente certificava o nosso alunado com formação do Ensino Médio regular. E aí quando a gente passou... [...] Então nós certificávamos os alunos em Ensino Médio regular ou Ensino Médio jovens e adultos. E aí depois nós passamos a certificar os alunos como Ensino Médio com uma formação técnica em administração com ênfase em empreendedorismo (OLIVEIRA, 2020).

Contudo, segundo as gestoras do CIEP 240 no município de São Gonçalo, esta situação é apresentada de outra forma. Pelo o que entendemos houve um debate/confronto interno na própria SEEduc/RJ com relação às mudanças dos cursos quanto às certificações e as disciplinas:

O que mudou também... só mudou pro integral. Então e foi falado que dado específico da administração haveria- se uma... [...] Disciplinas mais específicas. [...] É isso. E era... como tem a parceria com... tinha né com a equipe Ayrton Senna e o SEBRAE haveria a possibilidade de fazer com a FAETEC. Ou os alunos saíam da unidade para fazer essas disciplinas fora, ou a própria FAETEC teria um professor dentro da unidade. Mas nada disso... [...] Pra 2020 ainda não. [...] Nada (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019).

Quando questionadas para comentarem mais sobre o curso do Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, apontam que ele chegou à escola em 2017 e que “não tinha o técnico. Só o empreendedorismo puro. Aí no ano passado, em 2018, veio a administração com ênfase em empreendedorismo” (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019). Contudo, “agora esse ano, eles vão ser certificados com somente a administração. [...] Mas sem ter a disciplina” (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019).

Mas sabe por quê? Porque foi prometido... nós avisamos aos alunos, aos pais, fizemos reunião no início do ano letivo não foi... complicado... Então demos fé na situação, e agora fui chamada pra uma reunião pra uma reunião com o secretário e agora vai ter que ser porque... (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019).

Quando questionadas se novas disciplinas iriam surgir a resposta foi negativa, pois “a matrícula já saiu. 2020 não vai ter. Não é pra 2020” (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019). Ao serem questionadas na questão de o curso virar técnico em administração, o que significa dizer que terão alunos se formando em técnico em

administração sem ter as disciplinas de um curso técnico em administração, temos a seguinte resposta:

Mas é porque na verdade a situação tá posta, mas a solução não existe. [...] É isso aí. [...] A situação é essa, eles publicaram em D.O. e foi informado que seria com a autorização do conselho regional de administração. Isso foi feito. Acontece que não teve nenhuma matéria, e agora, qual vai ser a solução pra isso? [...] Aí a inspeção escolar vai ter que certificar os alunos, porque foi dado fé nisso (REAL; CASTRO; ARRUDA, 2019).

Com o apontado pelas gestoras, constatamos que apesar da transformação de um curso em outro, um que qualificava ou capacitava profissionalmente, mas que não tinha o caráter técnico, para um curso de caráter técnico, não houve nenhuma mudança na grade curricular do curso. Não houve nenhum acréscimo de novas disciplinas. Ou seja, segundo as informações levantadas, existiram alunos com o diploma de Ensino Médio técnico em administração sem ter mesmo feito qualquer disciplina básica ou fundamental presentes em um curso de caráter técnico de nível médio. Logo, podemos afirmar que a implementação desse curso está ocorrendo de maneira precária e com seus entraves burocráticos. Há de se ressaltar que o documento citado do Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, trata da Portaria Nº 3756 de 26 de novembro de 2019 do CEE/RJ (RIO DE JANEIRO, 2019) citada no capítulo anterior, que homologa o parecer do próprio CEE/RJ quanto o reconhecimento da regularidade do Curso Técnico em Administração. Este parecer trata de registrar todo o processo histórico da proposta de transformar o curso de Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho até a sua transformação em Curso Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo. É apontado no documento que Conselho Regional de Administração (CRA/RJ) informa ao Secretário de Estado de Educação de que o Conselho Federal (CFA), considerando a Resolução da SEEduc/RJ Nº 5698/2018,

[...] aprovou o registro dos egressos do curso de 'Ensino Médio de Empreendedorismo', como equivalente ao Curso Técnico em Administração (educação profissional técnica de nível médio conexos à Administração). De igual modo, autoriza os egressos do referido curso a “obter registro profissional no CRA/RJ, de acordo com a Resolução Normativa CFA nº 511, de 14/06/2017”, exercendo “atividades

administrativas de auxílio e apoio restritas ao respectivo eixo de formação acadêmica e, por consequência, receberão Carteira de Identidade Profissional na cor verde, na qual constará o Título Profissional: Técnico em Administração e Área de atuação: Auxílio e apoio em Administração (RIO DE JANEIRO, 2019).

Com relação à carga horária, este dispositivo dispõe da matriz curricular do curso (ver Anexo 04), e é posto que o “Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT, estabelece como carga horária mínima do Curso Técnico em Administração em 1.000 horas”, sendo assim, desta forma,

[...] foi considerado pela Diretoria de Inspeção Escolar, Certificação e Acervo - DICA, as fls. 64-66 do Processo nº E03/001/101.796/2018, como “em análise à Matriz Curricular, verifica-se que o modelo curricular adotado atende ao disposto na legislação em vigor, uma vez que a parte profissionalizante, disposta no Núcleo Articulador Ciência, Cultura e Trabalho, possui no decorrer dos 03 anos de curso, 1.280 horas aula (1.066 horas relógio).” (RIO DE JANEIRO, 2019).

Aconteceu exatamente o que a Diretora do CIEP 240 apontou, apesar do documento também apontar que a FAETEC absorveu as “Escolas Técnicas Estaduais” da SEEduc/RJ. No Estado do Rio de Janeiro irá haver jovens recém-formados no Ensino Médio, obtendo o diploma de Técnicos em Administração de nível médio somente com as seguintes disciplinas no núcleo articulador: *Projeto de Vida e Mundo do Trabalho; Projeto de Intervenção e Pesquisa (Gestão de Projetos); Estudos Orientados e Empreendedorismo*. Ao somarmos as cargas horárias dessas disciplinas chegamos a exatamente esse número 1.280 horas aula ao longo dos três anos de Ensino Médio. Portanto podemos afirmar que assim como o processo de implementação deste curso foi precarizado, instituído às pressas, a sua própria certificação torna-se uma certificação ou um diploma precário, pois quatro disciplinas com esses determinados nomes não parecem ter a ementa ou o conteúdo necessário a formar um profissional técnico em administração. Todavia, não para somente a SEEduc/RJ, mas também para o Conselho Federal de Administração (CFA) e o Conselho Regional de Administração (CRA/RJ), essas disciplinas são suficientes para formar um profissional técnico em administração. Considerando o que foi apontado e trazido nesta dissertação, podemos afirmar que o Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro está formando não indivíduos Técnicos em Administração, mas indivíduos

que sejam administradores de suas próprias vidas circunscritas dentro da racionalidade e da realidade imposta pelo capitalismo.

Importante ressaltar também que este documento traz como anexo uma tabela nomeada *Dados Empreendedorismo*, que traz informações sobre as escolas e o número de estudantes atendidos, onde constam o número de 153 escolas, que totalizam 17.769 matrículas no curso, onde 1.024 estão no primeiro ano, 3.508 no segundo ano, e 13.237 estão no terceiro ano. Supondo que todas essas matrículas terminem esta formação, teremos 17.769 novos profissionais técnicos em administração com ênfase empreendedorismo formados da maneira precária apontada e dentro de um projeto educacional sob a ótica do capital, onde administrar a própria vida para conseguir adaptar-se e empreender-se na realidade perversa da sociedade capitalista é posta como realidade imutável à juventude do Estado do Rio de Janeiro. Desta forma, se conclui o percurso analítico de nossa referência empírica no Ensino Médio Público do Estado do Rio de Janeiro.

## CONCLUSÃO

Ao longo do percurso desta dissertação tomamos como pressuposto a existência da dualidade educacional na história da educação brasileira que ainda se mantém na realidade social do país. Com o advento da crise orgânica, foram acionados mecanismos sociometabólicos do capital para realizar um processo de recomposição das bases de acumulação burguesa. Tomando Souza (2020) como referência, observamos que este processo desencadeia um conjunto de mudanças estruturais e superestruturais em busca de um novo regime de acumulação de capital. Souza aponta que, no campo superestrutural, percebe-se a renovação da pedagogia política do capital para mediar o conflito de classes e educar a sociedade civil para o consenso em torno de um padrão de regulação social em que o papel do Estado é redefinido e, portanto, sua relação com a sociedade é reformulada. Nas palavras de Souza (2020, p. 332-333):

No bojo dessa pedagogia política, constam conteúdos que buscam resgatar o consenso em torno da legitimidade da livre concorrência, revitalizando-a, na tentativa de estabelecer na sociedade civil o ambiente propício à livre competição entre os indivíduos. Esta pedagogia política se desenvolve por intermédio do apelo à individualidade, ao imediato, aos interesses locais. Constrói-se uma supervalorização à organização corporativa ou de outros tipos de arranjos produtivos locais. Às vezes, até na forma de organizações não-governamental, em parceria com o Estado, como forma de valorização do comportamento econômico-corporativo em detrimento da organização da sociedade em torno de interesses políticos de caráter coletivo. Nesta perspectiva o trabalhador é levado a enxergar a si próprio como uma empresa e a sua força de trabalho como um capital – o capital humano –, assumindo nas relações

sociais de produção o papel de uma espécie de microempreendedor individual.

Neste contexto, é notável o maior interesse do empresariado pelo campo educacional, afinal, a escola sempre foi um espaço privilegiado em que o sociometabolismo do capital produz e reproduz seus valores ao mesmo tempo em que forma a força de trabalho necessária à valorização do capital. Cumpre-se, assim, a não só a tarefa da conformação psicofísica, como também a de conformação ético e moral em busca de formação de um trabalhador/cidadão de novo tipo. A dualidade estrutural da educação brasileira, neste contexto, não é só conservada, mas sofre uma renovação de suas bases teóricas e conceituais. Essa renovação tem como finalidade manter o velho (a dualidade), mas em condições renovadas apresentadas como novidades, caracterizada em termos gramscianos como *Contra Reforma*.

A dualidade estrutural na educação brasileira é fruto de um projeto educacional elaborado e operacionalizado na racionalidade do capital, ou seja, um projeto educacional sob a ótica do capital que tem compromisso não com o conhecimento, mas com o vazio da ignorância. Neste projeto há uma dualidade fundamental à sua própria existência, pois consiste na reprodução e manutenção da sociedade de classes, configurada em dois percursos educacionais distintos: um para a classe dominante e de seus funcionários executivos da gestão direta de seus negócios e interesses particulares, considerada a elite da sociedade, para quem é destinado um tipo de formação humana de caráter propedêutico e de base científica e filosófica; outro para a classe trabalhadora e seus filhos, executores do trabalho simples e principal fonte de valor no processo de acumulação capitalista, a quem é destinado um tipo de formação humana estritamente voltada para o trabalho, de caráter pragmático, imediatista e interessado, visando apenas a conformação psicofísica e ética e moral dos trabalhadores aos padrões do regime de acumulação vigente. Embora esteja se referindo ao ensino tecnológico, Souza (2020, p. 332) também observa a existência desta dualidade em condições renovadas:

Para uns poucos, dispensa-se o ensino superior de alta qualidade em instituições públicas de ensino, não necessariamente gratuitas, mas com amplas possibilidades de desenvolvimento científico e tecnológico, ainda

que limitado à pesquisa aplicada, numa perspectiva de formação humana interessada, voltada para o domínio técnico e operacional necessário para o exercício do trabalho complexo. Já para uma imensa maioria, resta o ensino superior enxuto e flexível, de caráter privado, majoritariamente na modalidade de EaD, focado na ideologia do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade, interessado exclusivamente na conformação ética e moral de amplo contingente de trabalhadores jovens mobilizados para o auto investimento em educação profissional.

Estes dois percursos educacionais formam indivíduos para um processo trabalho que produz valores de troca, assumindo não só o entendimento da força de trabalho como mercadoria, mas provocando a mercadorização dos indivíduos e da própria vida, frutos de um processo de trabalho alienado e alienante que intensifica a precariedade do trabalho.

O sistema capitalista apresenta sua realidade à sociedade como uma verdade imutável e absoluta. Contudo, procuramos por meio do materialismo histórico e dialético, logo, fundamentados na filosofia da práxis, compreender que a realidade que nos é apresentada neste sistema deve ser entendida como uma realidade pseudoconcreta. Uma verdade em que as reais intenções e objetivos do capital muitas vezes são velados e mascarados em um discurso, que apesar de envolver elementos e demandas da classe trabalhadora, oriundos da luta de classes, são usados somente como elementos de mediação do conflito de classes, a fim de manter o seu controle sociometabólico. Desta maneira, principalmente com esses elementos presentes nos discursos, se dá o processo de Reforma do Ensino Médio no Brasil.

Assim, desenvolvemos a compreensão da realidade que está circunscrita na reforma gerencial, a *Nova Gestão Pública*, assim como no processo de reestruturação produtiva ocorrido nas últimas décadas. Com o método do materialismo histórico e dialético como maneira de compreensão da realidade concreta, pudemos apresentar a essência escondida nas ações empreendidas pelo capital. Assim, desenvolvemos a reflexão sob a essência do fenômeno Reforma do Ensino Médio no Brasil a partir de nossa referência empírica, as transformações ocorridas no Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro a partir da parceria público-

privada entre a SEEduc/RJ e o Instituto Ayrton Senna nomeada de *Solução Educacional*.

Ao longo desta dissertação, comprovamos a hipótese inicialmente colocada de que as mudanças realizadas no Ensino Médio da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, implementadas a partir da Deliberação do CEE/RJ Nº 344/2014, que antecederam as mudanças no âmbito federal manifestadas na Lei Federal Nº 13.415/2017, constituíram-se como um embrião da reforma subsequente principalmente no que condiz a fundamentação ideológica e os alicerces teóricos das mudanças curriculares propostas e implementadas. Com o objetivo de explicar a relação entre concepção de Ensino Médio contida na parceria “*Solução Educacional*” estabelecida entre a Instituto Ayrton Senna e a SEEduc/RJ e a Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei Nº 13.415/2017, explicitamos os determinantes estruturais e superestruturais das mudanças recentes na gestão de políticas públicas para a educação no Brasil.

Explicitamos também a concepção de “*Novo Ensino Médio*” contida nas reformas educativas neste nível de ensino no estado do Rio de Janeiro ao descrever as bases estruturantes, os objetivos e as metas da parceria estabelecida entre o Instituto Ayrton Senna e a SEEduc/RJ, apontando o seu embasamento na pedagogia das competências que divide os conhecimentos em cognitivos e socioemocionais, por meio da análise dos documentos provenientes da parceria. Explicamos também como se dá a materialidade das reformas empreendidas no campo curricular e nas práticas educativas no cotidiano de quatro escolas estaduais em decorrência desta experiência da parceria entre IAS/SEEduc/RJ com o levantamento de informações por meio de entrevistas semiestruturadas com os gestores das unidades (coordenação pedagógica e diretoria) escolares visitadas. Apresentamos a relação dos fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos da proposta curricular do curso de *Ensino Médio com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho*, transformado em curso de *Ensino Médio Técnico em Administração com Ênfase em Empreendedorismo*, que como observamos seus fundamentos emanam da parceria IAS/SEEduc/RJ, mas que contou também com a parceria entre o SEBRAE/SEEduc/RJ,



com os fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos da Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei Nº 13.415/2017.

No desenvolvimento desta pesquisa de dissertação, assim como nossa proposta de investigação, verificamos que os fundamentos presentes tanto nas mudanças ocorridas no Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro, quanto no nível nacional, são os mesmos. Fundamentam-se na nova pedagogia política do capital que têm a intenção de capturar a subjetividade do trabalhador e influenciar o nexo psicofísico e ético e moral da classe trabalhadora em formação, mais especificamente a juventude que acessa a Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Nesta perspectiva, busca-se também conformar os profissionais da educação ao renovado modo de regulação social do capital. Neste contexto, a juventude está restrita ao conjunto de possibilidades de escolha de caminhos a seguir em seus cotidianos e de escolha de possíveis futuros circunscritos nos limites da realidade impostos pelo capital. Constatamos que a Juventude está sendo formada sob uma lógica pragmática, imediatista e interessada, numa perspectiva individualista baseada em conceitos disseminados pelo capital como autonomia, protagonismo juvenil e empreendedorismo, onde a responsabilidade do Estado em relação às questões de geração de empregos, por meio da ideologia da empregabilidade, são deslocadas para a responsabilidade individual.

Desta forma, concluímos que o processo de Reforma do Ensino Médio em curso no Brasil tem como um de seus laboratórios as mudanças implementadas no Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Neste sentido, o principal agente intelectual gestor desse laboratório e, portanto, formulador das mudanças realizadas é o Instituto Ayrton Senna. Este aparelho privado de hegemonia disfarçado pela razão social de Organização Social, como síntese dos interesses do empresariado no campo educacional, é um dos mais eficientes responsáveis pela disseminação da nova pedagogia política do capital no campo educacional, fundamentada nos Organismos Supranacionais e seus intelectuais orgânicos. Deste modo, as reformas protagonizadas pela Fundação Ayrton Senna na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, por meio de

parceria público-privada, tornaram-se alicerces teóricos e metodológicos para a elaboração e implementação da reforma do Ensino Médio contida na Lei nº 13.415/2017 e da reforma das matrizes curriculares do Ensino Médio do país.

Tal *Contra Reforma*, de acordo com as bases em que se estruturaram, mobilizadas pelo discurso de um “*Novo Ensino Médio*”, consiste na realidade em uma renovação das bases estruturantes da velha dualidade do ensino, reconfigurando os sistemas escolares para manter, em condições renovadas, a diferenciação estrutural entre a formação dos trabalhadores e a formação da classe dirigente.

Nossa expectativa é que esta dissertação contribua para a elaboração de trabalhos acadêmicos futuros, para o debate científico no campo de “*Trabalho e Educação*”, para a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e de sujeitos envolvidos em aparelhos privados de hegemonia para instrumentaliza-los em defesa dos interesses anticapitalistas, de modo que lhes forneça fundamentos teóricos para o fortalecimento de seus alicerces epistemológicos na luta por uma educação pública sob a ótica do trabalho ontológico, portanto gratuita, de qualidade, orientada pela perspectiva unitária de formação humana.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da globalização: o capital e suas contradições**. Londrina: Praxis, 2001.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2ª edição – Londrina: PraxisPráxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização**. 2. ed. Londrina: Praxis, 1999.

ANDRADE, Rodrigo C.; SOUZA, José dos Santos. **Crise orgânica do capital, recomposição burguesa e redefinição das políticas públicas para a EJA no Brasil**. In: SEMINÁRIO TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS, IV, 2017, Nova Iguaçu. **Anais...** Nova Iguaçu(RJ): GTPS/UFRRJ, 2017. v. 1. p. 313-340.

ANPED - ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Biblioteca**. Rio de Janeiro (RJ): ANPED, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca> . Acesso em: 20/03/2018.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO - BID. **Desconectados: habilidades, educação e emprego na América Latina**. 2012. Disponível em: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36714635> . Acesso em 02 set. 2019.

BAÚTE, Guery Tã *et alii*. Histórico Das Políticas Educacionais Do Ensino Médio: Um Estudo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação. **Aturá-Revista Pan-Amazônica de Comunicação**, v. 2, n. 1, p. 220-249, 2018.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO da REPÚBLICA FEDERATIVA do BRASIL de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: 14/10/2019.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2.208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2.208.htm) . Acesso em 18/10/2018.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004a**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5.154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5.154.htm) . Acesso em 18/10/2018.

BRASIL. **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. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm) . Acesso em: 07/09/2018.

BRASIL. INEP. **Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 05/05/2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Consulta Matrícula**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2019b. Disponível em: [https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F\\_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF](https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF) . Acesso em: 05/05/2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004b**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, DF, 2004. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm) . Acesso em 18/10/2018.

BRASIL. **Lei Nº 12.766, de 27 de dezembro de 2012**. Altera as Leis Nº s 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, para dispor sobre o aporte de recursos em favor do parceiro privado, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 12.058, de 13 de outubro de 2009, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 10.420, de 10 de abril de 2002, 10.925, de 23 de julho de 2004, 10.602, de 12 de dezembro de 2002, e 9.718, de 27 de novembro de 1998, e a Medida Provisória Nº 2.158-35, de 24 de agosto de 2001, e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12766.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12766.htm) . Acesso em 18/10/2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015**. Altera a Lei Nº 13.019, de 31 de julho de 2014, “que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis n º 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999”; altera as Leis n º 8.429, de 2 de junho de 1992, 9.790, de 23 de março de 1999, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de

dezembro de 1997, 12.101, de 27 de novembro de 2009, e 8.666, de 21 de junho de 1993; e revoga a Lei Nº 91, de 28 de agosto de 1935. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13204.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13204.htm) . Acesso em 18/10/2018

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei Nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017a. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13.415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13.415.htm). Acesso em 05/09/2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.529, de 4 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre a participação da União em fundo de apoio à estruturação e ao desenvolvimento de projetos de concessões e parcerias público-privadas; altera a Lei Nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada na administração pública, a Lei Nº 11.578, de 26 de novembro de 2007, que dispõe sobre a transferência obrigatória de recursos financeiros para a execução pelos Estados, Distrito Federal e Municípios de ações do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), e a Lei Nº 12.712, de 30 de agosto de 2012, que autoriza o Poder Executivo a criar a Agência Brasileira Gestora de Fundos Garantidores e Garantias S.A. (ABGF). Brasília, DF, 2017b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13529compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13529compilado.htm) . Acesso em 18/10/2018

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) . Acesso em: 05/09/2018.

BRASIL. MEC. **Portaria Nº 649, de 10 de Julho de 2018.** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Disponível em [http://www.imprensanacional.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216](http://www.imprensanacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216). Acesso em 05/11/2018.

BRASIL. MEC. **Portaria Nº 727, de 13 de Junho de 2017.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emti-pdf/file> Acesso em 05/09/2018.

BRASIL. **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, altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei Nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em 05/09/2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192) . Acesso em 18/10/2018

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 03,** de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 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](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 18/10/2018

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 6840 de 2013**. Brasília: Câmara dos Deputados/Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI, 2013. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013) . Acesso em 18/10/2018.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição Nº 287, de 2016**. Brasília: Senado Federal. Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. Brasília, DF, 2016<sup>a</sup>. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1514975&filename=PEC+287/2016](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1514975&filename=PEC+287/2016) . Acesso em: 07/09/2018.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; LAZZAROTTI FILHO, Ari. A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 19-37, set. 2017. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/50199> . Acesso em: 03 jan. 2019.



CÂMARA DE DEPUTADOS. **Notícias** – Educação e Cultura. Deputados e especialistas divergem sobre reforma do Ensino Médio via MP. Brasília (DF): 29/09/2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/516920-DEPUTADOS-E-ESPECIALISTAS-DIVERGEM-SOBRE-REFORMA-DO-ENSINO-MEDIO-VIA-MP.html>, acesso em 16/07/2019.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília (DF): CAPES, 2018. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em 20/03/2018.

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMERICA LATINA E CARIBE. **Educação e capacitação técnica e profissional no Brasil**, 2019. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44696/1/S1900443\\_pt.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44696/1/S1900443_pt.pdf) . Acesso em 02 set. 2019.

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMERICA LATINA E CARIBE. **Espaços Ibero-Americanos: A uma nova arquitetura do Estado para o desenvolvimento**, 2011. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3134/1/S2011998\\_pt.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3134/1/S2011998_pt.pdf) . Acesso em 02 set. 2019.

CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMERICA LATINA E CARIBE. **Mercados do empreendedorismo de pequeno porte no Brasil**, 2003. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28345/1/LCbrsR137\\_pt.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28345/1/LCbrsR137_pt.pdf) . Acesso em 02 set. 2019.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996. 335 p.

CIAVATTA, Maria. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência? **HOLOS**, [S.l.], v. 4, p. 207-222, nov. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7152> . Acesso em: 03 jan. 2019.

COSTA, Igor Andrade. **Reforma gerencial e seus impactos no currículo mínimo da educação básica**: uma análise da gestão curricular na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu (RJ): 2019. 204 f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Revista Novos rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p.117-126, 2012.

DA SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. ISSN 1982-131X. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 27 mar. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques *et alii*. **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em 02 set. 2019.

DIEESE – DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos - Salário mínimo nominal e necessário. São Paulo (SP): DIEESE, 2020. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em 21/03/2020.

EDUC@ – INDEXADOR ONLINE DE PERIÓDICOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO. **Pesquisa de artigos**. São Paulo (SP): EDUC@, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&fmt=iso.pft&lang=pt>. Acesso em 20/03/2018.

ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Ed. Ridendo Castigat Mores. 1990

FERRETTI, Celso João. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. **HOLOS**, [S.l.], v. 4, p. 261-271, nov. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975> . Acesso em: 03 jan. 2019.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Competências para o progresso social. Fórum de Ministros, São Paulo, 2014b. Disponível em: [http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/Sao-Paulo-Forum\\_issues-paper-Portugues\\_final.pdf](http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/Sao-Paulo-Forum_issues-paper-Portugues_final.pdf). Acesso em 02 set. 2019.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Educar para as competências do século 21**. Agenda. Comunicado de imprensa. São Paulo, 2014a. Disponível em: <http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>. Acesso em 02 set. 2019.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Sumário**. Fórum de Ministros, São Paulo, 2014c. Disponível em: [http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/SummaryPolicyMakersESPForum2014-PORT\\_v2.pdf](http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/SummaryPolicyMakersESPForum2014-PORT_v2.pdf). Acesso em 02 set. 2019.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. Moraes, 1980. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista**

**Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 10, n. 20, p. 228 a 248, dez. 2015. ISSN 1809-5747. Disponível em: <https://revistas.ufri.br/index.php/rce/article/view/2729> . Acesso em 05/11/2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de Paiva.(Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, p. 18-36, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2<sup>ª</sup> ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” Ensino Médio. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017. ISSN 1982-131X. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753/pdf> . Acesso em: 27 mar. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Tradução de: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Tradução de: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política**. Tradução de: Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 5: O Risorgimento. Notas sobre a História da Itália**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Traduzido por: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17<sup>ª</sup> edição. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O enigma do capital:** e as crises do capitalismo. Tradução: João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. O PROEJA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017). **HOLOS**, [S.l.], v. 3, p. 289-302, set. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7024>. Acesso em: 03 jan. 2019.

IBICT – INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *BDTD* – BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. **Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras**. Brasília (DF): IBICT, 2018. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 20/03/2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Thesaurus Brasileiro da Educação**. Brasília (DF): 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>. Acesso em: 07/02/2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Como o Instituto Ayrton Senna atua?** São Paulo: IAS, 2020b. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos.html>. Acesso em 05/05/2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação Integral**. São Paulo: IAS, 2018b. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/educacao.html#educacao-integral>. Acesso em 02/11/2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação Integral**. São Paulo: IAS, 2020a. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/a-causa.html>. Acesso em 05/05/2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Estatuto Social do Instituto Ayrton Senna**. São Paulo: IAS, 2016. Disponível em [https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/static\\_files/pdf/Estatuto-Social-Instituto-Ayrton-Senna.pdf](https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/static_files/pdf/Estatuto-Social-Instituto-Ayrton-Senna.pdf). Acesso em 02 set. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Nossa História**. São Paulo: IAS, 2018a. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#a-proposta>. Acesso em 02/11/2018.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório Anual de Resultados. São Paulo: IAS, 2012**. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relat%C3%B3rios-anuais/Relatorio-Institucional-2012.pdf>. Acesso em 02 set. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório Anual de Resultados. São Paulo: IAS, 2013**. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relat%C3%B3rios-anuais/Relatorio-Institucional-2013.pdf>. Acesso em 02 set. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório Anual de Resultados. São Paulo: IAS, 2014**. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relat%C3%B3rios-anuais/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2014.pdf.pdf>. Acesso em 02 set. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório Anual de Resultados. São Paulo: IAS, 2015**. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relat%C3%B3rios-anuais/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2015-1.pdf>. Acesso em 02 set. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório Anual de Resultados. São Paulo: IAS, 2016**. Disponível em: [https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto/Relatorio\\_2016.html](https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto/Relatorio_2016.html). Acesso em 02 set. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório Anual de Resultados. São Paulo: IAS, 2017**. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto/relatorio-17.html>. Acesso em 02 set. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório Anual de Resultados. São Paulo: IAS, 2018.** Disponível em: <http://institutoayrtonsenna.org.br/relatorioanual2018>. Acesso em 02 set. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório Anual de Resultados. São Paulo: IAS, 2019.** Disponível em: [https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/instituto/relatorio2019/instituto-ayrton-senna-relatorio-anual-2019.pdf?utm\\_source=site&utm\\_medium=carrossel-relatorio-anual-2019](https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/instituto/relatorio2019/instituto-ayrton-senna-relatorio-anual-2019.pdf?utm_source=site&utm_medium=carrossel-relatorio-anual-2019). Acesso em 14/04/2020

INSTITUTO GPA. **NATA - Educação técnica profissional em panificação e laticínios para alunos do ensino médio** Ensino Médio. 2020. Disponível em: <http://institutogpa.org.br/projeto/nata/> . Acesso em 27/04/2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. 2°. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. ISSN 1982-131X. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf> . Acesso em: 27 mar. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A pedagogia da fabricafábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, Nº. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf> Acesso em: 02 jan. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5°. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEAO, Geraldo. O QUE OS JOVENS PODEM ESPERAR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO? **Educação em Revista**. Belo Horizonte (MG), vol.34, 2018. ISSN 1982-6621. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e177494.pdf> . Acesso em: 02 out. 2018.

LIMA SILVA, Marcus Vinicius. **Marcus Vinicius de Lima Silva, Coordenador Pedagógico do Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto (CEBRIC) - Niterói, RJ: depoimento**. [em 25/11/2019]. Entrevistador: Alex Kossak. Nova Iguaçu: GTPS, 2019. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 84446,48 KB, com duração de 58',38". Entrevista concedida para o Projeto de Pesquisa "Mediações entre a escola e o mundo do trabalho" do GTPS/UFRRJ.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100245&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100245&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 02 jan. 2019.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017. ISSN 1982-131X. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756/pdf> . Acesso em: 27 mar. 2019.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. Tradução de Marcelo Dias Carcanholo. In: STÉDILE, João Pedro; TRASPADINI, Roberta (Orgs.). **Ruy Mauro Marini: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.



- MARX, Karl. **Manifesto Do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo. 2010.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007
- MELO, Adriana Almeida Sales. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução: Francisco Raul Cortejo [et al.]. 2º. ed. São Paulo: Boitempo, 2011a.
- MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2011b.
- MOEHLECKE, Sabrina. Políticas de Educação Integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 145-169, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/moehlecke.pdf> Acesso em 14/08/2019.
- MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. ISSN 1982-131X. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771/725> . Acesso em: 27 mar. 2019.
- MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. POR QUE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº

13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, June 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf> . Acesso em: 02 jan. 2019.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017. ISSN 1982-131X. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760/pdf> . Acesso em: 27 mar. 2019.

OIFUTURO. Programas. **NAVE - Núcleo Avançado em Educação**. 2020. Disponível em: <https://oifuturo.org.br/programas/nave/> . Acesso em 27/04/2020.

OLIVEIRA, Amurabi; BINSFELD, Willian; TRINDADE, Tayná. A Reforma do Ensino Médio e suas Consequências: O que pensam os professores de sociologia? **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/ufpb.1983-1579.2018v2n11.36073/20849> . Acesso em: 03 jan. 2019.

OLIVEIRA, Nélia Paula. **Nélia Paula Oliveira Diretora do CIEP 498 - Irmã Dulce, Itaguaí, RJ**: depoimento. [em 09/03/2020]. Entrevistador: Alex Kossak. Nova Iguaçu: GTPS, 2020. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 80887,349 KB, com duração de 56',10". Entrevista concedida para o Projeto de Pesquisa "Mediações entre a escola e o mundo do trabalho" do GTPS/UFRRJ.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. **Estudos da OCDE sobre competências** : competências para o progresso social : o poder das competências socioemocionais. Tradução de Maria Carbajal. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A82511476410151158EF501439E>. Acesso em 02 set. 2019.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. Traduzido por: Francisco Silva; Revisado por: Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3°. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: ARAÚJO, Ronaldo; TEODORO, Elinilze. (Org.). **Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**. Belém: SEDUC-PA, 2009, p. 144-182.

REAL, Michelle Ismael Ferreira; CASTRO, Sonia de Oliveira; ARRUDA, Elaine Cristina de. Michelle Ismael Ferreira Real, Sonia de Oliveira **Castro e Elaine Cristina de Arruda, Coordenadora Pedagógica, Diretora e Diretora adjunta respectivamente do CIEP 240 - Professor Haroldo Teixeira Valladão - São Gonçalo, RJ**: depoimento. [em 29/11/2019]. Entrevistador: Alex Kossak. Nova Iguaçu: GTPS, 2019. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 83536,165 KB, com duração de 58',00". Entrevista concedida para o Projeto de Pesquisa "Mediações entre a escola e o mundo do trabalho" do GTPS/UFRRJ.

**REVISTA PRELAC**, ano 1, n.0/agosto de 2004. Tradução: Leda Beck. Santiago, Chile, 2014. – Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe, PRELAC. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137293\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137293_por) . Acesso em 02 set. 2019.

RIO DE JANEIRO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO – CEE/RJ. **Deliberação Nº 344, de 22 de julho de 2014**. Define Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2014a. Disponível em <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d344.pdf>. Acessado em 8 dez. 2016.

RIO DE JANEIRO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO – CEE/RJ. **Portaria Nº 3756 de 26 de novembro de 2019**. Homologa Parecer que menciona. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em [http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra\\_edicao.php?sessi on=VVZSV1FrMTZWVEpQUkZsMFRYcG9SMDE1TURCUFZVVjNURlZKTWxKRVZYUk9hMFV4VWtSVk5VOVZVa0pPVkUweA==&p=MzM=&tb=c2VlZHVjIGNvbSDDqm5mYXNIIGVtIGVtcHJlZW5kZWRvcmlzbW8mIzAxMzs=](http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?sessi on=VVZSV1FrMTZWVEpQUkZsMFRYcG9SMDE1TURCUFZVVjNURlZKTWxKRVZYUk9hMFV4VWtSVk5VOVZVa0pPVkUweA==&p=MzM=&tb=c2VlZHVjIGNvbSDDqm5mYXNIIGVtIGVtcHJlZW5kZWRvcmlzbW8mIzAxMzs=). Acesso em 26/02/2020.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Estadual Nº 46.685 de 02 de Julho de 2019**. Altera e consolida, sem aumento de despesa, a Estrutura Organizacional da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [http://www.fazenda.rj.gov.br/sefaz/content/conn/UCMServer/path/Contribution%20Folders/site\\_fazenda/Subportais/PortalGestaoPessoas/Legisla%C3%A7%C3%B5es%20SILEP/Legisla%C3%A7%C3%B5es/2019/Decretos/DECRETO%20N%C2%BA%2046.685%20DE%2002%20DE%20JULHO%20DE%202019\\_Altera%20estrutura%20SEEDUC%20.pdf](http://www.fazenda.rj.gov.br/sefaz/content/conn/UCMServer/path/Contribution%20Folders/site_fazenda/Subportais/PortalGestaoPessoas/Legisla%C3%A7%C3%B5es%20SILEP/Legisla%C3%A7%C3%B5es/2019/Decretos/DECRETO%20N%C2%BA%2046.685%20DE%2002%20DE%20JULHO%20DE%202019_Altera%20estrutura%20SEEDUC%20.pdf). Acesso em 17/10/2019.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Nº 25.959 de 12 de janeiro de 2000**. Institui o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/a912a1deb5407d36832569d0006f99d9/017a484213a0913603256c37006112ba?OpenDocument>. Acesso em 09/09/2018.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Nº 43.263 de 27 de outubro de 2011**. Regulamenta o Conselho Gestor do Programa Estadual de Parcerias Público-privadas - CG, previsto no art.6º, § 5º, da lei Nº 5.068, de 10 de Julho de 2007, e dá outras providências. Rio de Janeiro: 2011a. Disponível em <http://www.fazenda.rj.gov.br/sefaz/content/conn/UCMServer/path/Contribution%20Folders/tesouro/Relat%C3%B3rios/Parceria%20P%C3%ABlico%20Privada/Decreto%2043263%20%2027%20Out%202011.pdf>. Acesso em 09/09/2018.

RIO DE JANEIRO. **Lei Nº 4528 de 28 de março de 2005**. ESTABELECE AS DIRETRIZES PARA A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/c54d45eaf75d9ffb83256fd60065e520?OpenDocument>. Acessado em 09/09/2018.

RIO DE JANEIRO. **Lei Nº 5068 de 10 de julho de 2007**. INSTITUI O PROGRAMA ESTADUAL DE PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS - PROPAR. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/465e374d41ace5468325732100704436?OpenDocument>. Acessado em 09/09/2018.

RIO DE JANEIRO. **Lei Nº 6089, de 25 de novembro de 2011.** Cria O Fundo Fluminense De Parcerias (FFP), altera dispositivos da lei Nº 5.068, de 10 de julho de 2007, que institui o programa estadual de parcerias público-privadas, e dá outras providências..providências. Rio de Janeiro, 2011b. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/b919b2b39727fce78325795d00701b73?OpenDocument> . Acesso em 09/09/2018.

RIO DE JANEIRO. **Lei Nº 6864, de 15 de agosto de 2014.** Altera dispositivos da Lei Nº 4.528, de 28 de março de 2005, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2014b. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/72974c34fa710fb583257d3500639431?OpenDocument> . Acesso em 09/09/2018.

RIO DE JANEIRO. **Lei Nº 7043 de 15 de Julho de 2015.** Altera A Lei Nº 5.068, de 10 de Julho de 2007, que Institui o Programa Estadual De Parcerias Público-privadas - PROPAP, e revoga a lei Nº 6.089, de 25 de Novembro de 2011, que cria o Fundo Fluminense De Parcerias (FFP). Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/e34d0b31ba85a7cf83257e89006bdbd6?OpenDocument> . Acesso em 09/09/2018.

RIO DE JANEIRO. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC.** Ensino Médio Técnico Integrado. EMI em Administração Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/planos-de-curso-medio-tecnico/60-ensino-medio-tecnico-integrado> . Acesso em 03/05/2020.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 4.842, de 3 de dezembro de 2012.** Fixa diretrizes para implantação das Matrizes Curriculares para Educação Básica nas Unidades Escolares de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Ensino Médio Experimental, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2012a. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/43991470/doerj-poder-executivo-06-12-2012-pg-18?ref=serp> . Acesso em 09/09/2018.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução SEEDUC Nº 4843 de 03 de dezembro de 2012**. Fixa diretrizes para implantação das Matrizes Curriculares para a Educação Básica nas Unidades Escolares da Rede Pública e dá outras providência. Rio de Janeiro, 2012b. Disponível em: [https://www.jusbrasil.com.br/diarios/43991479/doerj-poder-executivo-06-12-2012-pg-27?ref=next\\_button](https://www.jusbrasil.com.br/diarios/43991479/doerj-poder-executivo-06-12-2012-pg-27?ref=next_button) . Acesso em 09/09/2018.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução SEEDUC Nº 5.330 de 10 de setembro de 2015**. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da rede pública, e dá outras providências. Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: [http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/resolucao\\_seeduc\\_n\\_5\\_330\\_-\\_102.htm](http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/resolucao_seeduc_n_5_330_-_102.htm) , acesso em 02/11/2018.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução SEEduc Nº 5424, de 02 de maio de 2016**. Estabelece o conceito para a implementação do programa de educação integral, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Rio de Janeiro: 2016. Disponível em: [https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/15506385/RESOLUCAO\\_SEEDUC\\_N\\_5424\\_DE\\_02\\_DE\\_MAIO\\_DE\\_2016.pdf](https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/15506385/RESOLUCAO_SEEDUC_N_5424_DE_02_DE_MAIO_DE_2016.pdf), acesso em 02/11/2018.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução SEEduc Nº 5.508 de 01 de fevereiro de 2017**. Implanta o Ensino Médio em tempo integral, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho, nas unidades escolares que menciona, e dá outras providências. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: [http://www.rj.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?uuid=aeb94680-ea6b-4446-abba-45f77b045cdf&groupId=91317](http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=aeb94680-ea6b-4446-abba-45f77b045cdf&groupId=91317), acesso em 02/11/2018.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução SEEDUC Nº 5586 de 24 de novembro de 2017**. Altera a Seção I do Capítulo VI e inclui Matrizes no Anexo V da Resolução SEEDUC Nº 5330, de 10 de setembro de 2015, que fixa Diretrizes para a Implantação das Matrizes Curriculares para a Educação Básica, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:

[http://www.fazenda.rj.gov.br/sefaz/content/conn/UCMServer/path/Contribution%20Folders/site\\_fazenda/Subportais/PortalGestaoPessoas/Legisla%C3%A7%C3%B5es%20SILEP/Legisla%C3%A7%C3%B5es/2017/Resolu%C3%A7%C3%B5es/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEEDUC%20n%C2%BA%205.586,%20de%2024%20de%20novembro%20de%202017.pdf](http://www.fazenda.rj.gov.br/sefaz/content/conn/UCMServer/path/Contribution%20Folders/site_fazenda/Subportais/PortalGestaoPessoas/Legisla%C3%A7%C3%B5es%20SILEP/Legisla%C3%A7%C3%B5es/2017/Resolu%C3%A7%C3%B5es/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEEDUC%20n%C2%BA%205.586,%20de%2024%20de%20novembro%20de%202017.pdf) , acesso em 02/02/2019.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução SEEDUC Nº 5.596 de 04 de janeiro de 2018**. Altera a Seção III do Capítulo VI e inclui Matriz no Anexo V da Resolução SEEDUC Nº 5330, de 10 de setembro de 2015, que fixa diretrizes para a implantação das Matrizes Curriculares para a Educação Básica, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2018a. Disponível em: [http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra\\_edicao.php?k=4B06F691-9ECD5-4A73-8DF6-291A3045009213](http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?k=4B06F691-9ECD5-4A73-8DF6-291A3045009213) . Acesso em 02/02/2019.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução SEEduc Nº 5.597 de 04 de janeiro de 2018**. Altera Matriz do Anexo V, da Resolução SeeducSEEduc Nº 5.330, de 10 de setembro de 2015, que fixa diretrizes para a implantação das Matrizes Curriculares para a Educação Básica, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2018b. Disponível em: [http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra\\_edicao.php?k=4B06F691-9ECD5-4A73-8DF6-291A3045009214](http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?k=4B06F691-9ECD5-4A73-8DF6-291A3045009214) . Acesso em 02/02/2019.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução SEEDUC Nº 5627 de 12 de abril de 2018**. Altera o anexo único da Resolução SEEDUC Nº 5508, de 01 de fevereiro de 2017, que implanta o Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, nas Unidades Escolares que menciona, e dá outras providências. . Rio de Janeiro, 2018c. Disponível em: [https://www.jusbrasil.com.br/diarios/186246859/doerj-poder-executivo-16-04-2018-pg-8?ref=previous\\_button](https://www.jusbrasil.com.br/diarios/186246859/doerj-poder-executivo-16-04-2018-pg-8?ref=previous_button) . Acesso em 02/02/2019.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução SEEduc Nº 5698 de 12 de novembro de 2018d**. Transforma o Ensino Médio em Tempo Integral, com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho em Curso Técnico em Administração nas unidades escolares que menciona, e dá outras

providências. Rio de Janeiro, 2018d. Disponível em: [http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra\\_edicao.php?session=VFZWUk1FMXJUVEZPUkUxMFRtdEZNazlETURCTIZVbDVURlJuTWs1RlVYUk9lbFUxVGtSQ1JFOUZSVFJOYW1ONg==&p=MjI=&tb=c2VlZHVjIGNvbSDDqm5mYXNIIGVtHGVtcHJlZW5kZWVvcmlzbW8mIzAxMzs=](http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VFZWUk1FMXJUVEZPUkUxMFRtdEZNazlETURCTIZVbDVURlJuTWs1RlVYUk9lbFUxVGtSQ1JFOUZSVFJOYW1ONg==&p=MjI=&tb=c2VlZHVjIGNvbSDDqm5mYXNIIGVtHGVtcHJlZW5kZWVvcmlzbW8mIzAxMzs=). Acesso em 02/02/2019.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução SEEDUC Nº 5812 de 27 de dezembro de 2019**. Fixa diretrizes para implantação das Matrizes Curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da Rede Pública e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra\\_edicao.php?session=VFZWWk1FNVZWVHBSVkdOMFRrVkpVTFUTURCUFJWRjRJVURlZkZVU1VlVYUUNSVWswVFVWsk0xSkVWWGxSZWxFeQ==&p=MzQ=&tb=UmVzb2x1w6fDo28gU0VF RFVDIE7CuiA1ODEyJiMwMTM7](http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VFZWWk1FNVZWVHBSVkdOMFRrVkpVTFUTURCUFJWRjRJVURlZkZVU1VlVYUUNSVWswVFVWsk0xSkVWWGxSZWxFeQ==&p=MzQ=&tb=UmVzb2x1w6fDo28gU0VF RFVDIE7CuiA1ODEyJiMwMTM7). Acesso em 26/02/2020.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Solução educacional para o Ensino Médio**. Rio de Janeiro: SEEduc/RJ, 2015. Disponível em: <http://rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2299715>, acesso em 02/11/2018

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas – Resultados preliminares do Projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE; IAS; SEEduc/RJ, 2014. 87 p. Disponível em: <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em 02 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-65. São Paulo, 2007.

SCIELO – SCIENTIFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE. **Scielo 20 anos**. São Paulo: 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>. Acesso em 20/03/2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Solução Educacional para o Ensino Médio** - Uma parceria entre a



Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e o Instituto Ayrton Senna – Volume 1- Conceitos. Rio de Janeiro: SEEduc/RJ; IAS, 2012. 28 p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Caderno 1:** resumo executivo. Diretrizes para a Política de Educação Integral: solução Educacional para o Ensino Médio. Rio de Janeiro: SEEduc/RJ; IAS, [2015?]. 52 p. Disponível em: [https://issuu.com/agencialete/docs/cadernoexecutivo\\_seem](https://issuu.com/agencialete/docs/cadernoexecutivo_seem). Acesso em 02 set. 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Caderno 2:** Modelo Pedagógico – Princípios, Metodologias Integradoras e Avaliação da Aprendizagem. Rio de Janeiro: SEEduc/RJ; IAS, [2015?]. 152 p. Disponível em: [https://issuu.com/agencialete/docs/ias\\_caderno2](https://issuu.com/agencialete/docs/ias_caderno2). Acesso em 02 set. 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Narrativas PROEMI:** Tramas e Tecituras das Escolas Parceiras. Rio de Janeiro: SEEduc/RJ; IAS, [2015?]. Disponível em: [https://issuu.com/rleite3/docs/arquivo\\_revisado\\_03-03\\_singlepage](https://issuu.com/rleite3/docs/arquivo_revisado_03-03_singlepage). 114 p. Acesso em 02 set. 2019.

SENNA, Instituto Ayrton; OCDE. **Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes: o que significa na escola.** Coordenação geral Instituto Ayrton Senna. Traduzido por: Carbajal Traduções. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

SENNA, Instituto Ayrton; UNESCO. **Competências Socioemocionais: Material de Discussão.** 28 p. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estante-educador/COMPET%C3%84NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%830 IAS v2.pdf>. Acesso em 02 set. 2019.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** – 3°. ed. Rev. Atual.– Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC. 2001.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo Ensino Médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 521-534, jul. 2018. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458> . Acesso em: 02 jan. 2019.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).

SILVEIRA, Emerson Lizandro Dias; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil: uma leitura crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1759-1778, oct. 2018. ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11226/7690> . Acesso em: 03 jan. 2019.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. A Relação Estado Supranacional e Estado Ampliado: contribuições à crítica dos processos de integração, regionalização e internacionalização da economia, das políticas de ciência, tecnologia e inovação e de educação. In: **Anais do X Simpósio Estado e Poder: Estado Ampliado**. Niterói: Núcleo de Pesquisa sobre Estado e Poder no Brasil, 2018. p. 1081-1094.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do Ensino Médio. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 45-59, 2017. ISSN 1982-131X. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752/pdf> . Acesso em: 27 mar. 2019.

SOUZA, José dos Santos. A educação profissional no contexto da reengenharia institucional da política pública de trabalho, qualificação e geração de renda: novos e velhos mecanismos de manutenção da hegemonia burguesa no governo FHC. **Revista Trabalho Necessário**, v. 11, n. 16, 2018c.

SOUZA, José dos Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, Vol. 10, n. 20, p p. 273-290, jul.-dez./2015b.

SOUZA, José dos Santos. A qualificação do trabalhador no contexto da construção de nova regularidade para a produção social da vida material no capitalismo contemporâneo. In: **Trabalho, Economia e Educação: Perspectivas do Capitalismo Global**. Maringá: Práxis, Massoni, pp. 313-341, 2008.

SOUZA, José dos Santos. Crise orgânica do capital, recomposição burguesa e intensificação da precariedade do trabalho docente: fundamentos sócio-históricos da (des)configuração do trabalho docente. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38ª, de 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA, São Luís/MA. **Anais...** São Luís (MA): 2017. Disponível em:

[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes\\_38anped\\_2017\\_4\\_desconfiguracao\\_do\\_trabalho\\_docente\\_texto\\_jose\\_dos\\_santos.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_4_desconfiguracao_do_trabalho_docente_texto_jose_dos_santos.pdf)

Acesso em: 05/11/2018.

SOUZA, José dos Santos. Cursos superiores de tecnologia: a materialidade da formação enxuta e flexível para o precariado no Brasil. **Trabalho Necessário**, Vol. 18, nº 36, p. 320-342, mai.-ago./2020 (maio-ago).

SOUZA, José dos Santos. Estado, sociedade civil e políticas públicas para a formação humana no capitalismo: algumas referências analíticas acerca da política educacional. In: SARTÓRIO, Lúcia. A. V.; LINO, Lucília A.; SOUZA, Nádia M. p. (Org.). **Política Educacional e Dilemas do Ensino em Tempo de Crise**. São Paulo: Livraria da Física, 2018b.

SOUZA, José dos Santos. Mediação entre a escola e o mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 16, n. 1, p. 123-140, jan./abr. 2018a, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00095>. Acesso em 05/11/2018.

SOUZA, José dos Santos. O Recrudescimento da Teoria do Capital Humano. **Cadernos CEMARX**, v. 3, p. 159-172, 2006.

SOUZA, José dos Santos. **O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador**. 2ª Edição. Bauru: Editora Práxis, 2015a. 198 p.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, Educação e Luta de Classes na Sociabilidade do Capital. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan. (Org.). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. 1. ed. Maringá: Práxis; Massoni, 2010. v. 1, p. 133-157.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, Educação e Luta de Classes na Sociabilidade do Capital. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan. (Org.). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. 1. ed. Maringá: Práxis; Massoni, 2010. v. 1, p. 133-157.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2002. 240 p.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 13, no 22, p. 1-15, Jul-Dez/2004.

SOUZA, Maristela da silva; RAMOS, Fabrício Krusche. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 71-86, set. 2017. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/50342> . Acesso em: 03 jan. 2019.

SOUZA, Úrsula Cláudia de; FIGUEIRA, Morgana Alves Coutinho. Úrsula Cláudia de Souza e Morgana Alves Coutinho Figueira, **Diretora Adjunta e Coordenadora Pedagógica respectivamente do CIEP 500 - Antonio Botelho - Paracambi, RJ**: depoimento. [em 22/11/2019]. Entrevistador: Alex Kossak. Nova Iguaçu: GTPS, 2019. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 91319,61 KB, com duração de 63',24". Entrevista concedida para o Projeto de Pesquisa "Mediações entre a escola e o mundo do trabalho" do GTPS/UFRRJ.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução: María Encarnación Moya. 3º. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

# APÊNDICES

# APÊNDICE 1



## TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO

**Projeto de Pesquisa:** “*Novo Ensino Médio* ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?”.

**Referência do documento transcrito:**

SOUZA, Úrsula Cláudia de; FIGUEIRA, Morgana Alves Coutinho. **Úrsula Cláudia de Souza e Morgana Alves Coutinho Figueira, Diretora Adjunta e Coordenadora Pedagógica respectivamente do CIEP 500 - Antonio Botelho - Paracambi, RJ:** depoimento. [em 22/11/2019]. Entrevistador: Alex Kossak. Nova Iguaçu: GTPS, 2019. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 91319,61 KB, com duração de 63’,24”. Entrevista concedida para o Projeto de Pesquisa “Mediações entre a escola e o mundo do trabalho” do GTPS/UFRRJ.

**GTPS** - Eu queria que vocês falassem um pouquinho qual é o cargo de vocês aqui na escola? Fiquem à vontade para começar...

**ÚRSULA** - Então, eu sou a Úrsula, sou diretora adjunta aqui da unidade. A quase dezesseis anos que a gente tá ai na administração.

**MORGANA** - Eu sou Morgana, estou há uns dez anos na coordenação pedagógica.

**GTPS** - Está a dez já anos no cargo?

**MORGANA** - No cargo tal como é.

**GTPS** - E Úrsula?

**ÚRSULA** - A quase dezesseis, fazem em janeiro.

**MORGANA** - Há dez anos que eu fui nomeada né. Então a gente tá nessa luta... (risos).

**GTPS** - E o que faz exatamente vocês nos seus devidos cargos? Qual é a função exata?

**ÚRSULA** - Então, aqui nós somos duas diretoras. A diretora geral que é a professora Ana e eu que sou a adjunta. A Ana cuida mais da parte administrativa né, compra, prestação de contas, merenda... E eu cuido da parte pedagógica da escola né. Então, essa parte de aluno, professor é muito comigo. Por isso que eu e Morgana a gente é muito parceira né, Porque eu fico muito vinculada à coordenação

pedagógica. Então, estudar os projetos, incentivar os professores, motivar os alunos... Toda a parte pedagógica ela fica na minha responsabilidade.

**GTPS** - Entendi.

**MORGANA** - Como a Úrsula disse a gente trabalha em parceria, porque ela... Isso não é uma regra né, que todo adjunto é da parte pedagógica. Ela se dá, por afinidade, mais na parte pedagógica e a gente faz esse trabalho de parceria aqui. A parte pedagógica é um pilar da escola. Um dos principais né. E o nosso trabalho é esse, trabalhar junto com o professor. É um trabalho formativo, não é só de inspeção né. O pessoal acha que coordenador você tem que inspecionar, você tem que supervisionar... Não é isso. A gente tem essa parte formadora, que a gente tem que formar professores. Nessa proposta nova também. A gente vê muita que essa visão que a gente não supervisiona, cobra o serviço do professor, a gente é um formador pra dar suporte ao professor. Então essa parte pedagógica é colocar o projeto para andar na escola, as aulas em si, o apoio que o professor precisa. Então toda essa parte vinculada com aluno em termos de rendimento, trabalho do professor, aí vai fazer o trabalho da parte pedagógica da escola.

**GTPS** - Entendi. Interessante. E aqui na escola quais são as modalidades de ensino que tem?

**ÚRSULA** - Hoje a gente tem só o Ensino Médio regular e o Ensino Médio técnico em administração com ênfase em empreendedorismo, integral.

**GTPS** - Esse curso ele tinha um outro nome e mudou recentemente né?

**MORGANA** - É. Ele não era técnico né... isso ainda tá... vira e mexe tem um....

**GTPS** - É até uma coisa difícil para eu entender na pesquisa um pouco.

**ÚRSULA** - Na verdade ele veio como uma educação integral né, com ênfase ao empreendedorismo. Então a gente tem as disciplinas do núcleo comum, só tem um pouquinho mais na grade que é dois tempos a mais em inglês. O regular só tem dois e eles têm quatro. O regular tem cinco tempos de português, eles têm seis. De matemática cinco o regular e seis para eles. Então na grade comum, essa é a diferença. E aí eles têm quatro disciplinas... Não sei se essa pergunta você faria mais para frente...

**GTPS** - Faria, mas...

**ÚRSULA** - Posso ir? (risos)

**GTPS** - Pode! Fique tranquila. Qualquer coisa eu pergunto de novo.

**ÚRSULA** - Mas eles têm quatro disciplinas que a gente chama do núcleo articulador. Que aí que entram as parcerias da rede né. Que é o Instituto Ayrton Senna, e até então o SENAI... O SEBRAE, perdão, o SEBRAE. Então essa formação ela vinha como uma formação mesmo...

INTERRUPÇÃO (03:59 min - 04:05 min)

**ÚRSULA** - É como se ele fizesse o Ensino Médio e um curso de qualificação no SEBRAE, no SENAI...

**GTPS** - Entendi. É uma habilitação dentro do Ensino Médio.

**ÚRSULA** - Isso entendeu. Mas ele não era profissionalizante, técnico né. Era uma qualificação profissional. E aí quando foi 2017 nós começamos o projeto, nós somos uma escola piloto. Foram trinta e seis escolas no Estado e nós inclusas nessas trinta e seis. Quando foi ano passado, a gente recebeu uma orientação porque o conselho federal de administração reconhecia a grade como equivalente a técnico em administração. Que os alunos receberiam a carteirinha no final do curso. Não houve nenhuma mudança na grade. E agora no final do ano a gente é pego com uma surpresa aí que o conselho não quer autorizar porque não teve as tais mil horas voltadas para a administração exigidas. Mas a gente já teve uma reunião com o secretário, ele tranquilizou que esses alunos vão ser certificados em ADM. Esses que fecham agora né. É a nossa primeira turma. Mas que pro ano que vem

tá prevista uma mudança na grade para atender a exigências do conselho regional, entendeu? E aí não sei se eu posso continuar falando, se é o momento sobre a parceria aí....

**GTPS** - É. Eu ia perguntar exatamente isso assim... quando ocorreu a parceria? Você comentou do Ayrton Senna e do SEBRAE, eu gostaria que você comentasse um pouquinho das duas... como ocorreu? Como é que foi? o por que dessa parceria, qual a justificativa que chegou a vocês? Ou quais são as justificativas na visão de vocês?

**MORGANA** - É, acho que a parceria não tem muita justificativa mesmo.

**ÚRSULA** - Na verdade o Instituto Ayrton Senna já trabalha com educação integral né. Já é uma visão do instituto isso.

**MORGANA** - Porque já haviam escolas de horário integral sem o empreendedorismo na rede estadual. Eram poucas.

**GTPS** - Sim!

**ÚRSULA** - Cinco ou seis escolas já faziam a educação integral, em tempo ampliado. Porque a legislação federal exige que daqui a... 2020 alguma coisa... Em todas as escolas atendam a educação integral né, em tempo integral. Então o Ayrton Senna já tinha essa parceria com o Estado.

**GTPS** - Com a SEEeduc né?

**ÚRSULA** - Com a SEEeduc. Com algumas... com essas escolas que eram já de horário integral. E aí em 2017 surgiu essa história do empreendedorismo. Que pra gente caiu de paraquedas né Morgana... Ai a Morgana pode falar um pouquinho porque a gente viveu muito isso na pele. A gente sofreu muito isso na pele. Isso foi um sofrimento. Por que como que a gente ficou sabendo disso? Dezembro de 2016, os alunos já fizeram pré matrícula... A matrícula pra 2020 já tá aberta.. A pré matrícula que é no sistema da rede. E o aluno já fez pra ensino regular... E aí chega aqui em 26 de dezembro a gente tem uma reunião em Vassouras dizendo que agora a gente é educação integral. A gente passa janeiro fazendo convencimento pro pai, vendendo um peixe que a gente nem conhece. porque quem passou pra gente foi ali a regional, que também foi pega de surpresa. Que tinha uma escola, atendia uma escola só, que não era empreendedorismo. E aí a gente ficou assim: E aí o que que a gente faz agora? O que é projeto de vida? o que que é estudo orientado? O que é PIP?

**GTPS** - Até então as escola não tinha nenhuma...

**ÚRSULA** - Não. Era só o ensino regular e supletivo EJA.

**GTPS** - Não tinha nenhuma parceria até então que funcionava na escola?

**AMBAS** - Não!

**ÚRSULA** - E aí cai isso aí de paraquedas pra gente e a gente... Janeiro Morgana tá de férias, eu e a outra diretora convencendo pai que o filho agora ficar na educação integral, é o dia inteiro.

**MORGANA** - Como é que é isso né? ... Na verdade a gente não tinha maiores esclarecimentos sobre... porque a metodologia é outra, é um projeto totalmente...

**ÚRSULA** - Mas a gente ainda não tinha essa visão...

**MORGANA** - A gente não tinha...

**ÚRSULA** - E a gente não teve nenhuma formação inicial para ter esse papo com o pai.

**MORGANA** - O primeiro contato que a gente teve com educação integral éramos nós que trabalhávamos há muito tempo, há 25 anos atrás com educação integral das crianças no programa de...



**ÚRSULA** - Nós somos professores daquela época do Brizola que tinha educação integral né.

**MORGANA** - Então essa era a nossa visão de educação integral.

**ÚRSULA** - Então a gente tinha essa base porque, eu, ela, a diretora geral, algumas meninas que fazem parte da equipe pedagógica. A gente sabia o que era trabalhar o dia inteiro com o aluno, mas os pequenininhos que eram fundamental I né. E aí a gente começou a buscar esse conhecimento, essa informação que no Estado é tudo muito... elas também estavam se formando né, se preparando para passar essa informação pra gente. E a gente começou em 2017 a trancos e barrancos porque, ... - Vamos pra internet! O que que é projeto de vida? Porque a parceria ela tá no me mas ele não chegou na escola. A gente não tinha material! O que que é projeto de vida? O que que é estudo orientado? O que é projeto de intervenção e pesquisa? O que que o empreendedorismo faz? Por que o cara do português, matemática, química, física, biologia, o português e matemática (não foi possível compreender 09:14 min) em qualquer lugar. Né. Qualquer modalidade ele tem...

**MORGANA** - Mesmo que não esteja dentro da metodologia do integral, ele vai entrar lá e vai dar aula.

**ÚRSULA** - Mas tem o currículo dele e vai dar aula! né?! E aí quando a gente passa o primeiro bimestre nesse sofrimento, a gente acabou passando muito essa insegurança para o nosso aluno. Porque não tinha como a gente disfarçar do aluno que a gente não tava dominando. A gente tinha uma amiga que ao fazer dobra com a gente, ela trabalhava em uma escola no outro município que é Japeri, que lá tinha educação integral. Então ela já tinha trabalhado lá...

**MORGANA** - É outro Ensino Médio...

**ÚRSULA** - Era outro Ensino Médio, era inovador. Mas ela trabalhava com projeto de vida por exemplo. E aí ela veio aqui e falou - Oh projeto de vida é isso! - Deu uma orientação pra gente né. O professor de projeto de intervenção e pesquisa a gente vai para internet. O que que é isso? Então nosso primeiro bimestre de 2017 foi essa loucura.

**GTPS** - Vocês não receberão então orientação

**ÚRSULA** - Até então assim...

**MORGANA** - Uma reunião lá...

**ÚRSULA** - Uma reunião aqui, uma lá, falando a metodologia, - que o Instituto Ayrton Senna vai chegar, vai trazer o material. O SEBRAE vai trazer material. Vai ter Supervisão! Vai ter Acompanhamento! Vai ter formação! Mas vai ter e o ano tá rolando!

**MORGANA** - E o material também não tinha chegado na escola ainda. No integral.

**ÚRSULA** - Então o primeiro bimestre foi essa loucura pra gente, tá. Foi ruim? Foi ruim! Porque a gente partiu do zero no escuro. Mas a gente cresceu muito.

**MORGANA** - Porque a gente não teve ninguém pra dar nada na boquinha pra gente. A gente tinha formações presenciais né na SEEduc.

**ÚRSULA** - E aí começou formação na SEEduc...

**MORGANA** - Aí a intenção era, a gente ia lá para para receber e passar para os professores. Só que nós também não tínhamos tanta segurança

**ÚRSULA** - Então por isso que a gente virou formador!

**GTPS** - E a formação da SEEduc era...

**MORGANA** - Todo bimestre.

**ÚRSULA** - Aí ela começou a ser bimestral

**GTPS** - Entendi. E era feita pela SEEDUC, mas alguém que formou um grupo de pessoas na SEEduc do instituto?

**AMBAS** - Sim, do instituto!

**ÚRSULA** - Do instituto, eles acompanhavam as formações! Toda formação da SEEduc tinha alguém do Instituto lá.

**MORGANA** - E eles faziam também o acompanhamento na escola.

**ÚRSULA** - Aí começou, pegava o primeiro bimestre, o finalzinho do primeiro bimestre, ai apareceu, o Instituto Ayrton Senna chegou à escola.

**MORGANA** - O SEBRAE também.

**ÚRSULA** - O SEBRAE também chegou na escola. E aí chegaram as apostilas. E aí a gente começou a entender que a metodologia era diferente. Que o professor recebe material que a gente chama de OPA. Que é uma orientação pedagógica. Não é engessado. Mas ali eu tenho que dá esse conteúdo. De que forma vou dar? Essa atividade eu posso trabalhar em time, que aqui a gente não fala grupo fala time. Eu posso trabalhar em time, a turma em círculo, ou em dupla, então a atividade ela já vem toda desenhada pro professor. Você pode usar esse link, que nesse link vai ter um texto, vai ter um vídeo que vai te apoiar nesse assunto que você vai trabalhar. E o aluno recebe o caderno do estudante. Que não é um caderno individual, é um caderno para cada três alunos.

**MORGANA** - Então como o trabalho é em time, a ideia é usar o material em time.

**ÚRSULA** - Coletivo.

**MORGANA** - Coletivo!

**ÚRSULA** - E trabalha muito essa visão.

**MORGANA** - São as competências do século XXI né.

**GTPS** - Sim. Bem como o instituto coloca né.

**MORGANA** - Aquela mandala lá das competências para desenvolver aquilo tudo. A responsabilidade, autonomia,...

**GTPS** - Autogestão!

**ÚRSULA** - Protagonismo juvenil! Essa é a chave.

**GTPS** - Essa é a palavra chave né.

**AMBAS** - É!

**MORGANA** - Essa é a palavra chave.

**GTPS** - E vocês no curso de formação percebiam isso

**AMBAS** - Nitidamente!

**GTPS** - Entendi!

**MORGANA** - Nos primeiros anos foi mais intensa né. Porque é como dar os primeiros passos né. Então agora que vocês já estão conseguindo caminhar a gente vai focar na escola que começou em 2018. Então a gente agora, a parceria tá um pouco longe...

**ÚRSULA** - Da gente!

**MORGANA** - Ela existe né. Da gente da nossa escola.

**ÚRSULA** - Mais assim por contato né, whatsapp, via telefone, e-mail... Esse ano a gente ainda não teve presencial do Instituto. Eu já tive formação com o Instituto esse ano, era até pra coordenação. Mas ela não pode ir e eu fui, na regional. A gente foi pra regional e a gente foi atendido lá na regional. Mas a gente tem acesso a formadora que é a Letícia, que é a representante da nossa regional. A gente tem acesso a ela. Então quando a gente precisa de alguma coisa... mas assim 2017 quando... de abril em diante quando essa formação começou a chegar aí a gente percebeu de fato qual era a visão do programa, né. Essa questão e trabalhar as habilidades e competências, elas começaram a ser muito gritantes pra gente né. E aí a gente começou a passar isso com, ainda insegurança, mas com propriedade para os nossos professores porque a gente ia lá, absorvia, e chegava aqui e passava. Um gancho que tem que ter, e não tem para onde correr, na educação integral é a tal hora de formação do professor dentro da escola. Aquela atividade que o professor recusa-se né porque eles não... O horário de planejamento... Porque as atividades elas são integradas e elas não se entregam só em áreas afins né. Por exemplo, só em linguagem de, só Ciências da Natureza ciências humanas, não, elas integram de modo geral. E o grande fator dessa integração é a metodologia! Porque se o professor tem presença pedagógica todo mundo faz a mesma coisa. Então eu sou de português, e eu tenho a presença pedagógica. Tu é de física, tu tem a presença pedagógica. Ela é de artes, tem. Então o aluno já começa a perceber e todo mundo trabalha na mesma linhagem.

**MORGANA** - Que todos trabalham da mesma forma.

**ÚRSULA** - Então isso é o grande gancho da educação integral que o Instituto passa para gente sabe?! Isso é bacana por quê? Porque fica todo mundo falando a mesma linguagem. Entendeu?! Então eu vou dar o meu conteúdo que eu sou formada, mas dentro dessa linguagem. Dentro dessa metodologia.

**GTPS** - Então a metodologia, ela vem toda do instituto?

**ÚRSULA** - Toda do instituto!

**GTPS** - Entendi.

Interrupção (15:37 min - 15:58 min)

**GTPS** - Então a metodologia toda é do Instituto.

**AMBAS** - Do instituto!

**GTPS** - Então assim, eu ia perguntar como é que ocorre como ocorreu a construção desse plano pedagógico e da matriz curricular da escola. Então ela veio já pronta.

**AMBAS** - Pronta!

**MORGANA** - Ela já vem, pronta a gente...

**ÚRSULA** - Ela não é engessada.

**GTPS** - Engessada em que sentido você diz.

**ÚRSULA** - É isso (fazendo demonstração com as mãos), entendeu?! Não to presa. Eu tenho corpo né.

**MORGANA** - Ali é uma orientação para planos de aula, a metodologia né, o caderno que a gente chama de opa. Ali ele tem toda a atividade. Ali vem o resumo da atividade, quanto tempo vai durar aquela aula. Como é que vai ser? Vai ser com os alunos. É em time? Dupla? É em trio? Qual é o objetivo? Quais são as competências e habilidades que o professor desenvolve no aluno naquela atividade X. E ali vem, no primeiro momento tudo mastigado para o professor. Então ele vai coordenando a aula dele de acordo com aquela orientação. Né?! E no final tem a questão do feedback do aluno, avaliação daquela aula. Então tem toda uma intencionalidade na atividade para o aluno entender que o professor tem um objetivo com aquilo. - O que que eu vou aprender nessa aula?- Aí no final - Eu aprendi? - Eu consegui alcançar? - O professor conseguiu fechar aquilo que ele planejou? - Né. Então tem toda essa orientação. Engessado que ela diz é que o professor pode também articular outros instrumentos alimento na aula dele, não que tem que fazer de acordo com que a OPA tá dizendo, né. Ele vai ter a orientação. Porque tem que ter a base daquilo ali... Porque se não usar a opa, ele não vai usar a metodologia. Ele vai dar aquela aula tradicional, um sentado atrás do outro, só no giz, só na caneta, Só passando dever no quadro né. Então né...

**ÚRSULA** - Aí acaba não desenvolvendo as habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas.

**MORGANA** - Aí a metodologia já está de lado então não é a proposta ali do integral. E

**GTPS** - Eu ia perguntar quais são os princípios e fundamentos? São baseados em cima dos princípios do Ayrton Senna?

**AMBAS** - Do Ayrton Senna.

**GTPS** - Entendi. O SEBRAE ele entra como nessa história?

**AMBAS** - No empreendedorismo.

**GTPS** - No empreendedorismo.

**ÚRSULA** - Isso.

**MORGANA** - É.

**GTPS** - No curso ou em disciplinas do curso?

**ÚRSULA** - A gente só tem uma disciplina chamada empreendedorismo.

**GTPS** - Que é aí que o SEBRAE entra?

**ÚRSULA** - É nessa disciplina que os professores tiveram formação!

**GTPS** - Pelo SEBRAE?

**AMBAS** - Pelo SEBRAE!

**ÚRSULA** - Aí agora, esse ano, os professores do terceiro ano, que é nossa primeira turma de 3º ano, estão fazendo uma formação na UFF. Voltada para o empreendedorismo. Porque a intenção eu entendi, que no meio do caminho ela trocar o parceiro, mas essa reunião que eu fui com o secretário agora... Em meados de novembro agora... No início de novembro perdão, ele falou que o SEBRAE continua mais que a UFF é um parceiro a mais. Então a UFF tá entrando para ajudar nessa questão aí do empreendedorismo.

**GTPS** - E da formação de professores para administrar...

**ÚRSULA** - E forma o professor.

**GTPS** - Por exemplo, teve acréscimo de professor para docente da escola com a questão da parceria?

**ÚRSULA** - Não. Porque qualquer professor pode trabalhar com o núcleo articulador.

**GTPS** - Entendi.

**ÚRSULA** - Ele só é habilitado. Vamos supor...

**GTPS** - Ele é formado pra isso.

**ÚRSULA** - É. Eu sou professora de português, mas eu quero dar projeto de vida. Então eu vou pedir, não tenho nada no meu currículo de formação para isso, mas aí a regional me habilita, a inspeção escolar me habilita na disciplina e aí eu sou obrigada a fazer a formação que são os encontros.

**MORGANA** - Que nesses encontros que ela falou que o professor ainda tem essa questão de estar junto, planejar, a gente tem, sempre faz uma parte formativa, para passar a proposta, passar uma atividade, porque eles também têm essa dificuldade do novo. Porque o professor está acostumado a dar aquela.

**ÚRSULA** - Porque eu estou acostumada a dar aula de matemática minha vida inteira e agora você vai vir aqui me ensinar a dar aula de matemática? Entendeu?! Então tem uma rejeição. Então assim se eu falar para você... Nós estamos no nosso terceiro ano, estamos formando as nossas primeiras turmas agora, a gente não tem 100% de adesão. E assim, é muito nítido Alex como muda o comportamento do aluno em todos os aspectos. É muito nítido. Desde o primeiro ano, que a gente chama... Trabalho com instrumento no conselho de classe que a gente fala que é o mapão. Que o nosso professor lança as notas no sistema que é o conexão. Então ali a gente filtra todas as notas, pega a turma 1001. Então eu filtro aquilo ali, eu tenho numa planilha a nota de todos os alunos em todas as disciplinas. Então eu tenho o mapa da turma. Então esse é o mapa que eu levo pro conselho de classe. E ali a gente usa um código, que a gente criou aqui, a gente põe umas bolinhas né, vermelhas e as verdes... Então agora no terceiro bimestre por exemplo, o aluno tem que ter no mínimo 15 pontos. Então quem tem de 15 para cima tem a bolinha verde e que tem de 15 para baixo tá com a bolinha vermelha. Então ele precisa de atenção naquela disciplina que ele tá com a bolinha vermelha. Então esse é o nosso instrumento para trabalhar no nosso conselho de classe. Então desde o primeiro bimestre, quando a gente nem tinha muita propriedade da metodologia, mas que a gente tava trabalhando por conta própria Por que a gente foi buscando daqui e dali, a gente já percebeu que a nossa turma no primeiro ano, a gente tinha turma regular e integral da mesma série, primeiro ano. A gente percebeu que o primeiro ano integral já mostrava uma diferença de resultado com relação ao primeiro ano regular. E aí a gente começou a se questionar por quê?

**GTPS** - Esses resultados se manifestam em notas?

**MORGANA** - Com as notas!

**ÚRSULA** - A princípio para nós era nota. No primeiro bimestre, a gente olhava para cá o mapão com muito mais bolinhas verdes que no primeiro ano grau e aqui no primeiro ano regular um mapão cheio de bolinhas vermelhas. O que que está acontecendo? É o mesmo professor. Eu tenho professor de física aqui que é o mesmo que tá aqui. Um ao outro que não, mas a massa está nas duas modalidades. Aí entra o Instituto no segundo bimestre. Começamos a aplicar a metodologia. Aí agora quem está se destacando é o aluno. Se eu trazer aqui dois alunos para você e você conversar você vai me dizer quem é do regular e quem é do integral.

**MORGANA** - É outra pessoa.

**ÚRSULA** - Eles têm uma postura. E olha que foi aquilo que eu te falei eu não tenho 100% de adesão dos meus professores. Então nem todo mundo trabalha com a metodologia ao pé da letra

**GTPS** - Que chega a vocês

**MORGANA** - Como deveria.

**ÚRSULA** - Como deveria. Todo mundo usa. Todo mundo aplica. Mas ainda tem... Uma vez ou outra eles ainda caem no tradicional né. Mas assim de um modo geral todo mundo usa a metodologia e algum momento das suas aulas. E isso já mostra para nós um resultado muito bacana com relação à postura dos alunos.

**MORGANA** - O que você coloca na mão de um aluno de integral você tem outro resultado em relação a um aluno do regular.

**ÚRSULA** - Flui. Você vai passar um trabalho, você vai dar um trabalho no mesmo trabalho... Para turma integral você dá o mesmo trabalho da turma do regular. Aqui você vai ter quase 100% do resultado da entrega, da resposta. Aqui ou você enlouquece ou você deixa para lá. Entendeu? Porque eles adquirem um senso de responsabilidade, que é tratado através das metodologias né, o que é formidável.

**MORGANA** - A gente vê o pensamento do aluno também. Desde o primeiro ano, aquele aluno que não falava nada, aquele aluno que tinha muita dificuldade de apresentar meu seminário, apresenta hoje, tá aí.

**GTPS** - Tem outra postura.

**MORGANA** - Outra postura.

**ÚRSULA** - A gente tem uma disciplina que é o PIP, que é projeto de intervenção e pesquisa, que é uma disciplina de graduação a intervenção e a pesquisa. A pesquisa que a gente faz na graduação ele já está aprendendo aqui. Então o primeiro semestre eles fazem a pesquisa.

**GTPS** - E aqui projeto de intervenção e pesquisa é uma disciplina só? Porque tem escolas que são separados.

**MORGANA** - Eles se dividem no semestre.

**ÚRSULA** - De cada semestre é uma disciplina

**GTPS** - Entendi.

**ÚRSULA** - No primeiro semestre é a pesquisa. Então o que que é uma pesquisa? Quais são os passos de uma pesquisa? O que eu tenho que fazer..

**MORGANA** - Quais são as etapas pra eu fazer a pesquisa. São seis etapas... cada professor tem um cronograma pra executar. Tem a culminância. No final ele tem que apresentar todas as etapas na pesquisa nesse dia da culminância. Qual foi o resultado da pesquisa que eles... Porque ele já tem lá os temas que eles estão em de acordo com a área, se é educação, se é meio ambiente. Então o primeiro ano a pesquisa é voltada para dentro da escola, eles vão fazer alguma coisa dentro da escola.

**ÚRSULA** - Vai analisar a escola e vai fazer alguma coisa para aqui.

**MORGANA** - No segundo ano a intervenção já é na comunidade. Eles têm que sair da escola, perceber o que precisa ser mudado e o que que ele pode fazer enquanto aluno ali na comunidade. E o terceiro ano... É porque são eixos né, o primeiro o segundo e o terceiro ano eles são norteados por eixos né. Então no eixo do 1º ano é identidade dele na escola. O segundo ano é ele e o mundo lá fora. E o terceiro ano é o mundo do trabalho, mercado de trabalho Então o terceiro ano a pesquisa é voltada mais para área profissional. Ele tem que ver a área que ele tem afinidade. Ele vai lá fora, ele busca um profissional. Ele acompanha esse profissional para ver o dia a dia dele, ver como é que funciona aquela profissão.

**GTPS** - Isso dentro da disciplina?!

**MORGANA** - Dentro da disciplina, dentro da disciplina, do PIP. Então eles vão tendo este contato. Já no 2º Semestre é uma intervenção. Então na escola, o que que eles vão fazer de intervenção na escola? A

gente já teve um caso da merenda eles perceberam que tinham desperdício de merenda durante o almoço

**ÚRSULA** - Servido pela merendeira. Que os alunos jogavam muito comida fora. então eles fizeram a intervenção da seguinte forma, eles pediram a colaboração da merendeira e a merendeira pesava o resto de comida, enquanto faziam a conscientização com alunos. Conversaram com a direção, direção comprou um balcão de self-service, então a partir de arroz feijão, essa parte mais bruta do alimento ele se servem.

**GTPS** - Eles perceberam que eles se servindo desperdiçam menos.

**MORGANA** - Isso. Desperdiça menos.

**ÚRSULA** - E essa foi a intervenção na escola.

**MORGANA** - Essa foi a intervenção da turma do ano passado. Na comunidade, a questão da cultura. Foram fazer uma intervenção nas escolas municipais aqui, que tem pouca cultura para os pequenininhos. Oficina de teatro para eles criarem enfim... fantoches. Então é esse tipo de intervenção. Já o terceiro ano é tudo voltado para o mercado de trabalho.

**ÚRSULA** - O que eu ia, só pra finalizar a questão do PIP. Que aí a gente percebe lá no primeiro ano, dessa turma de terceiro ano agora, por exemplo, não tinha os alunos que na hora da apresentação que eles tem que finalizar isso para gente, tem um conselho que acompanha as etapas, que não é poder orientar. Igual a gente é orientado na faculdade, aqui pode melhorar o que que você pode fazer aqui pra ajustar, dar aqueles toques. Então a gente tem um conselho que acompanha, e quando finaliza o trabalho eles têm que apresentar para comunidade como foi isso. E aí no primeiro ano, quando eles tiveram que fazer a primeira apresentação, tinha aluno que não conseguia nem ir à frente.

**MORGANA** - - Ah, eu vou ficar aqui no computador.

**ÚRSULA** - Ah, eu vou ficar aqui no computador. Teve uma menina que tentou falar, a Nicole Nunes, abriu a boca e começou a chorar. Sabe?! Aquela coisa de nervosismo, de ser expor, de se apresentar. Hoje esses meninos eles falam com uma facilidade sabe. Hoje, por exemplo, essa professora que veio entregar esse papel aqui, ela foi às escolas municipais que tem o nono ano fazer divulgação de matrícula, tem aluno que foi com ela.

**MORGANA** - Teve aluno que foi com ela.

**ÚRSULA** - Porque eles chegam lá para dizer o que eles vivem aqui. Entendeu?!Então foi isso que ela veio me entregar. Ela foi acompanhar os alunos mas são eles que falam saber. Então eles desenvolvem isso. Que isso é uma coisa que é assim é rico sabe. Eles podem até assim ter ainda dificuldades né de... Mas embora eles são feras nisso também, nossos terceiros anos integral do sou apaixonada por eles... Mas eles podem ter dificuldades em conteúdos, digamos de alguma coisa de física, de alguma coisa de química, isso é natural. Agora que eles têm um domínio de postura, de se apresentar, de questionar. Eles aprendem a questionar, sabe. Eles desenvolvem uma autonomia que é formidável.

**MORGANA** - E quando a gente compara o primeiro ano, que a gente veio com a proposta com as turmas inseguras e os professores inseguros, Eles não queriam ficar. - A gente não quer ficar aqui o dia inteiro. - Eu quero ir embora - Era pedido para ir embora todo dia. Toda hora tinha um pedindo para ir embora porque não queria ficar aqui. Hoje, o primeiro ano, que a gente tem 2019, a gente não ouve isso. Eles já vieram para ficar.

**ÚRSULA** - Já vieram com essa cabeça, pra ficar o dia inteiro.

**MORGANA** - E o professor ao entrar na sala, com segurança daquilo que vai aplicar o aluno não tem porque ele falar - Eu vou ficar fazendo o que aqui? Mas eu fico aqui por que? Só para estender o meu horário? Eu estudo a mesma coisa que o regular estuda. O regular meio-dia e 45 vai embora e eu tenho que ficar aqui até às 4 horas da tarde? - Tem, mas vocês vão ver o resultado depois.

**ÚRSULA** - É porque eles não entendiam. Como eu comecei a falar das questões dos mapões, nós também costumamos a entender que esse núcleo articulador projeto de vida, estudos orientados, PIP e o empreendedorismo quanto eles ajudam nesse crescimento deles.

**GTPS** - Eu ia perguntar até isso. Então a diferença da matriz curricular de antes para agora são essas disciplinas que você falou do núcleo articulador?

**ÚRSULA** - Sim, sim. Que é projeto de vida, estudo orientado, o PIP que é projeto de intervenção e pesquisa e o empreendedorismo.

**GTPS** - Entendi.

**MORGANA** - No caso o empreendedorismo nem faz parte... o núcleo articulador não é do Ayrton Senna, porque empreendedorismo... Quando a gente vai ter a formação com o Instituto eles não falam de empreendedorismo. Eles só falam da proposta que é a educação integral.

**ÚRSULA** - Eles tratam de empreendedorismo. Empreendedorismo é a parte.

**GTPS** - O empreendedorismo seria SEBRAE e UFF.

**ÚRSULA** - O SEBRAE e agora a UFF.

**GTPS** - Ai é um curso de formação para os professores...

**AMBAS** - Para os professores...

**ÚRSULA** - Pra ele entender como que ele vai trabalhar ali dentro.

**GTPS** - E pra vocês quais são... Acabei não perguntando, qual é a formação de vocês?

**MORGANA** - Eu sou formada em letras.

**ÚRSULA** - Eu não tenho nenhuma formação acadêmica ainda, agora que eu estou cursando teologia.

**GTPS** - Que interessante, mas você fez o normal?

**ÚRSULA** - Normal, formação de professores.

**MORGANA** - O nosso concurso foi para trabalhar com...

**ÚRSULA** - Nós somos professores de primeira a quarta série.

**GTPS** - Entendi.

**ÚRSULA** - Entendeu?! Mas eu fiz algumas faculdades, mas eu nunca levei nenhuma até o final. E agora eu to numa área que eu to apaixonada ai e essa eu vou até o final.

**GTPS** - É sou uma curiosidade, pois eu não tinha perguntado ainda. Só pra saber. E para vocês o que são essas competências cognitivas e socioemocionais que o Ayrton Senna traz?

**MORGANA** - O aluno não é só o cognitivo, o aluno é um todo. É isso que a gente tem que entender que quando a gente está trabalhando eu não tenho que passar só uma informação de um conteúdo para ele, ele é um ser, ele tem na integralidade dele, tem as competências socioemocionais. E a gente vê que hoje o aluno, a gente tem essas duas modalidades na escola, a gente vê que tem diferença quando a gente desenvolve essas competências no aluno. Até mesmo na formação dele.



**GTPS** - E o que que muda na formação desse aluno com essas competências socioemocionais para vocês?

**MORGANA** - Muda o aluno!

**GTPS** - O aluno?!

**MORGANA** - É, muda a pessoa.

**ÚRSULA** - Muda a pessoa.

**MORGANA** - Muda a pessoa.

**ÚRSULA** - Entendeu? É o que eu falei para você, se eu trazer dois meninos aqui, sem falar para você quem é quem, e se você conversar 5 minutos com eles você vai perceber que tem uma diferença entre um e outro e você vai me dizer que o Integral e regular. Sabe? Porque muda a visão dele.

**MORGANA** - A visão.

**ÚRSULA** - A visão deles de mundo. Entendeu?! Ele entende que ele é uma parte importante do todo, entendeu?! Ele não está aqui só para aprender o português, a matemática, a química e a física. Ele tá aqui para aprender coisas que vão trazer um crescimento pra vida dele.

**MORGANA** - E eles têm uma visão assim... A gente vê que até mesmo o relacionamento deles com a gente... o afetivo é diferente do...

**ÚRSULA** - Com a escola.

**MORGANA** - Eles veem tudo quanto é lugar aqui. Entendeu?! Eles estão sempre com a gente aqui. O regular não. O regular é mais a parte.

**ÚRSULA** - É mais distante.

**MORGANA** - É mais distante... eles vêm, mas não é com a mesma...

**ÚRSULA** - Intensidade.

**GTPS** - Entendi. O nome da parceria iniciou-se como solução educacional. Pra vocês por que solução educacional? É uma solução?

**MORGANA** - Porque tinha um problema.

**GTPS** - Tinha um problema?! Qual problema tinha?

**ÚRSULA** - Eu acho que o problema da Educação do nosso país é aquele lema que a gente sempre fala né, quanto mais estudo eu tenho mais eu vou questionar, mais eu vou buscar, e Isso não é bom né, digamos assim pra quem tá lá em cima. A mudança na verdade politicamente dizendo aí, eles querem mudar números para mostrar para os outros países que a nossa educação está crescendo né. Então quando veio essa ideia de uma educação integral é porque é baseado nos resultados dessa avaliação internacional que eles fazem, a gente tá sempre lá embaixo. Então começam a observar que os países que têm educação integral são países que estão crescendo a nível de educação, começou a querer implantar buscando esse crescimento, na minha visão, de número. De subir no ranking a escola, o país. O Estado vinha com o IDEB muito baixo né, o nosso IDEB chegou a ser no terceiro pior no estado. E aí foi onde o Estado do Rio de Janeiro logo pegou esse gancho aí e começou a fazer essa transformação. Eu tenho certeza que você conversar com pessoas de outra escola que tem educação integral, não tenha a mesma visão que nós tenhamos. Porque nós somos professores de educação integral. Nós fomos concursadas para a educação integral. Então a nossa base já veio disso. Na época de Brizola. Né. Então já tinha isso como base para gente. Então nós já tínhamos uma visão o quanto isso contribui pro

crescimento do aluno. Então nós abraçamos a causa. Entendeu?! Eu to falando porque a gente tem diretores amigos de outras escolas que falam - ah essa proposta é uma porcaria! Porque não tem a visão que nós temos. Sabe?! Quando eu entendo, aí é uma coisa que precisa ser bem trabalhada no nosso país, porque eu não cobro muito o aprendizado cognitivo, mas o Enem cobra o aprendizado cognitivo...

**MORGANA** - A gente não cobra... Por exemplo, Essas disciplinas do núcleo articulador que a Úrsula tá dizendo, elas não são constitutivas elas são tem a avaliação qualitativa. Elas não têm nota.

**GTPS** - Ah elas não tem nota, eu não sabia.

**MORGANA** - Não tem nota, não tem nota. O professor tem que fazer aquele trabalho com um aluno de entender que aquilo ali vai contribuir para ele. Que o aluno hoje - Vai valer ponto? - Se não for valer ponto eu não vou fazer.

**GTPS** - Mas aí, por exemplo o aluno ele é um conceito, aprovado ou reprovado, seria assim?

**AMBAS** - Nessa disciplina não.

**MORGANA** - Só a carga horária.

**ÚRSULA** - Só a carga horária.

**GTPS** - Só a carga horária.

**MORGANA** - Só a carga horária e frequência.

**GTPS** - Entendi. Legal.

**MORGANA** - Então a ideia da proposta é desconstruir esse conceito de que é qualitativo.

**ÚRSULA** - De que importa é o número.

**MORGANA** - Que importa é o número., de que importa é a nota.

**ÚRSULA** - A nota...

**MORGANA** - Então, mas é muito complexo isso por que? Começa aqui uma disciplina lá de matemática e se eu não somar 20 no final do ano eu não vou passar. Mas porque eu tenho que fazer aquilo lá no projeto de vida que não vale ponto e que não vai interferir na minha aprovação? Aí eu vou fazer o Enem eu tenho que ter uma nota boa no Enem. Aí eu tenho que fazer umas avaliações diagnósticas e exploratórias que eles colocam na escola de larga escala né. Tem que ter nota. Eu tenho que ter lá tantos acertos pra eu ter uma... Dentro daquela habilidade pra saber se eu tenho aquela habilidade ou não. Eu tenho que ter a nota. Então, é difícil a gente desconstruir isso no aluno que aquele núcleo articulador ali vai fazer diferença, até porque ele já veio lá da primeira série, do primeiro ano de escolaridade, que eu tenho que ter nota. Né. Então eu acho que tem que começar é lá do início, essa questão dessa desconstrução. O aluno já vem com esse conceito e como é que eu desfaço isso em três anos do Ensino Médio?! Não é impossível, mas é difícil.

**GTPS** - É um processo.

**ÚRSULA** - É um processo.

**MORGANA** - É um processo.

**GTPS** - Entendi. E para vocês, vocês sabem da reforma do Ensino Médio no âmbito Federal, pra vocês eu acho que sei a resposta, mas enfim, há uma relação entre essa matriz curricular com a reforma do

Ensino Médio o que tá acontecendo na instância federal? O que já acontece aqui no Rio e o que é proposto pela reforma o Ensino Médio pra vocês tem relação? É a mesma coisa? Já acontece ou não?

**ÚRSULA** - Eu acho que tem relação.

**MORGANA** - Pouco né, porque eu vejo assim...

**GTPS** - Porque a reforma do Ensino Médio também fala sobre a as competências socioemocionais.

**ÚRSULA** - Sim, sim,

**MORGANA** - Tudo vai falar. Porque hoje você vai pegar uma empresa né, a Úrsula começou a estudar foi falar de problema de vida, foi falar de... Eu acho que é... Não sei se é... Foi um tema que começou a gente ter outra visão e trabalhar de forma assim na escola, nas universidades enfim... Eu vejo sim que tem uma reforma, mas dentro dessa parte aí socioemocional de mundo.

**GTPS** - Aí você vê uma relação...

**MORGANA** - Eu vejo uma relação. Agora questão de daquela disciplina de conteúdo ser opcional para o aluno, ver qual é a área dele, eu acho que aí vai talvez, desconstruir vou ter que adaptar essa proposta de horário integral pro aluno.

**GTPS** - Entendi. Por exemplo, dentro do que o Ayrton Senna a UFF e o SEBRAE trazem, quais são os materiais didáticos produzidos por eles que chegam para escola?

**ÚRSULA** - São as apostilas dos alunos, que chamam de caderno do estudante.

**GTPS** - As OPAs.

**ÚRSULA** - OPAs para professor, caderno de estudante para aluno. E o SEBRAE tem as apostilas de empreendedorismo.

**MORGANA** - Por bimestre.

**GTPS** - Por bimestre

**ÚRSULA** - Tudo é por bimestre.

**GTPS** - Cada bimestre é um conteúdo diferente

**MORGANA** - Sim, sim.

**GTPS** - E aí chegam prontinho do SEBRAE já.

**ÚRSULA** - Chega pronto.

**MORGANA** - Chega pronto do SEBRAE.

**GTPS** - Então esse caderno do estudante ele tem todas as disciplinas? Como é que é?

**MORGANA** - Ele é por área de conhecimento.

**ÚRSULA** - Por área.

**GTPS** - É dividido por área de conhecimento.

**ÚRSULA** - É.

**MORGANA** - É dividido por área de conhecimento.

**GTPS** - Aí com relação já a formação do aluno, vocês falaram um pouquinho, mas eu vou perguntar novamente, em que aspectos a parceria com o Instituto Ayrton Senna, com o SEBRAE, e com a UFF, contribui para a formação humana do aluno?

**MORGANA** - Nessa parte socioemocional né.

**GTPS** - É isso mesmo né.

**MORGANA** - Não vai abranger só a cognitiva. É ver o aluno na sua integralidade, no seu todo, no emocional, na parte que ele precisa aprender do conteúdo em si, mas da parte do ser humano em si, do que ele precisa desenvolver aqui. Como eu tava falando essa semana... Poxa antigamente a gente mantinha, na nossa época né, essa questão da escola da responsabilidade. Eu preciso fazer um trabalho, eu tenho que entregar naquela data X que o professor passou. A gente tinha isso na gente, essa questão da responsabilidade.

**ÚRSULA** - Da responsabilidade.

**MORGANA** - Eu já vinha pra escola com aquilo - Não, eu tenho que entregar o trabalho. Hoje a escola tem que desenvolver esse senso no aluno. Não só, a família também desenvolve. Deveria desenvolver né, mas a escola tá mais...

**ÚRSULA** - A escola assumiu um papel que não é dela né.

**MORGANA** - Então, essas competências isso a gente já vinha com ela né.

**GTPS** - E, por exemplo... a metodologia veio do instituto né, como é que se dá a aplicação dessa metodologia com relação ao plano político pedagógico da escola? Tem uma interferência no plano da escola?

**ÚRSULA** - Houve uma necessidade de uma adequação.

**GTPS** - De uma adequação nessa metodologia?

**MORGANA** - Sim, sim. Porque a gente não tem como correr da metodologia.

**GTPS** - Então há uma alteração do plano pedagógico inicial que tinha?!

**ÚRSULA** - Sim com o nosso plano... Todo projeto político ele é flexível né. Porque a escola não tem que ficar agarrada a vida inteira e a gente é assim. Nós somos sujeitos passíveis de mudança né, então há uma necessidade de adequação. Houve essa necessidade.

**GTPS** - E com relação a formação profissional do aluno, na questão do empreendedorismo, tem estágio, como é que é? O aluno faz estágio?

**ÚRSULA** - Não.

**GTPS** - Não tem estágio?!

**ÚRSULA** - Não.

**GTPS** - Tem previsão de estágio no curso de técnico em administração?

**ÚRSULA** - Então essas perguntas todas que você esta me fazendo foram feitas ao secretário agora no início do mês, quando saiu essa história se vai ser técnico né... Enfim... Então a gente não tem uma coisa exata pra te dar porque a gente não recebeu com exatidão ali. Mas o que a gente entendeu, é que vem uma nova grade aí, voltada... uma parte voltada pra ADM com uma possibilidade de estágio.

**GTPS** - Então até o momento não tem estágio?!

**ÚRSULA** - É. O que tá acontecendo ainda é um acordo... as conversas né, do governo, da SEEduc com o conselho regional de ADM para eles chegarem nesse fim aí e a promessa do secretário é que até antes do findar deste ano a gente já tenha isso concreto pro ano que vem. Então há uma possibilidade de estágio e de uma carga a mais aí pra essas disciplinas voltadas aí pra ADM.

**GTPS** - Entendi. Então por exemplo tem alunos que vão se formar técnicos, mas não vão ter feito estágio?

**ÚRSULA** - Não tem estágio!

**GTPS** - Entendi.

**MORGANA** - Até porque o currículo de empreendedorismo eles só tem disciplina em empreendedorismo, eles não tem outra.

**GTPS** - Mesmo assim vão sair técnicos?!

**ÚRSULA** - Então, mas não é técnico... Eles são equivalentes, equivalentes.

**GTPS** - Eles saem com uma habilitação em empreendedorismo digamos assim.

**ÚRSULA** - Eles vão ter até a carteirinha de ADM, mas parece que tem alguma coisa aí da equivalência. Entendeu?! Eles têm um diferencial. Como se eles fossem um auxiliar digamos assim, um auxiliar técnico.

**GTPS** - Entendi. Tem essa diferenciação.

**AMBAS** - Tem.

**GTPS** - E quando agora entrar para técnico administrativo não vai ter mais?

**ÚRSULA** - A gente espera que não. Mas assim a gente não tem propriedade para te falar porque a gente ainda não recebeu isso oficial, tá?!

**GTPS** - Entendi. E com relação ao quadro docente e equipe pedagógica da escola, vocês falaram um pouquinho também, mas... Como é que a equipe da escola reage com as mudanças que vem nessa parceria da SEEduc com o Ayrton Senna, com o SEBRAE?

**ÚRSULA** - Às vezes eles se sentem meio que forçados né. É aquilo que te falei, tá todo mundo na zona de conforto né. A gente é professor e a gente sabe. Eu já tenho o meu planejamento que eu já ai a três, quatro anos. Matemática é matemática. Química é de química. Né. Então quando eu tenho que pegar uma coisa nova me tira da zona de conforto. E ai gera um desconforto. Então eu tenho professores resistentes né. Tem professor que é bem resistente. - Então eu fazer porque eu não tenho pra onde correr. Eu tive professor que saiu da escola, - Não essa proposta não se encaixa em mim..

**GTPS** - Saiu, mudou de escola, pediu exoneração?

**ÚRSULA** - Mudou de escola, foi pra escola só de ensino regular. Viu que não ia se encaixar na proposta. E eu tenho professor que é tão apaixonado pela proposta que trabalha em outras redes... Eu tenho por exemplo trabalha na rede de volta redonda, e ele fala - Eu não sei trabalhar com outra metodologia que não seja com a metodologia da educação integral.

**MORGANA** - Eu me encaixei aqui, ele fala.

**ÚRSULA** - Ele falou que foi libertador. È a palavra que ele usa. – Descobri o que eu posso. - Trazer do aluno, tirar do aluno e não apenas dar pro aluno, tirou um peso das minhas costas. - Me libertou. É que ele diz.

**MORGANA** - Ele considera a aula tradicional de um atrás do outro, ele falando... as vezes não tá interessado...palestrar...eu fico palestrando pro aluno né... Então quando ele faz as atividades em times ele exerce a presença pedagógica dele dando assistência a cada time. Então ele vai de time em time passando... Então pra ele isso é muito libertador, entendeu?! Faz muito bem pra ele dar essa aula, dessa forma o que ficar lá na frente tentando falar e alcançar aquele grupo de quarenta.

**GTPS** - Entendi.

**ÚRSULA** - Quando ele problematiza né, a problematização é uma das metodologias, ele não vai chegar aqui, botando aqui o que é, já dando o conceito. Mas ele vai começar a tirar dos moleques né. – O que vocês acham? – O que que pode ser isso? Dá onde vem? Então eu não to aqui o tempo todo palestrando. Então o meu aluno tá sentado com um time, e cada time tá com uma proposta e aí tá pensando no tema que a gente vai estudar e aí tá aquilo integrado. O professor usa muito.

**MORGANA** - E ele acaba também estreitando o relacionamento com os alunos né.

**GTPS** - Sim. Muda a relação né?

**ÚRSULA** - Muda a relação.

**MORGANA** - Muda a relação, porque ele tá aqui e o outro lá no fundo da sala.

**GTPS** - E a resistência foi muito grande aqui, de número de professores?

**ÚRSULA** - Não, assim...

**MORGANA** - Não, não foi muito não.

**GTPS** - Não é maioria, é uma minoria?

**ÚRSULA** - Não.

**MORGANA** - Não. É uma minoria.

**GTPS** - Quantos por cento, por exemplo, vocês acham?

**MORGANA** - Tem aqueles que ainda não foram 100%. Tem aqueles que aderiram 100%. Aqueles que não... Ah eu acredito que uns 70% já..

**ÚRSULA** - Já assimilou.

**MORGANA** - E dentro desses trinta aí, não tem aqueles que estão totalmente, tem aqueles que ainda estão no processo. Que sabe que não tem pra onde fugir (risos) Não tem.

**GTPS** - Aí nesse caso da questão docente, vocês acham que essa “solução educacional” interfere na autonomia docente dentro de sala de aula?

**ÚRSULA** - Não, na autonomia não.

**GTPS** - Ou se interfere, interfere positivamente? Negativamente?

**ÚRSULA** - Positivamente. A questão que eu acabei de citar do professor aqui.

**GTPS** - Mas interfere então na visão de vocês?

**MORGANA** - Interfere.

**ÚRSULA** - Interfere.

**GTPS** - Positivamente?

**ÚRSULA** - Sim, positivamente. Né. O professor não vai deixar de ser o professor. Muito pelo contrário. Entendeu?! Ele só não é mais aquele que impõe.

**MORGANA** - Ele é um mediador.

**ÚRSULA** - Ele é um mediador. Mas ele continua sendo líder do momento. A posição dele de professor ninguém tira.

**MORGANA** - Eu acho que precisa assim, ter mais... Eles terem mais abertura pra isso né. Essa resistência eu acho que se dá dessa forma. - Parece que eu vou perder a minha autoridade. - Parece que eu vou perder o meu papel ali dentro. Porque eu tenho que formar um aluno protagonista, que sabe se posicionar. Então eu acho que eles têm essa resistência também, porque querendo ou não, dá trabalho. Dá, dá trabalho né. E a proposta de você, coloca a turma em time, muda, tem tempo cronometrado, tem a gestão do tempo pra dar aula. Né. Ai se não der, se acabar, tem semana que vem... Então tem toda a gestão do tempo... Tem toda... É sair da zona de conforto... Tem certos professores que não querem isso. Não querem. Então eu acho que eles também têm esse medo de perder.

**ÚRSULA** - - AH, eu já dou aula a vinte anos... E agora vou ter que mudar?!

**MORGANA** - Parece que tá botando na mão do aluno, - Então não precisa de mim, vou botar na mão do aluno mesmo...

**ÚRSULA** - E não é. Não é.

**MORGANA** - Não é.

**ÚRSULA** - É você apenas entender que ali naquele momento você continua com o seu papel, mas você tá mediando. Então é como o professor Marcelo diz: - Eu trabalho menos! Entendeu?! Dá mais trabalho no sentido de que eu tenho que organizar a sala em times né. Eu tenho que planejar a minha aula. Não posso chegar aqui, - Abram o livro na página 120. Acabou isso, entendeu?! Então eu tenho que planejar, por quê? Porque na OPA vai me dizer qual é o link que vai... O vídeo que vou trabalhar essa aula. Eu tenho que testar se esse link tá funcionando. Porque se eu chego na aula de informática lá e o link não abre. Eu tenho que ter uma carta na manga. Então eu preciso de planejar. - Ah, mas a minha aula está planejada a três anos, eu já uso o mesmo material a três anos.- Vou ter q... Entendeu?! Então quando mexe um pouquinho com isso aí é a resistência, mas não que isso tenha uma interferência na autonomia dele. A interferência ela é positiva. Eu agora não preciso fazer tudo sozinho, eu posso ter vocês para fazerem comigo. Quando eu uso a minha presença pedagógica, quando eu problematizo, entendeu?

**GTPS** - O material chegando pronto também. Entendi.

**ÚRSULA** - Entendeu!

**GTPS** - E para esses professores que entram nesse regime dessa educação integral, tem diferença salarial?

**MORGANA** - Não. No início tinha

**ÚRSULA** - No primeiro... A nossa escola já não teve. A nossa escola já começou sem gratificação.

**MORGANA** - Porque era exclusividade né...

**ÚRSULA** - A proposta, quando começou lá atrás, o professor ele ficava exclusivo para a escola.

**MORGANA** - Ele não trabalhava em outra escola.

**GTPS** - Ah entendi.

**ÚRSULA** - Então ele recebia uma gratificação pra essa exclusividade.

**MORGANA** - Exclusividade...

**GTPS** - Entendi.

**ÚRSULA** - Quando nós entramos em 2017, foi na época que o governo já tava na crise, o Estado cortou essa gratificação. E o meu professor ele é professor aqui e é professor noutros lugares. Então hoje não existe essa exclusividade.

**GTPS** - Então quando tinha essa gratificação era devido à exclusividade do professor

De estar numa escola só.

**MORGANA** - Sim.

**GTPS** - Interessante, eu não sabia disso.

**ÚRSULA** - Já houve esse momento sim dá... No programa inicial né.

**MORGANA** - A escola Chico Anysio, ela foi criada pra isso. Como uma escola piloto para...

**GTPS** - Referência para as outras...

**MORGANA** - Sim e já tinha essa exclusividade.

**ÚRSULA** - Essa exclusividade.

**GTPS** - Os professores que davam aula lá só davam lá.

**MORGANA** - Só aula lá.

**ÚRSULA** - Porque eles tinham essa gratificação.

**GTPS** - E, por exemplo, tinha diferença na carga horário desse professor com a gratificação?

**ÚRSULA** - Sim, ele ficava mais na escola.

**GTPS** - Ele ficava... Sabem quantas horas?

**ÚRSULA** - Não sei te dizer por que a gente não pegou isso. Mas ele ficava mais...

**GTPS** - Aqui tem diferença de carga horária?

**AMBAS** - Não!

**GTPS** - Não. Mantem-se a mesma.

**ÚRSULA** - Mantém a carga horária dele.



**GTPS** - Entendi. Então, esse diferencial da forma de trabalho que vocês tinham antes para agora é essa questão do material didático, dessa forma de trabalhar com o aluno que vocês falaram... Ficou mais fácil então?

**ÚRSULA** - Pra gente foi muito... Muito trabalho. Por que muito trabalho? Porque a gente tá pegando uma coisa nova. Então a gente precisa conhecer que coisa nova é essa. Então a gente precisa o que? Estudar! Entendeu? Porque eu precisava estudar pra passar isso pro meu professor, pro meu aluno, pro pai do meu aluno. Então pra nós isso foi muito trabalhoso. Mas foi um trabalho que valeu a pena. Porque trouxe ganho pra gente.

**GTPS** - E qual é esse ganho? Qual é esse diferencial?

**ÚRSULA** - Até profissionalmente, a nossa visão de educação... Entendeu?! Eu acho que o caminho é por aí. Porque o aluno vinha aqui aprender o português, a matemática... E vai embora. Ele vai embora... O que aprendeu tem a tendência a crescer. Né. Fazer uma faculdade de chegar né... Fazer alguma coisa que cresça. Mas o que tem dificuldade, ele vai ser quem na vida? Agora o garoto que aprendeu o protagonismo, o garoto que aprendeu o senso de responsabilidade, o garoto que aprendeu ele pode até... Ele vai ter ainda essa dificuldade que o mercado de trabalho ele exige essas questões. Mas ele pode abrir um negócio próprio pra ele. Ele teve uma visão aqui empreendedora.

**MORGANA** - Empreendedora. Que a primeira visão que ele tem aqui de questão de empreendedorismo é da vida dela.

**ÚRSULA** - Não é abrir negócio. É empreender em mim.

**GTPS** - O empreendedor de si mesmo

**AMBAS** - De si mesmo.

**ÚRSULA** - É por isso que tem o projeto de vida.

**MORGANA** - Quanto é que eu valho pra minha família? Qual é o custo que eu tenho pro meus pais? Eles não têm essa visão... Eles acham que...

**ÚRSULA** - Eu to dentro de casa, eu uso luz, água, comida... É de graça?

**MORGANA** - Qual é o custo que eu dou pra minha família?

**ÚRSULA** - Então no primeiro ano, eles aprendem a fazer até esses cálculos. –Eu quero comprar um celular mas é muito trabalho. – Mas é meu pai que vai me dar. Mas pro seu pai te dar, da onde que ele vai tirar? Isso tem que entrar no orçamento. Da família entendeu?!

**MORGANA** - De ter meta. Qual é o risco que ele vai correr de ter aquela meta. Entendeu! Então eles têm que ter essa visão.

**ÚRSULA** - Isso tudo é projeto de vida. Entendeu?! Então qualquer coisa na minha vida Alex, que eu queira fazer eu tenho que ter um projeto. Tuta fazendo seu doutorado. Doutorado?

**GTPS** - Mestrado.

**ÚRSULA** - Mestrado. Tu tá fazendo o teu mestrado. Tu teve que se projetar para chegar até aí. Não foi um pulo. Você teve que abrir mão de quantas coisas pra fazer isso. Né. Então você precisou criar o que? Um projeto. Se você não tivesse esse projeto no (não compreendi) você não ia. Não é. Então o que que é o projeto de vida? É entender que até pra eu comprar um coisa básica, pra eu ter o dinheiro do lanche, no caso deles, saiu de algum lugar. Não tem como roubar, não é passe de mágica, da onde saiu? Então é necessário um planejamento. Pra tudo tem que ter um planejamento. Então quando ele sai daqui... É o que eu to te falando, ele pode até... E a gente tem muito... Quando eles se desenvolvem muito a maioria dos nossos alunos fez o ENEM. E assim, a gente tem esperanças de que eles vão ter um bom resultado.

Sabe! Porque a gente vê a maturidade deles. Eles ficam o dia inteiro aqui e saem daqui pro cursinho. Por quê? Porque eles entenderam que eles precisam adquirir. Eu não posso parar aqui. É uma visão também que muda. Por quê? Porque o nosso aluno do terceiro ano regular, vai fazer o que quando acabar o Ensino Médio? To falando nos nossos casos anteriores... É a primeira turma de terceiro ano integral. Então até o ano passado, o que que vai fazer? Na hora de fazer inscrição do ENEM, a gente tem que ficar catando a lasso. – Não vai fazer a inscrição do ENEM? – Não, não quero. – Não, não quero. Porque não tem visão pro futuro. – A não sei ainda direito o que eu vou fazer. – Ah esse ano não vou fazer ENEM não. – Ah vou descansar. Esse ano a gente não teve isso. Os nossos alunos da educação integral, eu vou te falar que 90%...

**MORGANA** - Fazendo cursinho...

**ÚRSULA** - Fez o ENEM fazendo preparatório para. Porque tem visão de futuro.

**GTPS** - O preparatório fora da escola?

**AMBAS** - Fora da Escola!

**ÚRSULA** - À noite...

**GTPS** - É um cursinho que eles pagam, que a família paga..

**MORGANA** - É.

**GTPS** - Entendi.

**ÚRSULA** - A gente ganhou até algumas bolsas aí, de algumas premiações, conseguiu umas parcerias aí, por conta deles mesmos. Porque sentem essa necessidade. Porque eles começaram a entender que precisam se projetar pra vida. Entendeu?! Então assim, tem muito o que melhorar, não to falando pra você que é o projeto perfeito não tá Alex. Eu to te apontando aqui as coisas positivas tá. Têm negativos aí nisso tudo. Tudo tem.

**GTPS** - O que que é negativo pra vocês?

**MORGANA** - Eu acho que hoje o professor... Assim pra a gente na escola, a gente vê que o professor tem que acreditar na proposta. Mas como é que ele vai acreditar na proposta, se lá dentro do material que ele tem pra planejar a aula dele, ele precisa de ter uma internet boa dentro da escola. De estrutura, de infraestrutura. De ter uma sala com bons computadores. Né. Porque eles precisam trabalhar... O projeto de pesquisa... Você tá aqui o dia inteiro ele vai voltar pra casa. Então o professor precisa na aula dele ter um computador pelo menos, um por time. Um por time pra ele trabalhar.

**ÚRSULA** - O estado melhorou muito a infraestrutura da escola.

**MORGANA** - Mas não atende...

**ÚRSULA** - Mais ainda não é adequado.

**GTPS** - O principal ponto negativo é a infraestrutura.

**ÚRSULA** - É a infraestrutura.

**MORGANA** - Você vai perguntar ao professor, é isso que ele vai te dizer.

**ÚRSULA** - A nossa internet... Eu tenho dois gigas na escola, no meu celular eu tenho muito mais do que isso. Você tá entendendo?! Pra atender uma escola. Ai o aluno quer, –Poxa eu posso usar o wi-fi? Não tem como, se eu der o wi-fi pra ele eu não trabalho.

**GTPS** - É muita gente dividindo né.

**ÚRSULA** - Você entendeu?! Então assim, o Estado precisa melhorar ainda a infraestrutura.

**MORGANA** - Eu acho que essa infra aí que traz a proposta pra gente mas e o apoio de formação a gente teve mas e o apoio da estrutura pra funcionar?

**ÚRSULA** - E eu acho o que a Morgana falou lá atrás, é uma coisa que tem que ser pensada no nível aí de políticas públicas aí educacionais não adianta trazer essa mudança aqui no Ensino Médio. Ela é formidável. Faz efeito tá! Faz efeito tranquilamente. Agora se ela começa na base, o cara chega aqui no Ensino Médio, top.

**GTPS** - Então pra vocês isso seria interessante na educação básica como um todo?

**ÚRSULA** - É base.

**MORGANA** - Como um todo.

**GTPS** - Não só o Ensino Médio

**ÚRSULA** - Se essa proposta de integral vem como ela é fazendo a formação do aluno inicial, cara, vai chegar aqui aluno de outro mundo. Entendeu?!

**GTPS** - Entendi. E além dessa questão da infraestrutura como ponto negativo, tem algum outro na visão de vocês?

**ÚRSULA** - Para nós o negativo Inicial foi isso da gente ter que se virar. Hoje a gente tem um suporte muito maior. Acho que precisava até de mais porque, por exemplo, eu virei formadora. Eu não tenho a formação adequada, né. Eu não fui formada para. Quando a gente vai lá, a gente fica um dia lá 8 horas ouvindo os formadores e eu chego aqui e eu sou multiplicadora. Não sou formadora, eu sou multiplicadora. Então eu acho que precisava investir mais nessa formação. Mas o professor é resistente a isso também tá. Eu to falando isso pra você...

**GTPS** - Mas aí só me recapitula, a formação então é um grupo do Ayrton Senna que forma na SEEduc e a SEEduc forma vocês.

**ÚRSULA** - Isso.

**MORGANA** - Isso.

**GTPS** - Então já tem um grupo de formadores da própria SEEduc.

**MORGANA** - Formadores da SEEduc.

**ÚRSULA** - A SEEduc tem um grupo de formadores.

**GTPS** - E vocês aqui são multiplicadoras?

**ÚRSULA** - Multiplicadoras.

**GTPS** - Entendi.

**MORGANA** - Os professores sentem a necessidade desse contato mais com esses formadores. Porque eles tinham o que, um em cada semestre.

**GTPS** - Ah é uma coisa muito esporádica.

**AMBAS** - Muito esporádica.

**MORGANA** - E não tinham coisas novas pra eles. Eles chegavam lá e ouviam a mesma coisa.

**GTPS** - Era uma formação rápida?!

**ÚRSULA** - Uma formação rápida.

**MORGANA** - É, rápida de um dia que nem todo mundo pode porque eles não são exclusivos. -Não eu to na outra escola. - Eu to no município. Ou - Eu to na rede particular, como é que eu vou deixar de trabalhar pra ir lá nessa formação. Mas os Nossos professores, boa parte participam. Mas eles assim, eles precisam ver coisas novas ali. Eles viam mais coisas novas naquilo que a gente passava do que tiveram... porque eles também de certa forma estavam um pouco perdidos. Os próprios formadores. Aí o professor vai cheio de questionamento né, o que é isso, o que é isso...

**ÚRSULA** - O que acontece na formação o que que é...A SEEduc tem uma equipe de formadores. Que são da escola.. lá não é escola mas é universidade SEEduc que é lá do lado do Instituto Ayrton Senna. Esses formadores eles formam os diretores m os coordenadores e um grupo que atende a cada regional que são os multiplicadores. Então a regional tem um grupo de multiplicadores. Têm lá três, quatro servidores que são os multiplicadores. Então esse multiplicador que vai pra formação com o formador. Então o que a gente sente falta é que esse formador tivesse acesso direto ao professor.

**GTPS** - Lá do topo que viesse pra vocês, entendi.

**ÚRSULA** - Porque não é a mesma coisa quando eu passo pra você passar é diferente. Você entendeu! Então assim, eu vou na formação na SEEduc, Morgana vai na formação da SEEduc. O meu professor vai na formação de Vassouras, que é a minha regional né. Então ele não pega o formador da SEEduc. Ele pega o multiplicador.

**GTPS** - Pra vocês seria mais interessante ter esse acesso direto ao formador.

**MORGANA** - Direto...

**ÚRSULA** - E a gente entende que ainda é número pequeno pra atender a rede. Entendeu?! É um número pequeno pra atender a rede. Então agora com essa demanda que agora pra 2020 vai aumentar ainda mais o número de escolas de formação, de educação integral você já deve ter feito esse...

**MORGANA** - Como é que tá a estrutura do Estado pra atender isso tudo ai.

**ÚRSULA** - Então assim pra nós a gente hoje já trabalha com mais facilidade. Você vê quer a gente conversa com você aqui de boa. Porque isso pra gente já tá no nosso sangue.

**GTPS** - No cotidiano né.

**MORGANA** - Cotidiano.

**ÚRSULA** - Mas pra quem tá começando é desafiador. Então se você não veste a camisa você vai sair dizendo isso é uma porcaria.

**GTPS** - Entendi. E dentro disso tudo ai que a gente conversou só pra fechar, dentro dessa lógica enfim, dentro modo de operacionalizar a escola que vocês vem trabalhando, p'ra vocês, qual é a atividade fim da escola?

**ÚRSULA** - Formar esse cidadão crítico ai né...

**MORGANA** - Por completo...

**ÚRSULA** - Por completo. Essa cara crítico, participativo. Esse protagonista.

**GTPS** - Crítico ao o que?

**ÚRSULA** - Ao mundo né?!

**MORGANA** - Crítico a tudo o que ele vê.

**ÚRSULA** - A tudo o que ele vê.

**MORGANA** - Da vivência dele...

**ÚRSULA** - De que forma ele vai criticar? Porque criticar é fácil, apontar né. Agora eu to apontando... O meu aluno ele tá começando a entender que eu não tenho só que apontar, indicar, reclamar, resmungar não. Tem um problema, mas eu faço parte desse problema. E qual é a solução que a gente tem pra esse problema. O que que eu posso contribuir?

**MORGANA** - O que que eu posso contribuir?

**GTPS** - Entendi.

**ÚRSULA** - Entendeu?! Eu acho que a chave é essa. **MORGANA** - Mesmo que eu não tenha criado esse problema, eu to nele.

**ÚRSULA** - Por isso que eu to te falando que se esse negocio vem lá de baixo, se lá no fundamental no primeiro ano, ele começa com essa educação integral. Essa criança, mesmo que ele não tenha em casa uma família estruturada, porque hoje em dia esse é o grande problema do nosso país, a desestruturalização familiar, isso estoura na escola, né. Porque ele chega aqui né... A gente vai pra conselho de classe pra falar porque o pai é separado da mãe... Porque o pai é usuário de droga... Porque a mãe tá presa... Porque a mãe é prostituta... Né... Enfim... O problema familiar se tornou um problema da escola. E eu não posso olhar pra esse aluno e querer que ele aprenda função, equação de segundo grau com toda a desestruturação. Eu não posso olhar pra ele como um... Apenas parte cognitiva, ele é um todo. Entendeu? Se eu que ou madura, tenho formação, to prestes a me aposentar, às vezes o problema ai é emocional não me deixa trabalhar bem é ou não é? Quem dirá ele que está na fase de formação dele. Então eu não posso olhar pra ele como aquele ser que tem que aprender. -Ah não aprendeu é burro. -Ah não aprendeu vai ficar reprovado. Não aprendeu, mas por que que não aprendeu? Tem que olhar o cara, o universo todo. Se isso começa aqui embaixo a gente vira país de primeiro mundo... Talvez não seja interessante (risos).

**GTPS** - Ou talvez seja né?! Não sei...

**ÚRSULA** - Interessante na nossa visão né. Mas vamos torcer né.

**GTPS** - É vamos esperar. É isso. Muito obrigado.

## APÊNDICE 2



## TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO

**Projeto de Pesquisa:** “*Novo Ensino Médio* ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?”.

**Referência do documento transcrito:**

REAL, Michelle Ismael Ferreira; CASTRO, Sonia de Oliveira; ARRUDA, Elaine Cristina de. **Michelle Ismael Ferreira Real, Sonia de Oliveira Castro e Elaine Cristina de Arruda, Coordenadora Pedagógica, Diretora e Diretora adjunta respectivamente do CIEP 240 - Professor Haroldo Teixeira Valladão - São Gonçalo, RJ:** depoimento. [em 29/11/2019]. Entrevistador: Alex Kossak. Nova Iguaçu: GTPS, 2019. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 83536,165 KB, com duração de 58',00". Entrevista concedida para o Projeto de Pesquisa “Mediações entre a escola e o mundo do trabalho” do GTPS/UFRRJ.

**GTPS** - Perguntar assim... Pra Michelle né, qual o seu cargo e há quanto tempo você ocupa esse cargo?

**MICHELLE** - Sou coordenadora pedagógica e ocupo esse cargo há cinco anos.

**GTPS** - Interessante.

**MICHELLE** - Não exatamente aqui na escola, tá!?

**GTPS** - Ah, você era de outra escola...

**MICHELLE** - É. Já fui de outra escola, já sai, já voltei.

**GTPS** - Entendi. E o que faz o coordenador pedagógico exatamente na escola? Quais são as suas funções?

**MICHELLE** - Funções... Muitas, mas o que eu acho que é a função do coordenador é dar condições do professor desenvolver um bom trabalho. Eu acho que é essa que é a minha função. Tudo que envolve isso eu acho que pertence a... Cabe a minha função. Né, cuidar do rendimento dos alunos, dar condições do professor desenvolver um trabalho legal né. Ajudar ou orienta-lo em relação ao que pode ser feito pra melhorar né... Eu acho que é apoiar o professor.

**GTPS** - Entendi. **ESONIA**, a quanto tempo que você tá nesse cargo? Qual é a função dele exatamente quais são as atribuições?

**SONIA** - A vintes anos. Vinte anos na mesma unidade.

**GTPS** - Aqui desde então...

**SONIA** - Aqui vinte e seis anos e vinte anos na função.

Interrupção (01:25 min – 01:33 min)

**SONIA** - A função é mais de um administrador de empresa. Hoje em dia eu me vejo nessa função. Porque a parte administrativa consome muito o gestor. Porque não tínhamos tantas atribuições administrativas como temos agora. E o pedagógico fica de lado. Me dedico 10% ao pedagógico, 90% ao administrativo. Então, nem sei dizer qual é a minha função.

**GTPS** - Entendi. Então você se entende como um administrador...

**SONIA** - Administrador de empresa. Hoje em dia eu me vejo nessa função.

**GTPS** - Pra você, a escola é uma empresa?

**SONIA** - Hoje em dia, do jeito que as coisas caminham, é uma empresa.

**MICHELLE** - Pra mim também a escolar ela é uma empresa.

**SONIA** - Virou uma empresa.

**GTPS** - E quais são as modalidades de ensino que a escola tem hoje, atualmente?

**SONIA** - Fundamental II, o ensino fundamental II. O Ensino Médio regular. O Ensino Médio integral e o EJA. É a nova EJA com correção de fluxo.

**GTPS** - Entendi. A escola entra naquelas caracterizações, escola de Ensino Médio referência, escola piloto alguma coisa assim?

**SONIA** - É. Ensino Médio referência né?!

**MICHELLE** - É o referência é.

**GTPS** - Ensino Médio referência.

**SONIA** - É porque tem empreendedorismo.

**GTPS** - Com relação a parceria que o Instituto Ayrton Senna tem com a SEEduc, quando a escola começou a receber os frutos dessa parceria? Quando ocorreu essa parceria com a escola por exemplo, sabe me dizer?

**SONIA** - 2017.

**MICHELLE** - 2017, quando o curso foi implantado na escola.

**GTPS** - Então até então não tinha...

**MICHELLE** - Não tinha parceria.

**GTPS** - Não tinha parceria. Em 2017 implementaram o curso de empreendedorismo e logo a parceria com o Ayrton Senna, é isso?

**MICHELLE** - É. Mas é direcionado ao curso de empreendedorismo, não nas outras modalidades de ensino.

**GTPS** - Entendi, entendi. Então é desde 2017.

**MICHELLE** - 2017.

**GTPS** - E tá, beleza. Você sabe me dizer por que essa parceria aconteceu, por que se efetivou no Estado ou aqui na escola?

**MICHELLE** - Na verdade não é da escola, na verdade, é do Estado com o Instituto.

**SONIA** - O instituto que tem parceria com o SEBRAE tinha com o SEBRAE... Pra instituir esse curso de empreendedorismo, eles precisaram fazer parceria com o SEBRAE porque é de micro empresa, micro empreendedor e com o Instituto Ayrton Senna, que todo o material era de divulgação do curso e de apoio ao professor vem pelo Ayrton Senna, não é isso?!

**GTPS** - Entendi, entendi.

**SONIA** - Ela que tá mais apropriada dessa situação... Pega o material...

**GTPS** - Com relação a matriz curricular, como ocorreu, como ocorre, essa construção do plano pedagógico, da matriz curricular da escola? Quais são seus princípios, fundamentos?

**MICHELLE** - A gente não tem acesso a elaboração da matriz curricular.

**GTPS** - Vocês não tem acesso?

**MICHELLE** - A elaboração não. Né. A gente recebe essa matriz que é publicada em diário oficial né. Inclusive a gente até hoje tá analisando essa matriz pra 2020. Né. A gente recebe essa matriz que é publicada no D.O. e faz com que ela aconteça na escola. A gente não elabora. O que as vezes acontece é alguma reunião dos diretores, reunião de coordenadores a gente tem a possibilidade de repente dar nossa opinião a respeito, não necessariamente que ela vá...

**SONIA** - Ser mudada, modificada.

**GTPS** - Elaborar...

**MICHELLE** - Isso, a elaboração não.

**SONIA** - Jamais.

**GTPS** - E na visão de vocês essa matriz que chega pra vocês, vocês sabem dizer quase são os princípios e os fundamentos dela?

**MICHELLE** - Na verdade ela tá no princípio da própria educação integral. Porque ela tem todas as disciplinas do curso regular mais as disciplinas, do que que a gente chama de núcleo articulador, que dá a base do curso e é isso. A gente tem...

**SONIA** - Só isso.



**MICHELLE** - Isso aí, e as disciplinas do núcleo articulador. Então o que vai diferenciar a nossa matriz curricular, o nosso currículo em relação ao regular é esse núcleo articulador. É ele que dá corpo, sustentação ao curso de empreendedorismo.

**GTPS** - Isso que eu ia perguntar, qual é a diferença entre a matriz curricular anterior e de agora, a partir da parceria...

**MICHELLE** - Quando você fala de matriz... Porque o curso já começou com essa parceria, né. Então a gente tem uma diferença entre o regular e o integral. Não existe uma diferença dentro do próprio curso com o instituto não.

**GTPS** - Mas antes então só tinha o ensino...

**MICHELLE** - O ensino regular...

**SONIA** - Regular.

**GTPS** - Não tinha integral?

**SONIA** - Não, o integral foi agora.

**MICHELLE** - Não, não tinha integral. O integral aqui já começou com o instituto.

**GTPS** - Em 2017?

**SONIA** - É.

**MICHELLE** - Eu venho de uma escola, por exemplo, que tinha uma parceria com o instituto. Era integral mas não era empreendedorismo, era PROEMi, que também era com o instituto Ayrton Senna. Que também já começou com o instituto.

**GTPS** - Tem até uma apostila disso né... Que o instituto faz.

**MICHELLE** - É. Tem, tem.

**GTPS** - Então a principal diferença é que você tem agora um Ensino Médio em tempo integral, antes era regular?

**MICHELLE** - Isso.

**SONIA** - Isso.

**GTPS** - Antes era regular, um turno só.

**MICHELLE** - Um turno só.

**GTPS** - Entendi. E essa parceria, ela tem o nome de “solução educacional”. Vocês sabem me dizer o por quê?

**MICHELLE** - Acho que a ideia é...

**SONIA** - É manter mais o aluno dentro da escola, tira-los da rua. Porque ele diminui a evasão...

**ELAINE** - Diminui o abandono também né...(não deu pra entender o resto)

**SONIA** - Porque eles abandonam, porque vão fazer jovens aprendiz e nem sempre o jovens aprendiz é dentro do horário que eles tem disponível né. Eles abandonam por isso. E mais por isso, a proposta mais é essa, pra mantê-los mais dentro da... Agora todas escolas, mais de quinhentas e poucas escolas vão virar agora de horário. Todas as aqui agora circunvizinhas viraram integral. Não do mesmo curso, vários cursos. Mas tudo isso pra ter mais o aluno, porque realmente, como ela falou, diminui o abandono. Que a evasão no Ensino Médio é grandíssima. E agora até o rendimento, quando a gente vê os alunos no Ensino Médio caiu muito... decaiu muito de uns anos pra cá não é...As notas assim, você olha assim o índice de reprovação, o índice de...vem tudo, vem a evasão, vem a reprovação, vê tudo. O aluno tá muito mais estimulado não. O jovem não tá mais querendo saber de estudo né.

**GTPS** - Sim. E dentro...você tinha comentado do núcleo articulador né, o Ayrton Senna divide os conhecimentos em cognitivos e socioemocionais. O que que são essas competências cognitivas e socioemocionais pra vocês?

**MICHELLE** - É Fazer com que o aluno consiga dar conta de si mesmo né, e se relacionar com o mundo a sua volta. Porque não tem como ele se relacionar com o outro sem que ele tenha

**SONIA** - O conhecimento dele mesmo

**MICHELLE** - De si mesmo né. Ele precisa estar bem resolvido digamos assim. E aí a gente tem uma disciplina, que é projeto de vida, que dá esse encaminhamento que dá essa visão pro mundo.

**GTPS** - Então para vocês, como essas competências se aplicam na formação do aluno é mais ou menos isso que você falou?

**MICHELLE** - É isso. Porque a gente pensa... Quando a gente pensa a educação integral, a gente em duas vertentes né, a gente pensa numa formação integral e a gente pensa em tempo integral. Porque você pode ter um ensino regular com uma formação integral. E a gente tem também com o tempo integral.

**GTPS** - Tem essa diferenciação

**MICHELLE** - Não, qual é a diferença?

**GTPS** - Não, tem essa diferenciação.

**MICHELLE** - Tem essa diferença, tem.

**GTPS** - Qual é a diferença pra vocês?

**MICHELLE** - A diferença é que quando Ensino Médio regular ele tá voltado para resolver essas competências, mesmo que não tenha disciplina,, porque a gente fala de uma solução educacional, mas a gente tá falando de princípios que deveria perpassar por toda a educação Independente de ser integral ou não, no Fundamental e tudo...A gente tá falando de presença pedagógica, aquele professor que consegue ter o domínio de turma, né, saber levar. Ele serve mais como um orientador, um mediador do que o detentor do conhecimento. Não precisa tá no Ensino Médio integral para que o professor tenha essa visão, por exemplo, a desenvolver a questão da linguagem do aluno, dele saber se comunicar de várias formas, do aluno de letramento, não precisa tá no integral né. O professor de qualquer área inclusive, não precisa ser exatamente de linguagem, pode ajudar a desenvolver. Então é uma educação com uma ação integral. Né. Independente do tempo que ele fica na escola.

**GTPS** - E vocês comentaram das disciplinas do núcleo articulador, quais são as disciplinas aqui na escola?

**MICHELLE** - Projeto de vida, estudos orientados, PIP projeto de intervenção e pesquisa...

**GTPS** - É uma disciplina só?

**MICHELLE** - É uma disciplina só, tem esse nome comprido aí.

**SONIA** - E tem empreendedorismo.

**ELAINE** - E empreendedorismo, é.

**GTPS** - E elas são dadas, as quatro disciplinas, em todos os anos do Ensino Médio?

**MICHELLE** - Em todos os anos do Ensino Médio.

**GTPS** - O empreendedorismo então aqui, os alunos já tem aula desde a primeira...

**MICHELLE** - Desde o primeiro ano.

**GTPS** - O curso de empreendedorismo até hoje, ele é uma disciplina só? É empreendedorismo, mas é uma disciplina só?

**SONIA** - Sim.

**MICHELLE** - Sim, é uma disciplina.

**GTPS** - Qual é a carga horária semanal dela, por exemplo?

**MICHELLE** - Tem série que são quatro, tem série que são três.

**GTPS** - Entendi. E dessas disciplinas do núcleo articulador não tem nota é só carga horária?

**SONIA** - Sim.

**MICHELLE** - Só carga horária. Eles desenvolvem projetos específicos das áreas, mas não tem nota. A avaliação é feita de outra forma. É por noção de resultado, apresentação, divulgação desse projeto. Não é uma nota quantitativa né.

**GTPS** - É como se fosse aprovado, reprovado ou nem tem isso?

**MICHELLE** - Nem tem isso. Porque na verdade a avaliação é uma avaliação constante com o professor, ele se apropriando do resultado. é aquilo como eu te falei que a gente poderia fazer e que eu, por exemplo, aqui eu sou coordenadora mas eu trabalho nas duas unidades escolares. E o que eu faço com meu aluno por exemplo!?

**GTPS** - Entendi. Você trabalha em mais duas unidades escolares?

**MICHELLE** - Trabalho. Dou aula nas outras duas escolas.

**GTPS** - Eu acabei não perguntando, qual é a formação de vocês?

**SONIA** - Bem, pode falar você.

**MICHELLE** - Eu Sou formada em letras. Tenho licenciatura e bacharelado. Pós- graduação em ensino de leitura e psicopedagoga.

**GTPS** - Entendi. E Sonia?

**SONIA** - Eu Sou formada... A primeira formação minha é em turismo. A segunda formação minha é letras português e inglês. E ainda tenho ainda geografia. Eu tenho MBA e tenho mais três pós em gestão, gestão e supervisão escolar... Administração e supervisão escolar. Uma pela Universidade de Juiz de Fora, uma pelo La Salle, uma pela própria SEEduc mas o MBA.

**GTPS** - Interessante. Legal. Pra vocês, voltando à questão da reforma do Ensino Médio né, tem uma relação entre a matriz curricular da escola hoje, com a reforma que está sendo implementada a nível federal do Ensino Médio?

**MICHELLE** - Não.

**GTPS** - Por que não? O que que não é diferente?

**MICHELLE** - Porque quando a gente pensa nessa reforma do Ensino Médio, o aluno teria opção. Só que assim, não fica muito claro se a opção é dentro da escola, se é em outra instituição, se cada instituição teria uma cara ou uma vertente ou o aluno teria opções? Isso não é muito claro.

**SONIA** - O que mudou também... Só mudou pro integral. Então e foi falado que dado específico da administração haveria- se uma...

**MICHELLE** - Disciplinas mais específicas.

**SONIA** - É isso. E era... Como tem a parceria com... Tinha né com a equipe Ayrton Senna e o SEBRAE haveria a possibilidade de fazer com a FAETEC. Ou os alunos saíam da unidade para fazer essas disciplinas fora, ou a própria FAETEC teria um professor dentro da unidade. Mas nada disso...

**MICHELLE** - Pra 2020 ainda não.

**SONIA** - Nada.

**GTPS** - Entendi. Então me explica um pouquinho, o curso ele era de empreendedorismo

**MICHELLE** - Técnico de administração com ênfase em empreendedorismo

**GTPS** - Só que ele já veio assim desde 2017?

**SONIA** - Desde 2017.

**MICHELLE** - Não, ele não era técnico.

**SONIA** - Não, não tinha o técnico. Só o empreendedorismo puro. Aí no ano passado, em 2018, veio a administração com ênfase em empreendedorismo. Agora esse ano, eles vão ser certificados com somente a administração.

**GTPS** - Como técnicos em administração?

**SONIA** - Mas sem ter a disciplina

**GTPS** - Isso que eu ia falar, tem uma disciplina de empreendedorismo.

**SONIA** - Mas sabe por quê? Porque foi prometido... Nós avisamos aos alunos, aos pais, fizemos reunião no início do ano letivo não foi... Complicado... Então demos fé na situação, e agora fui chamada pra uma reunião pra uma reunião com o secretário e agora vai ter que ser porque...

**GTPS** - Então novas disciplinas irão surgir?

**SONIA** - Não porque a matrícula já saiu.

**MICHELLE** - 2020 não vai ter. Não é pra 2020.

**GTPS** - Nossa... Mas com essa questão de virar técnico em administração, então quer dizer que a gente vai ter alunos se formando em técnico em administração sem ter as disciplinas de técnico em administração.

(Silêncio, gestos com a cabeça)

**GTPS** - Entendi. E essa resolução do CRA que ela comentou isso já veio a tona, já ta certo de ser curso técnico em administração mesmo. Sim, já foi publicado no D.O.

**GTPS** - Muito interessante, tem escola que não tem essa noção. Engraçado né...

**MICHELLE** - Que noção?

**GTPS** - Tem escola que acha que ainda está se resolvendo essa questão e ser técnico ou não em administração.

**MICHELLE** - É?!

**GTPS** - Engraçado né. Bem distante daqui né.

**ELAINE** - Mas é porque na verdade a situação tá posta mas a solução não existe.

**SONIA** - É isso aí.

**ELAINE** - A situação é essa, eles publicaram em D.O. e foi informado que seria com a autorização do conselho regional de administração. Isso foi feito. Acontece que não teve nenhuma matéria, e agora, qual vai ser a solução pra isso? Por isso...

**SONIA** - Aí a inspeção escolar vai ter que certificar os alunos, porque foi dado fé nisso...

**ELAINE** - Entendeu?

**GTPS** - Qual é o seu nome? Só pra eu registrar na hora...

**ELAINE** - Elaine.

**SONIA** - Ela é Elaine, a diretora adjunta.

**ELAINE** - Se não as pessoas tem esse sentimento que você tá dizendo aí, é o sentimento que tá em todos. Porque a situação existe, mas e a solução...

**GTPS** - Então o aval do CRA já existe, já foi publicado, ok?

**MICHELLE** - Já foi publicado, tudo ok.

**SONIA** - Isso!

**GTPS** - Entendi. Nossa que situação né..com relação...pode falar (risos)...Com relação aos materiais didáticos provenientes dessa parceria, o que vocês recebem. É só pra estudante? É pra professor também?

**SONIA** - Aí é a Elaine. Ela que cuida disso. As OPAs... Como é que fala Elaine.

**ELAINE** - Estudante e professor recebe material. As OPAs elas foram organizadas pelas SEEeduc.

**GTPS** - Entendi. Com o Ayrton Senna?

**ELAINE** - Isso. E empreendedorismo foi pelo SEBRAE

**SONIA** - Apostila...

**ELAINE** - Eles tinham plataforma de acesso. Eles passavam por formação através de plataforma online. Mas isso não tá mais né. Essa parceria parou em 2018.

**GTPS** - Com o SEBRAE?

**ELAINE** - Com o SEBRAE.

**SONIA** - Com o SEBRAE.

**ELAINE** - Que era que cuidava da disciplina específica de empreendedorismo, que é a única maneira na matriz a disciplina ficar voltada pra área.

**SONIA** - Quando houve já essa possibilidade do... Quando foi acrescentado a administração, acabou a parceria com o SEBRAE. É. Acrescentaram o administração e aí o SEBRAE saiu.

**ELAINE** - É. E agora a parceria está sendo com a UFF.

**SONIA** - Agora com a UFF. Que tem um professor do terceiro ano que está um curso.

**GTPS** - De empreendedorismo?

**MICHELLE** - Pós Graduação.

**SONIA** - Pós Graduação.

**GTPS** - Nossa gente, cada escola é diferente. Então sai o SEBRAE e entra a UFF na questão do empreendedorismo?

**MICHELLE** - Isso.

**SONIA** - Só o professor da disciplina do empreendedorismo.

**ELAINE** - É mais até então o SEBRAE tinha uma parceria que ela tava assim...

**SONIA** - Com os professores.

**ELAINE** - Diretamente na escola, coma formação...

**GTPS** - Presentes?

**SONIA** - Já, vinha. De quinze em quinze dias aqui

**MICHELLE** - Mas ano passado eles não vinham mais à escola, no ano passado.

**ELAINE** - Mas era a plataforma.

**MICHELLE** - Tinha a plataforma e o professor... Tinha uma reunião... Nessa reunião

**ELAINE** - Formação.

**MICHELLE** - É, uma formação pro o professor, presencial. Além da plataforma.

**ELAINE** - Em 2017, o SEBRAE vinha à escola.

**SONIA** - De quinze em quinze dias tava aqui.

**GTPS** - Entendi. Então tinham professores formados pelo SEBRAE na escola que davam essa disciplina.

**ELAINE** - É, e ele dando o suporte na escola. Vinha gente do SEBRAE pra dentro da escola fazer essa formação também e ainda tinha a plataforma. A UFF que entrou esse ano, eles tem essa parceria assim que é magnifica porque é a pós-graduação desse professor que tá nessa turma e formando lá. Mas assim, diretamente no trabalho cotidiano que há na escola ainda não.

**SONIA** - Ano passado tava mais.

**GTPS** - Entendi.

**ELAINE** - Entendeu?! São diferentes. A formação é diferente

**MICHELLE** - Ah gente não tem nem acesso a essa formação por exemplo. Não chega na escola.

**SONIA** - Nada. A gente não tá aplicando nada da formação na unidade. É só mesmo o título de um... Da pós.

**MICHELLE** - Ele até assim, algumas atividades da pós ele tem que desenvolver na sala, leva o resultado pra lá. Mas enquanto equipe da escola, isso não chega até nós.

**ELAINE** - Pelo menos não ainda né...

**MICHELLE** - É.

**GTPS** - Entendi.

**ELAINE** - Tá conseguindo entender... parabéns (risos)

**GTPS** - (risos) Porque é...

**SONIA** - Complicado.

**GTPS** - É complicado mesmo né. E cada escola é uma realidade...

**SONIA** - Mas não é... uma escola de empreendedorismo é uma única realidade. Quem iniciou em 2017, está terminando agora se formando agora.

**MICHELLE** - Na mesma realidade...

**SONIA** - Na mesma realidade.

**MICHELLE** - Talvez as pessoas não tenham a mesma interpretação

**ELAINE** - Interpretações.

**MICHELLE** - Interpretação.

**SONIA** - E porque não acompanham... Que às vezes a direção não acompanha.. Né... a direção não acompanha, a coordenação não acompanha, as pessoas estão mais...não estão envolvidas. Se não tiver envolvimento tudo se perde.

**ELAINE** - Na verdade assim... Como assim, não é definido em termos de documento, não tá ainda claro, oficialmente dá margem pra interpretações diferenciadas. Então as pessoas vão muito...

**SONIA** - Mas essa é a realidade do empreendedorismo

**ELAINE** - Mas o que a Sonia tá falando é isso, é um só, em toda as escolas, o mesmo trabalho.

**SONIA** - O comprometimento das pessoas

**ELAINE** - Mesmas orientações na verdade também.

**SONIA** - Porque nós temos o nosso curso até o ano passado, nossos encontros eram uma vez ao mês. O coordenador tinha, o diretor geral tinha e o diretor adjunto.

**GTPS** - Isso pelo SEBRAE?

**SONIA** - Não, o Ayrton Senna.

**ELAINE** - Ayrton Senna.

**SONIA** - Depois de Ayrton Senna...saiu o Ayrton Senna mas ai ficou a própria SEEduc. Nós temos um grupo de formação.

**GTPS** - Da SEEduc?

**SONIA** - É da SEEduc. Nós temos encontros, onde lá é passado todas essas questões pertinentes, tudo isso.



**ELAINE** - Lembra quando eu falei que o material de Formação era da SEEDUC, com exceção do material do empreendedorismo. Que é o SEBRAE, ele dá a apostila. A apostila é assinada pelo SEBRAE.

**SONIA** - Toda do SEBRAE... (não compreendi) e todo verde.

**ELAINE** - Eles usam até agora.

**SONIA** - Então é nessa formação que essas questões todas são passadas né... Aí você vê... Que nem todo diretor tem a mesma visão, que nem todo condutor tem a mesma visão. Quando se fala assim de experiências na escola o pessoal é todo negativo, ninguém tem uma posição assim positiva. Todos eles eram bem taxativos nessa questão de que - Ah, que não tá dando certo! - Que é isso. São empecilhos porque não tem verba. Que foi prometida a verba não teve. acrescentada uma verba de manutenção, de merenda, que agora que nós tivemos. Nada disso. Então só se vê esse lado negativo. Nada da melhoria. Não tem Professor porque também não tem incentivo, não vê o professor também empenhado...o professor de empreendedorismo fazendo nada assim...

**MICHELLE** - Extraordinário.

**SONIA** - Não se vê entendeu. São essas as questões. Então é muito... Isso né... Sei lá...

**ELAINE** - Na prática fica difícil.

**GTPS** - Então o SEBRAE assim como o Ayrton Senna, ele fazia um grupo de formação na SEEDUC, de capacitação, para depois a SEEDUC capacitar os professores.

**ELAINE** - Então eu acho que em 2017 o SEBRAE vinha. Quando eu cheguei em 2018 já era SEEDUC capacitando através da formação recebida pelo SEBRAE. Mas ainda assim as formações lá, pelo menos as que eu fui tinha um professor do SEBRAE. Então, você não pegou o primeiro ano aqui. Então deixa eu te falar do primeiro ano. Primeiro ano do empreendedorismo aqui na unidade. Ela vinha, Ana Julião que era representante do SEBRAE, ela vinha aqui de 15 em 15 dias, eram reunidos os professores empreendedores. No caso nós só tínhamos um professor de empreendedorismo. Ela vinha conversava com esse professor e a coordenação e com a direção. Passamos a manhã inteira conversando. Ela sempre vinha assim ou amanhã ou à tarde. Ela falando assim do que que o professor tinha que alcançar, qual é o objetivo, através do material que era dado por eles. O que o professor tinha que trabalhar? Como deveria trabalhar? Dava assim uma noção do que é o empreendedorismo que ele tinha que trabalhar com a turma, com as turmas no caso. Foi assim que era o ano todinho. E no final do ano ela vinha fazer assim um fechamento daquele trabalho. E às vezes o fechamento do semestre, o professor de empreendedorismo ele organizava assim alguma atividade para o fechamento do semestre e passava pra ela, no caso do bimestre, juntava os dois bimestres e passava para Ana Julião. E assim foi o primeiro ano, todos assim em passos muito lentos, tartaruga... Mas é de difícil compreensão do professor também entender o que que era, o que precisava ser feito. E eu posso dizer que foi assim muito difícil, aos trancos e barrancos. Mas chegou- se ao final do ano. No segundo ano, ele mais apropriado...

**ELAINE** - A formação começou antes não, começou só depois que implementou?

**MICHELLE** - Isso aí.

**SONIA** - Isso. Tudo junto.

**ELAINE** - Que é um dos maiores problemas que tem na verdade, quando o professor já está diante da turma e ao mesmo tempo... (não compreendi) daquele momento.

**MICHELLE** - No final de 2016,

**SONIA** - No final do ano letivo já não tinha mais professora na escola, já tava fechando, dia 17,18 saiu assim lá na página da SEEDUC que nossa escola estava no horário integral. Aí eu fiquei... Foi para a reunião, sabendo que a nossa escola e mais duas... Só a nossa e mais outra de São Gonçalo, a Moura e Silva, tem horário integral. O que é horário integral? Que professor vai trabalhar? Aí tinha que montar o horário. Que professor? Aí o coordenador começou a perguntar aos professores quem desejava passar para o horário integral. Ninguém quis. Não teve professor da escola querendo. Aí a Regional mandou professor para escola. Aí os professores vieram. Para três turmas. E cada turma tinha que ter eu acho que 60 alunos 50,..Tinha uma quantidade de 30 alunos alguma coisa assim...eu tinha que ter noventa alunos na unidade e não consegui montar as turmas. Porque aquela parte...

**MICHELLE** - A parte de renovação de matrícula já tinha sido finalizada.

**SONIA** - Já tinha sido feita. Uma dupla fase já tinha sido feita. Uma primeira de matrícula fácil e não tinha como divulgar. Não tinha como divulgar. O que que aconteceu, começamos cinco. Nosso aluno que era do nono ano, todos eles passamos automaticamente para o horário integral. Trinta e seis alunos. Maravilha. Mas aí foram diminuindo. Estão cumprindo agora o terceiro ano com onze alunos, desse trinta e seis que iniciaram. Aí o segundo ano, ano passado 2018, aí nos tínhamos tempo de fazer divulgação... Elaine foi com... Chegou a ir com o diretor...

**ELAINE** - Eu fui...

**SONIA** - Fizemos esse folder, colocamos assim, carro de som na rua, divulgamos nas escolas municipais que tinham nono ano, aí conseguimos uma turma de conseguimos montar uma turma todinha que eram de alunos de fora. E assim foi muito difícil. Não tem apoio nenhum.

**MICHELLE** - A verdade é que a escola não é consultada. A escola não é preparada pra receber o curso. Né. Porque se você faz parte da equipe da escolar e aí você precisa estar muito bem embasada pra você dar conta de você seduzir os outros.

**ELAINE** - Pra convencer mesmo né.

**MICHELLE** - Convencimento assim no sentido do professor, do aluno. Tem disciplinas como esse do núcleo articulador, por exemplo, que você tem que colocar um professor que nessas disciplinas podem ser de qualquer área inclusive, mas acontece como é que você diz pro professor que você vai deixar de dar aquilo que você dá a vida toda, que você sabe, que você domina pra dar uma coisa que você nem sabe o que é. Né. Então...

**ELAINE** - Uma aula. Que ti vai pegar e tu não vai aprender ao mesmo tempo.

**MICHELLE** - É difícil.

**GTPS** - Tá formando e sendo formado ao mesmo tempo.

**ELAINE** - É tentativa e erro., porque você vai tentando, errando e aprendendo.

**MICHELLE** - E ao mesmo tempo chegaram professores novos para o curso que também não tinham formação e nem faziam parte da escola.

**SONIA** - Noventa e nove já foram embora. 99% foram embora. Porque...eram duas turmas de cada série, duas turmas. Era o primeiro ano só, tinha que montar três turmas de primeiro ano. Cada turma

de primeiro ano tinha que montar 30 alunos. Eu tinha que ter 90 alunos na minha unidade. Eu só manti uma turma. Eu não consegui manter as outras duas. esses professores foram devolvidos, devolvidos. Em fevereiro todos eles foram devolvidos, não tinha turma pra montar.

**GTPS** - Eles foram realocados em outro lugar...

**SONIA** - Outra escola. E outra coisa e os nossos professores depois foram se apropriando o que era o integral, aí ficaram chateados porque não pegaram a turma. Eu ofereci, mas eu nem sabia o que que vinha pela frente.

**GTPS** - Sim. Vocês acham que essa parceria não só com o Ayrton Senna, com o SEBRAE de alguma forma interfere na autonomia docente?

**SONIA** - Não.

**ELAINE** - De modo negative você se refere?

**GTPS** - Negative ou positivo interfere de alguma forma pra vocês?

**ELAINE** - Interferir interfere, não posso dizer que seja negativo. Eu não acredito assim... É um trabalho diferenciado que o professor precisa ter suporte. O material não é

**SONIA** - Eu achei que ajuda.

**ELAINE** - Não é nem uma questão de material especificadamente. Eu acho que o maior problema disso é junto, é o momento, é você tá ensinado e aprendendo. Isso aí difícil dar certo...

**GTPS** - Então pra vocês interfere de maneira positiva.

**SONIA** - Eu acho.

**ELAINE** - Eu acho. Negativa não.

**MICHELLE** - Eu nem sei te dizer exatamente se é... Pra mim é relativo porque assim, ela é positiva porque tem o material, mas ao mesmo tempo esse professor ele não foi formado, então ele até ele ter condições de fazer uma crítica o material já foi publicado. Entendeu? Então assim, é boa porque ele tem um apoio. Mas como é que ele vai saber se aquilo é bacana ou não se ele não foi formado pra aquilo.

**ELAINE** - Ele tá fazendo aquilo com a turma junto. Ele tá pegando aquilo.

**MICHELLE** - Hoje eu sou capaz de pegar um livro de língua portuguesa e analisar o livro e dizer, é bacana ou não é. Eu fui formada pra isso, eu tenho experiência na área. Agora você pegar um material de uma área que não é a sua, que você não foi formado pra você ter que aplicar em sala, é difícil. Porque você tem que ter outras leituras, outros materiais, uma formação que você não tem.

**SONIA** - A mesma coisa no primeiro segmento que é horário integral, alunos ficavam aqui de oito a 5 da manhã... Construtivismo... o que é construtivismo? Eu fui uma professora... O que era construtivismo... Eu fechava a minha porta, era a minha parede. Eu fechava a minha porta, eu alí aplicava a minha postura. Eu construí com meus alunos o que eu aprendi, porque eu não fiz o pedagógico né. Já começou por aí, que eu já fui fazer área de saúde no meu Ensino Médio, depois não voltei pra fazer. Então meus alunos eram... Em junho todos alfabetizados, trinta e seis alunos. Mas era

meu construtivismo, eu não sabia nem o que era... Se me perguntar o que construtivismo, não sei... não sei até hoje.

**ELAINE** - Com educação, com fundamental I eu fui dar aulas pra eles ontem e Michelle tava aqui e escutou, como é isso que tá acontecendo agora. Então é a mesma coisa. Aquele outro programa, outro projeto enfim, e aí botou as pessoas assim do nada de paraquedas

**SONIA** - Criou- se uma secretaria!

**ELAINE** - Pra aprender e fazer. Só que tá lidando com gente, com aluno da educação. Então isso é muito complicado, né. E foi a mesma coisa, essa situação dela a gente ficou ano depois nas redes estaduais regulares recebendo esses alunos com 14 e 15 anos que não tinha conseguido aprender a ler em quase cinco anos. Era antigamente primeira a quarta série. Foram 4 anos ali e assim, mais ou menos vamos dizer aqui se forem 50% de alunos que aprendeu a ler em quatro anos foi muito. Ficamos anos recebendo. Essa é a questão...

**SONIA** - Eu consegui porque aqui comunidade é boa, os alunos eram bons. Mas escolas brabas... Trinta e seis alunos da minha primeira turma tá todo mundo bom e ninguém aprendeu nada

**ELAINE** - Em relação ao que Michelle falou né, porque tava no material aqui, eu acho que um belo exemplo é o livro didático do professor. Ele se formou durante anos, ele fez a pós graduação, ele tá formado naquele conteúdo, ele ainda sim pega livro didático, ele pode escolher que conteúdo trabalhar na aula seguinte, sendo que existe o momento de escolha desse material, no caso do integral, ele...

**SONIA** - Ele já vem...

**ELAINE** - Ele... (não compreendi) e meio porque ele não sabe nem o que que é, ele tá chegando ali

**GTPS** - No caso do núcleo articulador.

**MICHELLE** - Do núcleo articulador.

**ELAINE** - Em qualquer disciplina. Do núcleo articulador. E aí tem o material específico que ele tá conhecendo naquele momento pra tá com o aluno naquele momento.

**GTPS** - Aí eu pergunto...

**ELAINE** - A gente vai encontrar professores que vão conseguir, pelo seu perfil, pela sua dinâmica de trabalho, se apropriar e render, como nós tivemos e acho todas as escolas tiveram com certeza, e vão ter aqueles professores vão assim, - Ahn? Entendeu?! - O que é isso? Não domina, não é a praia dele, não é...

**MICHELLE** - E falta também o incentivo. Incentivo que eu digo é de formação e financeiramente.

**GTPS** - Isso que eu ia perguntar, esse professores que davam aula no núcleo articulador, não tem nenhuma bonificação salarial?

**MICHELLE** - Não.

**SONIA** - Não.

**GTPS** - Nunca teve.

**MICHELLE** - Nunca teve. O professor da...

**SONIA** - Nem tem perspectivas de ter nada, nunca falou nada.

**MICHELLE** - Mas os professores das outras disciplinas também tem o material.

**GTPS** - Isso que ia perguntar no caso das outras disciplinas, o material também cjá chega pronto?

**MICHELLE** - Chega pronto.

**ELAINE** - Tem também. São as OPAs.

**MICHELLE** - Isso aí.

**GTPS** - Então português, matemática.

**MICHELLE** - Todos têm, todos têm.

**ELAINE** - Mas aí vou ser muito sincera com você, eu nessa situação eu penso que, é lógico que ter essa gratificação, esse incentivo financeiro também é legal, mas ele não tem tempo nem de estudar. Deveria no mínimo ter tempo de planejamento disponível pra essa formação dentro da escola. Em grupo. Com os colegas. Com a equipe. Eu acho que é o mínimo...

**SONIA** - Mas nós temos... Esse tempo é exigido

**ELAINE** - Se não pode dar o dinheiro diretamente, indiretamente abrir mão de alguns tempos desses professores...

**MICHELLE** - Não, quando eu digo incentivo financeiro é pra ele poder ficar... não é pra ele receber mais...ele receber mas assim, pra cumprir uma carga horária dentro da escola além daqueles da sala por exemplo...

**SONIA** - É exigido, mas não tem.

**MICHELLE** - Ele tem que cumprir doze na sala por exemplo. E tem o tempo de planejamento que isso no Estado e em várias outras redes pra qualquer professor, isso não é bem diferenciado como na prefeitura do Rio é que toda quarta feira, ou de Niterói, tem o tempo de planejamento. No Estado isso não é definido. Então o professor entende que

**ELAINE** - E nem no integral...

**MICHELLE** - Então o professor entende que ele tem tantas horas de planejamento, mas não tá em D.O. Isso não tá no concurso que ele faz.

**SONIA** - Não dia onde ele tem que planejar.

**MICHELLE** - Então não diz. Então se ele tem uma bonificação e tem que cumprir tantas horas na escola a gente consegue. Eu acho que é mais fácil. Você entendeu?!

**GTPS** - Mas então a carga horária desses professores do núcleo articulador, por exemplo, ela é aumentada ou não?

**AS TRÊS** - Não.

**MICHELLE** - É dentro da carga horária do próprio professor.

**GTPS** - Então ele deixa de dar a disciplina dele pra dar uma disciplina do núcleo articulador.

**MICHELLE** - isso, isso.

**ELAINE** - Porque ele é doze tempos na disciplina dele, vai dar doze tempos no núcleo articulador.

**GTPS** - O Projeto de vida, por exemplo... entendi.

**MICHELLE** - Mas não, a maioria deles dá o núcleo e dá também outra disciplina, porque a carga horária não compõe.

**ELAINE** - É não compõe porque aqui a gente só tem três turmas por exemplo. Se tiver uma escola que tem mais turmas ele poderia pegar todos os horários.

**GTPS** - Mas aí ele não trabalha mais tempo do que antes?

**ELAINE** - Não, não. É a mesma coisa

**MICHELLE** - Não. Trabalha mais tempo, é a mesma carga horária. Mas vale ressaltar que já teve um modelo de ensino integral que o professor tinha uma bonificação e tinha que ficar na escola fazendo planejamento.

**ELAINE** - E tinha essa carga horária aumentada.

**MICHELLE** - Isso aí.

**GTPS** - Isso não teve aqui nessa escola?

**ELAINE** - Não, em lugar nenhum.

**MICHELLE** - Não, integral com empreendedorismo não. O que tinha era o antigo PROEMI.

**GTPS** - Entendi. Que era com o Ayrton Senna também?!

**MICHELLE** - Que era com o Ayrton Senna, mas também antes do curso acabar, porque tem escola que ainda tem, e essa bonificação foi cortado.

**GTPS** - Isso foi em 2017?

**MICHELLE** - Que foi cortado não... Deixa eu ver... 16 eu acho. 2016.

**GTPS** - 2017 já não tinha mais isso?

**MICHELLE** - Já não tinha mais, mesmo nas escolas que tem o PROEMI.

**GTPS** - Então com essa parceria com o Ayrton Senna em 2016 os professores tinham a bonificação salarial?

**MICHELLE** - Tinha. Começou antes inclusive. Antes de 2016 tinha essa bonificação para o planejamento.

**GTPS** - Entendi. Legal. Pra vocês, dentro dessa questão docente, qual é p diferencial da forma de trabalho anterior da parceria, ou das parcerias, e agora, para a diferença da forma de trabalho atual em termos de trabalho docente?

**MICHELLE** - Eu acho que dificulta o trabalho do professor, porque a gente também tem a questão administrativa que envolve a carga horária do professor, a alocação no quadro de horários, por exemplo, então a gente não tem um respaldo pra a gente montar esse... A gente tem muitos critérios de alocação de professor quer é o mesmo basicamente do regular, do fundamental...

**SONIA** - Da EJA. E o professor não trabalha só em uma unidade. E nem numa rede só estadual, é a parte privada, é municipal... Tudo é complicado.

**MICHELLE** - Então é difícil.

**ELAINE** - Tem professores que tiveram ano passado todo de formação né. e teve professor que entrou esse ano e não teve nenhuma formação porque saiu a parceria, não teve uma formação

**GTPS** - Vocês continuam recebendo material didático ainda?

**ELAINE** - Temos material.

**GTPS** - Não tá em falta?

**SONIA** - Não.

**ELAINE** - Não, esse ano não recebemos a escolar que produziu...a escola que reproduziu o material

**SONIA** - Reproduziu. Do terceiro ano.

**ELAINE** - Recebeu ano passado, até ano passado recebeu material e aí esse ano a gente reproduziu material...

**SONIA** - Porque não tem mais as parcerias, aí nó tivemos que reproduzir.

**ELAINE** - Inclusive o terceiro ano nunca recebeu, porque foi o primeiro ano do terceiro ano nas escolas, esse material existia em modo digital e a escola com seus recursos que reproduziu.

**MICHELLE** - Porque não existe inclusive uma verba específica para esse material.

**ELAINE** - Não, não tem.

**MICHELLE** - O que já foi questionado em algumas reuniões...

**ELAINE** - A verba que ela tem, que a gente usa pra outras coisas teve que produzir esse material pro aluno. Porque você pega o regular, você tem o livro didático que o governo manda. A gente não gasta com livro didático pro aluno. Mas com o integral a escola tem que gastar com material mesmo de...

**SONIA** - Tem que dar o seu jeito.

**GTPS** - Principalmente com as OPAs?

**ELAINE** - Com as OPAs.

**SONIA** - O livrinho não é assim um livrinho de duas três...

**MICHELLE** - Porque as OPAs.

**GTPS** - Não, é um livrinho grosso...

**MICHELLE** - Pra cada componente curricular.

**GTPS** - Pra cada disciplina?!

**ELAINE** - É por área, é por área. As OPAs são por área mas é dispendioso.;

**GTPS** - Então como a Sonia diz que a parceria acabou, no caso acabou esse suporte que o Ayrton Senna dá...

**SONIA** - Mas olha só, essa semana a SYLVANA e a... Tiveram as duas reunião com o Instituto Ayrton Senna, acho que vai entrar ano que vem.

**MICHELLE** - Ano passado, por exemplo, a única formação que teve foi com a SEEduc, já não foi com o Instituto. Os professores foram para uma formação com a SEEduc.

**ELAINE** - Que tinham sido formados por eles antes.

**GTPS** - Mesma ideia do SEBRAE!

**ELAINE** - Isso.

**MICHELLE** - Mas vale ressaltar que os professores em sua grande maioria desde o início não gostam das formações!

**GTPS** - Entendi. Então aqui na escola...

**ELAINE** - E são repetitivas.

**MICHELLE** - Isso aí!

**GTPS** - Aqui na escola a maioria dos professores não gostou da formação ?!

**MICHELLE** - Quem teve a oportunidade de ir no primeiro ano não foi – Oh que formação ! No segundo ano foi, se ele continuou na disciplina ele foi e ouviu tudo aquilo que já tinha ouvido no primeiro ano então não houve uma progressão.

**ELAINE** - Nada muda.

**MICHELLE** - E teve, têm muitos professores que nem foram a nenhuma formação.

**ELAINE** - Porque foi lá dois dias de formação e o professor aquele dia por algum motivo não pode ir, esse não tem formação nenhuma, porque só tiveram... Esse foi lá no início do ano Ele tá na turma aí, integral.

**MICHELLE** - E assim a questão da formação, por exemplo, o professor de empreendedorismo ele tá fazendo uma pós-graduação, mas a equipe da escola não teve, não passou por essa formação e nem passará a princípio. Né. E no PROEMI por exemplo como eu te falei que é aquele outro modelo, os



professores recebiam. Eu trabalhava numa escola, eu era a Diretora adjunta, eu fazia formação dos professores eles recebiam pra ouvir a minha formação, mas eu não recebia para fazer formação. Né, que também é um absurdo. Porque o formador não recebe!?

**GTPS** - Entendi. Situação complicada né.

**MICHELLE** - Sim.

**ELAINE** - No mínimo delicada.

**GTPS** - Delicada né. No caso desse... Então do Ayrton Senna o que chega é o método na escola, da parceria...

**MICHELLE** - Isso, isso.

**GTPS** - Com relação a adesão a esse método como é que foi aqui na escola? Quantos por cento...

**ELAINE** - De docente? Da escolar?

**GTPS** - De docentes. Muitos professores gostaram?

**MICHELLE** - Como a Sonia falou, a maioria a princípio não quis.

**ELAINE** - Minoria, eu diria que uma minoria...

**GTPS** - Minoria que aderiu a esse método do Ayrton Senna.

**ELAINE** - Que aderiu e que concorda com o método

**GTPS** - Entendi, então a grande maioria não concorda

**ELAINE** - O material... O material então ele é altamente discutível. E ele tem um índice de rejeição altíssimo! Não só aqui.

**MICHELLE** - E ele não é prático pro professor.

**ELAINE** - O índice de rejeição é altíssimo

**GTPS** - Não?!

**ELAINE** - Não.

**MICHELLE** - Não. Porque o professor tem... Precisa acessar uns vídeos pra passar na sala, tem que baixar o vídeo, quer dizer, ele não tá dialogando muito bem com a prática do professor, que ele já não recebe pra fazer esse planejamento. Né, é o que a gente tá falando ele já não recebe. Porque aí o professor do integral ele recebe o mesmo salário, digamos assim, a hora aula dele é igualzinha pro antigo fundamental do sexto ano, por exemplo, igual o professor que dá aula na terceira série do regular, é igual pra todos. Só que esse professor que tá no integral, ele precisa pra dar conta dessa OPA...

**ELAINE** - De um tempo muito maior

**MICHELLE** - De um tempo muito maior pra preparar aula.

**ELAINE** - E tem que gastar em casa porque aqui não tem. Ele tem que gastar sempre em casa.

**GTPS** - Então ele usa o tempo livre dele. Não usa o tempo de planejamento.

**ELAINE** - É.

**MICHELLE** - Não tem, não dá.

**ELAINE** - Não tem tempo de planejamento.

**MICHELLE** - Não tem tempo de planejamento na escolar, não existe isso.

**ELAINE** - O tempo dele é em turma.

**GTPS** - Então acaba sendo um trabalho precário podemos dizer assim... Total né.

**MICHELLE** - Como que a gente faz planejamento é assim, é um convencimento que na verdade o professor ele acaba fazendo pela escola, pelas pessoas da escola mas assim, subsídios, meios pra fazer nós não temos. Porque se o professor tem uma carga horária a mais na escola, por exemplo, tem dois tempos a mais que não tá na grade dele, mas ele estaria que estar lá. Então eu consigo reunir o professor na escola. Agora pra a gente fazer reunião com o professor ele tem que tá nessa reunião fora do horário da turma, só que ele não recebe pra isso.

**ELAINE** - E a dificuldade avisar os professores... e quando ele não vem não dá pra fazer essa reunião.

**MICHELLE** - E o professor do regular, ele recebe a mesma coisa. A gente até faz reunião, mas a necessidade de reunião não é como a do integral.

**ELAINE** - Não é, não é.

**GTPS** - Então é uma intensificação do trabalho docente né. Ele fica intenso né, mais intenso...

**ELAINE** - Muito.

**MICHELLE** - Mais intenso.

**ELAINE** - Por exemplo, se você pegar uma professora que trabalha com a OPA, que a gente tem aqui que ela... Ela gostou do material, por exemplo, né... É minoria... É discutível, a minoria não concorda mas há aqueles que...pra ela trabalhar com a OPA o domingo dela é no computador, baixando material, baixando vídeo, separando material, preparando as (não compreendi) pra chegar aqui na escola e fazer as (não compreendi) pra ir pra turma. É assim, gasta- se tempo... Utilizar a OPA se gasta muito tempo.

**MICHELLE** - Porque na verdade a OPA não,

**GTPS** - E é um tempo extra trabalho né.

**ELAINE** - Tem que fazer em casa

**MICHELLE** - É porque assim o material do professor ainda tem essa dificuldade, não é igual ao material do aluno. Porque se fosse igual do livro, tem o do professor e o do aluno né, então você pega um abre e tá igual o do outro, e não é! Então na maioria das vezes o professor tem que tá com o material dele e o material do aluno pra ver como no material do aluno isso se dá.

**ELAINE** - Sempre tem.

**GTPS** - Entendi.

**MICHELLE** - Então no material dele tem outras coisas né, coisas a mais, que no do aluno não tem. Então pra ele saber como ele vai fazer isso precisa tá com o material do aluno. Então ele precisa usar os dois em casa né, planejando os dois juntos. E é preciso trazer texto pro aluno que não está no do aluno, enfim... Né...

**GTPS** - É. O tempo de planejamento que não tá dentro da carga horária dele de trabalho, ele tem que extrapolar essa carga horária, usar o tempo dele de lazer.

**ELAINE** - Mas aí você pensa que dá tempo e tudo mais... Professor tem duas matrículas... (não compreendi o final).

**MICHELLE** - E a orientação que a gente tem ou quando se pensou no curso integral é que quem tivesse no curso real seria aquele professor que era o professor de trinta horas, concurso de trinta horas, que ele tá efetivamente vinte em sala e dez de planejamento. Mas esse dez não é exigido na escola. Então se não exigido na escola pra a gente exigir também é complicado. Né. Só que a nossa realida...

**ELAINE** - A gente não tem nenhum meio de exigir, nenhum meio de exigir. Que a própria SEEduc, legalmente não consegue exigir. Isso aí é ó... Décadas.

**MICHELLE** - Antigo né... E a nossa escola é uma escola que não tem muitos professores de trinta horas...

**GTPS** - Entendi. A maioria são quantas horas?

**MICHELLE** - De dezesseis que ficam doze em sala. E o professor pra dar aula no integral, como você já deve ter percebido tem que ter um perfil. E nem todos... A gente tem pouquíssimos. E nem todos que tem trinta horas tem o perfil para.

**GTPS** - Bom, vocês responderam a maioria das perguntas que eu ia fazer.

**MICHELLE** - (risos) Que você nem fez né (risos).

**GTPS** - Ótimo, a ideia da entrevista é levantar essas informações que eu não vou ter acesso nunca lendo alguma coisa ou vendo alguma outra reportagem né. Aí em termos de formação do aluno essas parcerias contribuem pra formação humana desse aluno?

**ELAINE** - Pra formação humana? Eu vou te dizer assim... Eu tenho um sonho de dizer... A gente tando na escola a gente vai conseguir ser implícito de alguma forma... Precariamente... Mais ou menos, a gente consegue seguir isso... E não tem como dizer que

**MICHELLE** - Que é exatamente por causa da parceria.

**ELAINE** - A gente não pode falar isso, não é assim.

**GTPS** - Pra vocês contribuem em um certo grau.

**ELAINE** - De alguma forma.

**MICHELLE** - É isso.

**SONIA** - Mas assim quando a gente para pra pensar na expectativa, a diferença é gigante da expectativa pra realidade.

**MICHELLE** - Pra realidade.

**GTPS** - Entendi?!

**ELAINE** - Entendeu. Não dá pra dizer que... tudo é ruim, que não se consegue fazer com que esse programa com esse integral renda pra aluno, renda pra escola, não dá pra dizer isso, seria assim até um absurdo. Mas quando você pensa no que é, o que ele poderia de fato construir na vida desse aluno e o que realmente consegue precariamente fazer, a diferença é muito grande.

**MICHELLE** - Esses dois meninos, por exemplo, que apareceram aqui, eles são da turma que vai concluir esse ano, a primeira turma. No primeiro ano deles eles ganharam uma premiação com o projeto "xeque- mate".

**SONIA** - É da (não compreendi), não sei se você conhece...

**GTPS** - Não.

**ELAINE** - É de área nacional e eles ficaram em primeiro lugar.

**MICHELLE** - Então assim, no primeiro ano já. Então assim, não é... Porque assim o núcleo articulador, a gente tem uma disciplina específica de projeto né... Então assim, não é ruim. O curso não é ruim. O que falta nas escolas é formação, é o material, é verba pra que isso aconteça né, subsídios para que a coisa acontece da maneira como se projetou.

**GTPS** - E a questão desses cursos não foi discutida com, nenhuma escola e nem com vocês, que vocês saibam?

**ELAINE** - Em que sentido... Você diz...

**GTPS** - SEEduc vai discutir -Oh vamos implementar um curso de empreendedorismo.

**ELAINE** - Não, isso sempre veio.

**MICHELLE** - Não.

**GTPS** - Veio de cima como uma imposição.

**MICHELLE** - Inclusive a gente não sabe nem quais são os critérios.

**ELAINE** - Não, não sabemos.

**GTPS** - Entendi. Os critérios de escolha...

**MICHELLE** - De escolha... a gente não sabe.

**GTPS** - De decisão do por que disso?

**MICHELLE** - Não, não.

**GTPS** - Interessante essa informação. E no caso... Enfim, o curso de empreendedorismo é uma formação profissional digamos assim, vocês tem relação com o estágio, o aluno ele estagia, trabalha?

**ELAINE** - Porque não tem nenhuma disciplina dessa área.

**MICHELLE** - Só tem essa.

**GTPS** - Só empreendedorismo... Até então não tem nenhuma questão de relação com estágio?

**MICHELLE** - Não.

**ELAINE** - Não. Não tem... Olha tem a disciplina porque essa disciplina de empreendedorismo, ela se manteve no mesmo tempo de duração e quando ela tinha quando era pra ênfase, que era Ensino Médio integral com ênfase... Quando virou teoricamente técnico...

**MICHELLE** - A grade não mudou!

**ELAINE** - Ela continuou do mesmo jeito. Sem nenhuma alteração. Inclusive em termos de estágio, por exemplo, né...

**MICHELLE** - Tem uma professora...

**GTPS** - O aluno vai sair técnico com uma disciplina só.

**MICHELLE** - Tem uma professora que né...

**ELAINE** - Eu nem sei se eu posso falar - Ele vai sair técnico com uma disciplina, eu não sei se eu consigo dizer isso.

**GTPS** - Na prática seria assim

**ELAINE** - É.

**MICHELLE** - A gente ficou numa situação difícil, uma professora veio trabalhar aqui no ano passado, ela até continuou esse ano, mas ela faz GLP que é uma dobra né, ela tem matrícula em outro lugar e cumpre uma carga horária aqui. Quando ela chegou aqui ela não sabia que a escola tinha empreendedorismo e ela olhou a grade né de horário e ela fez curso de Ensino Médio técnico. Porque antigamente tinha de formação geral, técnico e tal... E ela olhou e - Ué! Mas Michelle não tem nenhuma disciplina do curso que eu fiz?

**GTPS** - Ela fez técnico em administração né?

**MICHELLE** - Técnico em administração. Antigamente não tinha isso que a gente escolhia uma formação geral, curso normal, administração... Então ela fez um curso desse. E aí, hoje ela é professora de biologia e tudo... E ela olhou - Mas não tem nenhuma disciplina! - Me explica isso?!

**ELAINE** - No próprio Estado tem o curso normal ainda. Eu trabalhei em escola de curso normal e a matriz de eles completamente diferenciada de acordo... Lá tem todos os tipos de disciplinas... Lá tem tempo em cada ano.. Tudo certo... Carga horária de estágio, efetivo.

**GTPS** - Várias disciplinas da área.

**ELAINE** - Várias disciplinas...

**MICHELLE** - A gente não vai muito longe. Tem uma escola aqui no nosso município que ela é técnica também e, laticínio e panificação.

**ELAINE** - NATA, NATA (Sigla da escola).

**MICHELLE** - É aqui próximo, não é o mesmo bairro, mas é atravessou a pista tá lá na escola. Né.

**ELAINE** - Do outro lado da rua

**MICHELLE** - E eles têm aula do curso específica.

**ELAINE** - Panificação, confeitaria.

**GTPS** - O curso que é ministrado lá.

**MICHELLE** - Isso. Porém lá existia uma parceria com algumas empresas como o “Pão de Açúcar” né.

**GTPS** - Olha que interessante. Se efetiva através de parceria público privada também.

**MICHELLE** - Mas a gente tinha parceria com o SEBRAE e a coisa não era...

**ELAINE** - É né, o que que aconteceu pra encerrar né...

**GTPS** - Entendi. Bom, acho que chegamos ao fim, eu vou fazer só mais uma pergunta. Elaine vou pedir pra você também assinar o termo pra poder usar tudo o que você falou, foi interessante. Qual é a sua formação Elaine?

**ELAINE** - Eu sou pedagoga.

**GTPS** - Você é pedagoga. Qual é a sua função aqui na escola?

**ELAINE** - Diretora adjunta.

**GTPS** - E o que faz uma diretora adjunta? Eu perguntei no início pra elas e não perguntei pra você.

**ELAINE** - Eu escutei o que elas falaram, e tava aqui assim - É verdade, é verdade. A gente tá hoje em dia numa escola que essas funções assim infelizmente ela acaba se perdendo pelo tanto de burocracia e de olhar administrativo nas escolas. Eu também sou uma de levantar a mão e gritar por isso. Assim, o trabalho da gente nas escolas principalmente dos diretores geral e adjunto ele é fundamentalmente administrativo. A gente fica tentando passear pela parte pedagógica das escolas, tentando chegar, mas assim é acabando esse tempo pra conseguir chegar. Porque a questão administrativa e burocrática ela toma o tempo.

**MICHELLE** - Além disso as escolas não tem equipes completas né, e vale ressaltar isso.

**ELAINE** - Não tem HOE (hora extra) na escola, não tem articulador...

**MICHELLE** - Então não tem uma equipe formada, a maioria das escolas.

**ELAINE** - Eu sinceramente hoje não conseguiria dizer o que que Sonia tem que fazer, o que que eu tenho que fazer, sinceramente.

**GTPS** - Entendi. Mas a sua visão é do lado da Sonia, pra vocês, vocês são praticamente administradoras de empresas.

**ELAINE** - Praticamente.

**GTPS** - Vocês estão administrando uma empresa!

**ELAINE** - É. A gente procura não fazer isso. A gente procura fazer o que tem que ser feito administrativamente falando, em termos burocráticos, e se manter ainda na essência da gente que é de educador que cuida da parte pedagógica da escola, mas à duras penas.

**GTPS** - Entendi.

**MICHELLE** - E eu não sou contra que a escola seja uma empresa. Até falei isso com você né. Eu não sou contra. Eu acho que a escola é uma empresa que visa o resultado educacional. Eu não consigo desvincular uma coisa da outra né.

**ELAINE** - Mas quando eu falo isso eu falo no tom pejorativo da coisa, no tom pejorativo! Eu também não concordo com ela, mas eu to falando exatamente, essencialmente no tom pejorativo., do que tem de mais negativo., quando se fala em empresariar uma instituição educacional. É o que tem de mais...

**MICHELLE** - O que é ruim é que falta a figura do administrador na escola por exemplo. Né. Que não necessariamente teria que ter uma formação pedagógica, e falta pessoas na equipe. Porque na escola a gente tem as nossas funções, mas a gente apaga incêndio o tempo todo... Por quê? Porque existem coisas que fogem ao nosso controle no sentido de que às vezes tem um aluno passando mal e você precisa acolher. Tem uma mãe que chega pra conversar com você e que não teve nenhum agendamento. Você precisa ligar pra mãe de alguém. Né. Então são situações que vão acontecendo no dia a dia que não..

**ELAINE** - As demandas são inúmeras.

**MICHELLE** - Que não está no nosso planejamento.

**ELAINE** - Que eu fiquei quieta, que você parar um tempo pra fazer uma instituição como essa eu acho fantástico. A gente já fez, inclusive ontem a gente tava falando sobre isso. Ontem a conversa foi basicamente isso que a gente tá falando aqui agora. Entendeu?!. Mas assim aqui nem sempre assim foram esses momentos.

**GTPS** - Entendi.

**MICHELLE** - Então assim, como tem esse apagar de incêndio que é comum nas escolas, tem a parte administrativa e falta pessoas, então a gente faz muita coisa ao mesmo tempo porque não tem pessoas pra dividir. Porque se não fizer, não vai ter quem faça.

**ELAINE** - Não tem essa possibilidade

**MICHELLE** - Entendeu?! É exatamente. Né. Então fica todo mundo muito sobre carregado e falta até tempo para que a gente consiga inclusive sentar e conversar. Né. A gente vai pra casa e conversa pelo whatsapp fora do horário de trabalho né. A gente tá em outro lugar que não tá aqui cumprindo nossa carga horária porque tá em outro lugar, você tá pensando o que tá acontecendo aqui, você ta se comunicando com quem tá aqui. Então o nosso horário também de trabalho extrapola muito. Né. Além do tempo que a gente já tem que ficar aqui.

**SONIA** - Eu entro sete e saio que horas? Nove e pouca...

**MICHELLE** - Na hora que eu falo pra você – Vamos embora pelo amor de deus!

**SONIA** - E no dia que você trabalha..

**MICHELLE** - Isso. E no dia que tou aqui, isso aí. No dia que não to aqui nesse horário nem sei.

**GTPS** - Uma pergunta que não tinha feito com relação ao material didático que os professores usam, vocês entendem que esse professores perdem talvez a características de professores e se tornem instrutores, se tornem mediadores?

**ELAINE** - Sim, concordo.

**GTPS** - Descaracteriza um pouco a profissão docente, as OPAs? Algumas coisas do núcleo articulador?

**MICHELLE** - A apostila de empreendedorismo, ele é instrutor.

**ELAINE** - No empreendedorismo ele é instrutor, eu ia falar isso. A OPA ainda não.

**MICHELLE** - Porque a formação inclusive do SEBRAE...

**ELAINE** - O tempo todo eles deixam claro na OPA. Na Opa o tempo todo fica claro isso, quando tem tantas formações que foram feitas nas OPAs.

**MICHELLE** - E as atividades também propõe que o professor seja mediador.

**ELAINE** - É. Então assim nas OPAs existem até... Existe essa fala de que você vai ali conciliar, que você vai né... No que você tem trabalho pedagógico com esse material novo que tá chegando. Então existe até essa fala muito clara pro professor. No SEBRAE não, ele é instrutor.

**MICHELLE** - Ele é instrutor. Inclusive na formação do professor que eu já assisti, que eu já participei de uma formação, ele vai com o material dele do primeiro bimestre... Era bem específico né... O professor da terceira série com o material do primeiro bimestre porque eles tinham incluir o bimestre por exemplo. Ele ia lá e todas as atividades que ele teria que fazer em sala ele faz nessa formação. Então bem instrutor. Ele reproduz.

**ELAINE** - É mais ainda sim a OPA eu acho que essa fala, nas formações depois que eu cheguei né, que eu vi quando eu levei junto tal professor, eu já percebi que já era o questionamento dos professores e talvez por isso era tão recorrente essa fala de que eles podiam não, fiquem tranquilos não precisa ficar limitada amarradinho nesse quadradinho da OPA, vocês podem passear por ela... Eu percebi que isso já era em função talvez de muitos questionamentos. Porque quando você pega a OPA, ali tem o conteúdo específico, ali tem a atividade que você vai dar, a música que você vai usar, quanto tempo... Cinco minutos... Três minutos... Dois minutos... Tudo é cronometrado. Então assim eu entendo que a OPA também tava aí. E de alguma forma os questionamentos vieram, as críticas, e aí quando eu cheguei eu já escutava essa fala nas formações.

**GTPS** - Entendi. Com a OPA o professor então não tem mais que planejar a aula ela já vem planejada?

**ELAINE** - Não, nada.

**MICHELLE** - Não! Precisa muito mais!



**GTPS** - Por quê?

**ELAINE** - Não, não...

**MICHELLE** - Porque como a gente falou, tem o vídeo que ele precisa baixar.

**ELAINE** - Não, planejar não.

**MICHELLE** - É, planejar não. Ele precisa elaborar, isso, elaborar.

**ELAINE** - Elaboração de plano.

**GTPS** - Entendi, ele não elabora o plano porque já vem pronto.

**MICHELLE** - Já vem pronto.

**ELAINE** - Ali tem tempo de atividade. Você vai trabalhar o conteúdo X que já é linkado com a disciplina Y.

**MICHELLE** - E já diz quantas aula ele vai usar por exemplo.

**ELAINE** - Quantas aulas você usa pra aquilo e quantos minutos em cada atividade. Uma atividade cinco minutos, a outra dois minutos...

**MICHELLE** - E qual é a parte que tá dialogando com por exemplo português, com educação física. Tá dialogando com arte?! Qual já o eixo...

**ELAINE** - Eu percebi que essa fala era tão recorrente era por conta disso. Eu não peguei esse início, esse primeiro ano. Mas pelo o que eu subentendi eram muitas críticas, muitas reclamações por conta desse caminho né que tinha que seguir a OPA ali e aí eu peguei já essa fala muito o tempo todo, apagando o incêndio né, acalmando.

**GTPS** - Então de alguma forma ele também por mais que a OPA, como vocês falaram tá indicando que você não precisa ficar fechado naquilo, e acaba reproduzindo o que ele vê ali né. De certa forma ele em algum grau ele é instrutor também?

**ELAINE** - Sim.

**MICHELLE** - Sim.

**ELAINE** - Quem vai trabalhar com a OPA, que eu te falei pra você é uma minoria que concorda com esse material, não ganha essa minoria que usa. Não posso falar por todas as escolas, mas que concorda é minoria. Então vai ter gente que tá trabalhando porque tá ali na escola, a orientação é pra utilizar esse material, entendeu?!

**MICHELLE** - E até a escolha de trabalhar ou não na turma integral, nem sempre é a maioria das vezes que cabe professor...

**GTPS** - De trabalhar o que?

**MICHELLE** - Nas turmas de integral não cabe professor.

**ELAINE** - Trabalhar ou não.

**MICHELLE** - Ou não. Porque como eu te falei tem a questão da locação do professor por causa dos horários. Se eu tenho um professor na escola, eu não posso deixar a turma sem professor.

**GTPS** - Ele que vai dar essa disciplina!

**ELAINE** - É.

**MICHELLE** - Exatamente. Isso atrapalha muito. Aqui a gente ainda consegue montar um núcleo... O professor do núcleo articulador a gente tá errando e acertando, e notificando. Né. Pensando a gente tá aqui.

**ELAINE** - Buscando né aquele quentinha perfil, aquele que vai conseguir se encontrar na hora de fazer.

**MICHELLE** - E tirando quem não tá funcionando né. Enfim... E aí o que acontece a gente ainda já tem essa condição, mas tem escola que não. Eu já fui em reunião de coordenadores das escola do curso integral da nossa metropolitana né, que é a Metropolitana II, os coordenadores falaram da dificuldade que geralmente quem pega esse núcleo articulador nem o professor da unidade tá?! Tá lá como carga horária GLP que é um professor que nem da escola é. Então eu acho que a possibilidade de isso dar certo então...

**GTPS** - É mínima né.

**MICHELLE** - É.

**GTPS** - Só me recorda, qual é a carga horária e todas as disciplinas do núcleo articulador? Projeto e vida quantas vezes por semana, quantas horas?

**MICHELLE** - Então, eu não penso nisso.

**ELAINE** - A matrícula nova agora são quatro tempos. Isso é novo pra 2020.

**MICHELLE** - São quatro tempos. Projeto de vida.

**GTPS** - Projeto de intervenção e pesquisa?

**MICHELLE** - Eram quatro e agora são dois.

**ELAINE** - Passou pra dois.

**GTPS** - Estudos dirigidos?

**MICHELLE** - Não, estudos orientados.

**GTPS** - Estudos orientados.

**MICHELLE** - Dois tempos.

**ELAINE** - Dois tempos.

**GTPS** - Dois tempos. Empreendedorismo?

**MICHELLE** - Três tempos.

**ELAINE** - Três.

**GTPS** - Três tempos, tá. Isso no primeiro, segundo e terceiro ano em todas as disciplinas esse número de tempos.

**MICHELLE** - Isso aí. O único diferencial que a gente tem num componente do Ensino Médio regular, a diferença né além do núcleo, é que a carga horária de inglês é maior. No Ensino Médio são dois tempos pra cada turma. No integral é diferenciado, a gente tem turma com quatro e tem turma com três.

**GTPS** - Entendi interessante. E qual é a atividade fim da escolar? Ou qual deveria ser? Ou o que que ela não é hoje e tem que ser no futuro?

**ELAINE** - É a formação enquanto ser humano, enquanto cidadão. Dê uma maneira assim, sem clichê nenhum, mas é isso.

**MICHELLE** - É.

**ELAINE** - A gente não pode tá aqui achando que vai passar conteúdo e ele vai aprender aquele conteúdo e vai pra faculdade. Ele tem que aprender a pensar, ele tem que aprender conviver, se socializar...

**MICHELLE** - É aquela formação que eu tinha falado que é a formação integral da pessoa né.

**ELAINE** - Tem que ser um pouco de tudo. Se você focar numa coisa só...

**MICHELLE** - Vai desandar outro lado.

**GTPS** - Entendi. Beleza gente. Obrigado!

## APÊNDICE 3



## TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO

**Projeto de Pesquisa:** “*Novo Ensino Médio* ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?”.

**Referência do documento transcrito:**

LIMA SILVA, Marcus Vinicius. **Marcus Vinicius de Lima Silva, Coordenador Pedagógico do Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto (CEBRIC) - Niterói, RJ:** depoimento. [em 25/11/2019]. Entrevistador: Alex Kossak. Nova Iguaçu: GTPS, 2019. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 84446,48 KB, com duração de 58’,38”. Entrevista concedida para o Projeto de Pesquisa “Mediações entre a escola e o mundo do trabalho” do GTPS/UFRRJ.

**GTPS** - Marcus há quanto tempo você ocupa o seu cargo? E qual é exatamente a função do seu cargo aqui na escola.

**MARCUS** - Eu estou aqui desde março de 2018. Um ano e alguns meses.

**GTPS** - Como coordenador pedagógico?

**MARCUS** - Como coordenador pedagógico. Eu não era daqui...

**GTPS** - Você era de outra escola e veio pra cá?

**MARCUS** - Subi já pra vir pra coordenação.

**GTPS** - E o que faz o coordenador pedagógico exatamente?

**MARCUS** - O coordenador pedagógico ele vai dar todo o suporte para o professor e fazer o elo de ligação entre ele e o aluno e a parte pedagógica da escola. Fazendo o link também com a direção sempre.

**GTPS** - É tipo um mediador?

**MARCUS** - Fazer essa articulação.

Interrupção (01:00 min -01:11 min)

**GTPS** - Então ele faz essa articulação entre direção, alunos, professor...

**MARCUS** - Alunos e professor.

**GTPS** - Entendo. E aqui dentro do Brigadeiro Castrioto quais são as modalidades de ensino que a escola tem hoje?

**MARCUS** - Aqui é uma escola de horário em tempo integral. Só temos sete turmas agora esse ano de 2019. Ano passado nós tínhamos seis, aumentou uma esse ano. Ano que vem vai aumentar mais um, vamos para oito. Só Ensino Médio, empreendedorismo. Esse ano só empreendedorismo, no ano passado a gente tinha uma matriz diferente que tínhamos empreendedorismo e Ensino Médio de referência.

**GTPS** - Entendi. Eram duas modalidades então?

**MARCUS** - Era uma proposta de 2015 que terminou no ano passado. A escola já não tem mais essa proposta. E aí a gente tá fechando esse ano a primeira a primeira turma de empreendedorismo do Estado.

**GTPS** - Se formando esse ano?

**MARCUS** - Se formando esse ano!

**GTPS** - Entendi. Aí esse curso de empreendedorismo como é que ele funcionava, por exemplo? Era um curso com ênfase em empreendedorismo? Quantas disciplinas? Quantos alunos?

**MARCUS** - De empreendedorismo é o que nós temos agora.

**GTPS** - A tá. Antes era...

**MARCUS** - O referência foi que finalizou o ano passado.

**GTPS** - A entendi, o de empreendedorismo entrou esse ano então?

**MARCUS** - Não. Entrou em 2016... Não... 2017. 2017 que começou. O referência foi em 2015.

**GTPS** - Entendi.

**MARCUS** - A diferença entre os dois é que o referência, ele não tinha nenhuma especificidade. E o empreendedorismo tem essa disciplina né e foca pra esse lado do aluno empreendedor. Não necessariamente um empreendedor com vias de comércio que é o que a maioria imagina né. Mas, qualquer tipo de empreendedorismo, sendo social, cultural ou até mesmo comercial.

**GTPS** - Então tinha essas duas modalidades a escola referência e empreendedorismo, e agora é só...

**MARCUS** - Agora é só o empreendedorismo.

**GTPS** - Entendi. Você tinha comentado que um pouco sobre a parceria, quando começou essa parceria com o Ayrton Senna?

**MARCUS** - Começou no referência, em 2015.

**GTPS** - Em 2015. Entendi. O por quê dessa parceria, sabe me dizer? Por que ela se efetivou?

**MARCUS** - Não sei, eu não era daqui.

**GTPS** - Na outra escola que você trabalhava não tinha?

**MARCUS** - Eu não trabalhava em escola. Eu trabalhava no administrativo na regional. Primeiro eu era da sede SEEduc lá no Rio, e aí depois eu transferi pra cá em 2015, pra Niterói.

**GTPS** - Entendi.

**MARCUS** - Mas os professores, a direção... A diretora ela já trabalhava aqui, não como diretora, ela era coordenadora se eu não me engano na época que iniciou, e os professores eles dizem que era muito bom. Tinha um acompanhamento constante. Eles tinham as formações também.

**GTPS** - Isso tudo do Ayrton Senna.

**MARCUS** - Do Ayrton Senna. No início todos falaram que foi nota mil. Tinha um suporte, eles eram exclusivos da escola né, das escolas que eram participantes do programa.

**GTPS** - Entendi. E hoje como é que tá essa parceria?

**MARCUS** - A parceria hoje, no ano passado em 2018 ela ainda foi constante. A gente um acompanhamento no caso pedagógico e administrativo né. Acho que quase mensal né. Foi muito bom. Já com os professores já não tinha mais. Entendeu, aí eles faziam o acompanhamento comigo, um dia inteiro, inteiro mesmo de informação, de conversa, trocas e eu repassa aos professores nas reuniões pedagógicas, nos encontros que eu marcava com eles, entendeu?!. Aquele contato do Ayrton Senna com o professor já não tinha no ano passado.

**GTPS** - Entendi. Então foi só nos primeiros anos.

**MARCUS** - Só nos primeiros anos.

**GTPS** - E você como alguém que trabalhava na regional, na parte administrativa, o que que você tinha de contato lá dentro com relação a parceria?

**MARCUS** - Nenhum. Nenhum, por que o meu setor era só avaliações. E essa parte era mais da gestão de ensino. Era outra coordenação aí.

**GTPS** - Entendi. E com relação, passando agora pra matriz curricular da escola, com relação ao plano pedagógico e matriz curricular da escola, como é que ocorre essa construção? Como ocorreu? Quais são os princípios dessa matriz curricular, os fundamentos?

**MARCUS** - A gente acabou seguindo o que vem desde 2015. A gente não fez alteração né. O Ayrton Senna já ofereceu material de apoio aos professores, que é a OPA, orientação de plano de aula né.. O pessoal seguia bastante, depois (risos)... Foram se afastando um pouco, poucos ainda utilizam as OPAs. Porque elas acabaram ficando um pouco desatualizadas, né, que eram assuntos pertinentes aquele momento, 2015, os links né, os filmes eram mais direcionados aquele momento. Por incrível que parece não se passaram tantos anos, mas alguma coisa já ficou pra trás. A maioria não utiliza. Ainda temos alguns que utilizam, fazendo as anotações.

**GTPS** - Entendi. Então hoje em dia, na sua visão, a maioria dos professores não utilizam...

**MARCUS** - Não, aqui com certeza a maioria não utiliza. Alguns poucos que ainda utilizam algumas atividades.

**GTPS** - Das OPAs.

**MARCUS** - É, eles não seguem as OPAs não.

**GTPS** - Entendi. Com relação às OPAs, esses professores, vocês que eles deixaram de utilizar pela falta de atualização ou por outro motivo?

**MARCUS** - Pela falta de atualização e pela falta daquele acompanhamento junto ao instituto. Eles falaram que fazia diferença.

**GTPS** - Entendi. Eles estavam sempre presentes?

**MARCUS** - Sempre, sempre. Era uma... e fora porque eles tinham naquele momento uma exclusividade, então eles tinham o horário de planejamento, eles ficavam só nessa escola entendeu?!

**GTPS** - Entendi.

**MARCUS** - Eles faziam trinta tempos. Mesmo eles sendo de doze, aí eles tinham dez tempos de planejamento, então as áreas se reuniam né. Porque todo mundo estava aqui todo o dia da semana. Aí era uma outra proposta, era um outro momento. Mas o pessoal não desanimou não. Pelo menos o daqui da escola né. Continuam seguindo, a gente fazendo as adaptações. As reuniões agora são muito menores né, em menor quantidade porque tem um probleminha que os professores estão aqui só na carga horária deles... A gente tenta fazer umas manobras aí pra a gente não perder o contato.

**GTPS** - Sim. Então o plano pedagógico e a matriz curricular da escola é o que o Ayrton Senna tinha instituído em 2015.

**MARCUS** - É o mesmo, é o mesmo.

**GTPS** - E na sua visão, não sei se por você ter trabalhado na regional, na parte administrativa, mas pra você quais são as diferenças da matriz curricular anterior pra essa proposta que o Ayrton Senna coloca que o nome é solução educacional?

**MARCUS** - Anterior sem o Ayrton?

**GTPS** - É, e o agora, qual é a principal diferença?

**MARCUS** - Porque o Ayrton Senna ele dá o suporte só nas escolas de horário integral né. As parciais não tinha... É aquela matriz básica de toda escola regular né, as matérias básicas. E o Ayrton Senna tem as matérias diferenciadas né. As matérias que a gente chama do núcleo articulador. Que no caso era projeto de vida, projeto de pesquisa e intervenção, estudos orientados.

**GTPS** - Essas quatro ou três né, porque tem escola que...

**MARCUS** - E agora são quatro, porque nós temos o empreendedorismo.

**GTPS** - Então o empreendedorismo é uma disciplina do núcleo articulador.

**MARCUS** - É do núcleo articulador dessa matriz socioemocional.

**GTPS** - Dos conhecimentos socioemocionais...

**MARCUS** - Isso. É.

**GTPS** - Entendi. Então a principal diferença entre a matriz de antes para agora é essa questão que não era integral, e agora é integral com a idealização do Ayrton Senna?

**MARCUS** - Com essa ênfase, é.

**GTPS** - Você sabe dizer por que o nome...

**MARCUS** - Mas o empreendedorismo não é do Ayrton Senna né...

**GTPS** - Sim é do SEBRAE né.

**MARCUS** - É (risos).

**GTPS** - Aqui tem parceria com a UFF?

**MARCUS** - Não. A gente tem parcerias com a UFF, mas é em outro projetos.

**GTPS** - Outros aspectos...

**MARCUS** - Cinema...

**GTPS** - Olha que legal... E dentro dessa questão do empreendedorismo é só o SEBRAE aqui?

**MARCUS** - Só o SEBRAE. Mas eu aqui na escola não vi uma parceria muito presente. Só em material né, os livros foram encaminhados.

**GTPS** - O material didático o SABRAE que produz do empreendedorismo?

**MARCUS** - Produziu, não, produziu. Não chegou mais não. Chegou até ano passado, foi quando eu cheguei aqui.

**GTPS** - A ideia seria atualizar todo ano

**MARCUS** - Nesse... Esse ano mesmo o material do terceiro ano foi só online. Não tem material físico. Então as coisas foram...

**GTPS** - Se adaptando?

**MARCUS** - É... Do meu ponto de vista.. Sei lá... Meio que deixando... São esses de fato aí.

**GTPS** - Entendi. Você acha que a escola ela fica, nesse sentido de apoio desse ancorar que o Instituto Ayrton Senna ou o Sebrae dariam, você acha que ela tá meio deixada de lado, por eles assim?

**MARCUS** - Por eles eu acredito que um pouco, né. O SEBRAE tivemos pouquíssimos contatos. O Ayrton Senna, como eu te falei, no ano passado era constante, mas aí só com o coordenador pedagógico e equipe diretiva. Com professor já não tinha contato mais. Foi ao longo dos anos se afastando. O SEBRAE tiveram algumas pouquíssimas formações e encontros com os professores de empreendedorismo. Mas eu não achei, nada assim que fosse muito aprofundador.

**GTPS** - Diferentemente do SEBRAE, o Ayrton Senna ele faz um grupo de capacitação na SEEduc pra depois capacitar as escolas, me corrige se eu tiver errado.

**MARCUS** - Foi assim nos últimos anos. Por que quando iniciou eles mesmos capacitavam. E foi a época áurea né, o pessoal falava. Ficavam o dia inteiro, o sábado inteiro, mas eles adoravam porque as formações eram muito boas, além de financeiramente também né. Eu não sei porque eu não participava mas eles falam (risos), que independente do financeiro que incentivava muito, as capacitações eram muito boas eles aprendiam muito e colocavam sempre em prática.

**GTPS** - Legal. E você sabe dizer o porquê desse nome “solução educacional”?

**MARCUS** - Não tenho a menor ideia.

**GTPS** - Solucionou alguma coisa a seu ver?

**MARCUS** - Eu não tenho nem como falar muito porque eu não tava já na escola a muitos anos entendeu, eu tava... Era uma outra esfera.

**GTPS** - Entendi. Bom, então o Ayrton Senna vem com essa proposta diferenciada...



**MARCUS** - Mas eu acredito que tenha influenciado muito positivamente porque pelo retorno que os alunos dão e os próprios professores que trabalham nessas escolas, eles falam de diferencial entendeu?! Comparando aqui com outras escolas né. A forma de trabalho orientada pelo Ayrton Senna e numa escola que não tinha essa parceria, eles mesmo fazem essa observação.

**GTPS** - Então do ponto de vista dessas pessoas que você ouviu é uma melhora?

**MARCUS** - Não... Teve, teve, com certeza, eles falam.

**GTPS** - Eles veem resultados positivos?

**MARCUS** - Muitos positivos.

**GTPS** - Entendi. E dentro dessa metodologia do Ayrton Senna, ele tem esses conhecimentos cognitivos e socioemocionais né, o que que seriam essas competências cognitivas e socioemocionais.

**MARCUS** - (risos) O que seriam...

**GTPS** - É. Qual seria a diferença o que seriam exatamente? O que que chega pra você dessas informações?

**MARCUS** - Hum... não sei.

**GTPS** - Por exemplo, o núcleo articulador são os conhecimentos socioemocionais, eles são mais direcionados pra quê? Qual é a aplicabilidade deles?

**MARCUS** - Bem, partindo das disciplinas a gente tem, temos né, projeto de vida que procura mostrar pro aluno como ele se entender como ser humano né, primeiro ele se entender como ser humano e depois, ao longo dos três anos, como ele vai se relacionar com o grupo, com a sociedade, seria uma preparação para o mundo externo. Projeto de pesquisa também orienta as varias possibilidades de formas de pesquisar né, a importância da pesquisa desse as mais simples até as mais complicadas.

**GTPS** - Você diz pesquisa em cunho acadêmico mesmo né? De cunho científico?

**MARCUS** - Geral. Isso. É.

**GTPS** - Aham.

**MARCUS** - Os estudos orientados também mostraria ao aluno a ter autonomia nos estudos né. Mostrar uma forma... Possibilidades de formas corretas de estudo né... Tirar os velhos hábitos de decorar, de estudar só na semana da prova pra fazer aquele avaliação específica. É bastante interessante.

**GTPS** - E você observa, dentro da escola né, nessa organização, nessa questão dessa divisão das disciplinas, você observa algum relação dessa matriz curricular de hoje com a reforma do Ensino Médio que está ocorrendo em âmbito federal? Você vê alguma similiariedade?

**MARCUS** - Não consigo ver nenhuma ainda.

**GTPS** - Não. Entendi. O que que é diferente pra você por exemplo? Do que tem aqui na escola pra proposta federal?

**MARCUS** - A proposta da reforma é a questão opcional né, de algumas disciplinas, dando ênfase em algumas áreas e outras... Menosprezando mais ou menos..(risos). Aqui na escola talvez pelo grupo de professores que a gente tenha, que tenha aliás aqui, a gente consegue mostrar a importância de todas elas, a interligação que elas tem né, aqui na escola e pra vida deles. Eu acho que essa seriam a grande diferença. Todas elas são importantes. A gente não tem que menosprezar ou tirar alguma porque está a mais, porque não vai fazer diferença. Então eu não vejo uma ligação direta com essa reforma. Essa

reforma ela acaba tirando algumas né, dando menos importância. E aqui essa proposta né é o contrário, ela articula...

**GTPS** - Integra né...

**MARCUS** - E mostra a importância. Além de integrar ela mostra, isso é importante. Por isso, você tá fazendo essa ligação com tal disciplina e tal...

**GTPS** - E dentro dessa matriz da escola quais são os materiais didáticos produzidos e utilizados pelo Ayrton Senna ou também pelo SEBRAE.

**MARCUS** - Pelo SEBRAE são as apostilas de empreendedorismo. Com exceção das de terceiro ano que foram online, eles não forneceram impressas. Mas tem o material e os professores vão seguindo. O alunos eles se queixam muito que é muito repetitivo. Eu não sei se a intenção deles é que...reforçando né...

Interrupção (17:08 min)

**MARCUS** - Ai eles reclamam muito – Ah, mas isso é muito repetitivo. Já vi isso em projeto de vida, tá vendo em empreendedorismo. Acabam se interligando né. Eu não sei se o objetivo dos pensantes lá na proposta foi de realmente reafirmar né ou se coincidiu. Mas eles reclamam dessa questão.

**GTPS** - Até por ser dois formadores diferentes né.

**MARCUS** - É. – Quem sou eu? Ai no empreendedorismo também começa mais ou menos nessa linha né. Projeto de vida.

**GTPS** - Então os alunos identificam uma coisa de similiariedade ali.

**MARCUS** - Eles identificam. Identifica e a maioria acha chato. Porque acaba os assuntos sendo repetitivos.

**GTPS** - São muito parecidos o estudo, o material didático.

**MARCUS** - É. Mas ai a gente fala – Objetivo é esse mesmo, pra vocês se entenderem, pra você ver esse conteúdo. Mas eles acham, a maioria acha que não é legal. Poderia ser mais diversificado.

**GTPS** - Entendi. E o Ayrton Senna, quais são os materiais que ele produz?

**MARCUS** - O Ayrton Senna tinha... Tinha não tem... Porque só chegou só em 2015. Depois não chegaram mais. Aí tão utilizando os mesmos. As OPAs, e tem o material de apoio também de cada disciplina. Tem suporte pedagógico também, tem o material de suporte pedagógico bom.

**GTPS** - Para cada disciplina? Ou um geralzão?

**MARCUS** - Geral, geral.

**GTPS** - Então você tem as OPAs, você tem o material...

**MARCUS** - As OPAs por disciplina. Por área na verdade.

**GTPS** - Por área.

**MARCUS** - Por áreas, é. Dá um norte a partir daqueles conteúdos observados lá no período. E tem os materiais específicos das disciplinas projeto de vida

**GTPS** - É uma OPA também?

**MARCUS** - Não, aí já é um programa.

**GTPS** - Um programa de disciplina. Entendi.

**MARCUS** - Esses os professores já seguem. Vamos dizer que eles sigam 70 %.

**GTPS** - A mesma proporção que a outra escola comentou. Interessante.

**MARCUS** - As OPAs já não. As OPAs eu digo que aqui no CEBRIC 10% utilizam as OPAs, 90% não mais.

**GTPS** - Muito por aquele motivo que você falou de estarem desatualizadas...

**MARCUS** - As abordagens já não tem mais a ver com a realidade hoje... Agora o material de suporte eles usam. Vão seguindo né, que é um norte.

**GTPS** - Então cada disciplina tem uma OPA e mais um material de suporte?

**MARCUS** - Não, cada área.

**GTPS** - Cada área.

**MARCUS** - Cada área tem uma OPA e projeto de vida, estudos orientados e projeto de intervenção e pesquisa tem um programa a seguir, primeiro, segundo e terceiro ano divididos em dois semestres. Todos eles. Primeiro semestre; segundo. Aí são dois livros por ano escolar.

**GTPS** - E aí esse livro é um livro que o professor usa?

**MARCUS** - Os dois.

**GTPS** - Os dois.

**MARCUS** - Não tem quantidade suficiente porque é uma coisa que foi se perdendo ao longo dos anos né. Mas aí ele vai...ele dava todo um norte pro professor seguir o primeiro semestre e o segundo semestre, com propostas diferentes. Mas elas não seguidas não.

**GTPS** - E, por exemplo, dentro dessas disciplinas do núcleo articulador, a diferença que elas tem com as outras disciplinas dos conhecimentos cognitivos é basicamente essas OPAs...

**MARCUS** - Tem um diferença grande que tá no trabalho.

**GTPS** - Qual é a diferença?

**MARCUS** - Não são avaliadas por nota.

**GTPS** - Ah não tem nota. É tipo carga horária só?

**MARCUS** - Só carga horária. E aí a gente tem que dá nó em pingo d'água. Porque o aluno sabe que ele é obrigado a fazer, faz parte do currículo, é o que faz a escola ser uma escola diferenciada, porém ele não vai ser reprovado nessa disciplina porque ela não é avaliada por nota. Entendeu?! Ele vai seguir o programa até o final do ano, mas é um aprendizado pra vida dele. E aí é complicado porque a gente tá numa proposta brasileira, não sei em outros lugares do mundo porque eu não sou estudioso da educação do mundo (risos) onde a gente é avaliado por nota né.

**GTPS** - Por conceito né.

**MARCUS** - É. E aqui essa disciplina não tem.

**GTPS** - Entendi.

**MARCUS** - Aí eles fazem a comparação, aí dependendo do ano, vou falar do ano passado que eu comecei aqui pra esse ano, pegar um professor que consiga levar, estimular, ela vai bem. Mas se pegar um professor que tenha deficiência realmente também com a própria disciplina, seja menos animado, aí a situação vai difícil.

**GTPS** - Os alunos eles tem alguma material próprio deles provenientes da parceria com o Ias ou com ou SEBRAE?

**MARCUS** - São esses. Eles tem esses livros, mas a quantidade está bem reduzida.

**GTPS** - Eles recebem então um livro ou uma apostila?

**MARCUS** - É eu disponibilizei pros professores. Aqueles que não tínhamos quantidades suficientes eu tirei cópia pro professor seguir. Não um pra cada um, porque os livros tem uma quantidade de páginas grande, mas pelo menos dá pra trabalhar em dupla né. Porque é mais uma orientação. Muita coisa você parte de um texto ali, cria um debate, cria uma atividade prática. Um pra cada um não deu, mas em dupla a gente conseguiu fazer.

**GTPS** - Então os alunos eles não recebem aqui o material específico pros alunos?

**MARCUS** - Recebe. Mas em todos os anos não tem o suficiente para todos.

**GTPS** - Entendi. Tem algum nome específico esse material? É uma OPA? Um caderno?

**MARCUS** - É um caderno. Caderno de atividades.

**GTPS** - Caderno de atividades é o nome. Tá beleza. Então não chega em quantidade suficiente?

**MARCUS** - Não chegou mais. Chegou no início da parceria. Mas aí muita gente levou né, saiu da escola, se perdeu. Aí o que a gente conseguiu guardar dá pra utilizar, mas ainda tem uma deficiência porque a escola cresceu né...

**GTPS** - O número de alunos né...

**MARCUS** - Porque antes, em 2015 quando começou o projeto, a escola não era só integral. Ela tinha integral, parcial e EJA. Tinha várias modalidades.

**GTPS** - Ainda tem EJA.

**MARCUS** - Não.

**GTPS** - Acabou o EJA?!

**MARCUS** - Aí a partir de 2017 eu acho, aí era a última turma, de EJA e de regular. Ano passado foi só integral. Foi o primeiro ano só integral, com duas matrizes, o empreendedorismo e o referência.

**GTPS** - Entendi. E agora passando um pouquinho para formação do aluno né, em que aspecto essa mudança, principalmente instituída pelo Ayrton Senna, mas também a questão do empreendedorismo, de que forma, em que aspecto isso contribuiu na formação do aluno na sua visão?

**MARCUS** - Eu acho que contribui muito. Eu vejo a comparação do... Observo né... A relação de um aluno de outra escola que não tem esse foco né, essa matriz, com os alunos daqui. Entendeu?! Eu acho que dá uma visão mais ampla do mundo. Ele acaba abrindo várias possibilidades né, de pensamentos pra vida. Hoje em dia eu vejo os jovens no Ensino Médio meio perdidos. Eles não sabem o que eles querem. Pra onde vão. Diferente da minha época. (risos) Você é mais novo que eu. A gente tina assim... -Eu quero ser! Mesmo que não fosse. -Eu quero ser professor. -Eu quero ser bombeiro. Hoje em dia eles

não querem muitas coisas. E os alunos daqui eles já tem um foco entendeu?! A maioria aqui quer seguir uma carreira universitária, se vai conseguir ou não, eu não sei (risos). Mas pelo menos eles não são tão perdidos quanto eu vejo os outros de escolas regulares. Você encontra poucos com foco. A maioria –Ah não sei, eu to pensando, vou ver. Então eu acho que essas disciplinas e essa matriz dá esse norte. Por mais até que eles achem chato e não entendem porque não sejam avaliados em nota, quando chegam ao terceiro ano eles conseguem compreender. É uma coisa mesmo de construção. Eu vejo isso pelos alunos que terminaram no ano passado aqui, pelo o que eu soube né, como eu não era daqui, começou com quatro turmas muito cheias, muito cheias, e aí foi na época da ocupação, e aí muita gente queria estudar, a escola foi ocupada, e aí foi saindo, foram saindo, foram saindo, e a gente fechou no ano passado daquelas quatro turmas uma única turma. As quatro viraram uma de dezenove. Mas os alunos eles saíram com uma visão muito grande, muito ampla né. E eles falaram né, que quando eles chegaram aqui eles viam a escola de uma forma, eles tinham um anseio né... E eles eram diferentes né, então as disciplinas, eles falaram em vários depoimentos ao longo do final do ano passado como o que mudou o projeto de vida né, como ajudou ele a se entender como gente, como ajudou ele a perder a inibição, aprender a pesquisar, ter que falar. Então tem uma construção que faz toda a diferença. Mas eu acho que eles só conseguem realmente compreender quando vai chegando no finalzinho. Ao longo é muito atrito.

**GTPS** - E quais são as diferenças dessas disciplinas do núcleo articulador pro primeiro, pro segundo e pro terceiro ano?

**MARCUS** - É uma sequência. Elas vão em sequência.

**GTPS** - Todos os anos em as três.

**MARCUS** - Todos os anos têm as três e elas não finalizam ao final do ano letivo não. No ano seguinte você vai tendo mais um acréscimo e no outro, entendeu?! Vamos supor, estudos orientados, no início no primeiro ano ele vai aprender formas de se estudar. No segundo ano essas formas elas vão ser mais ampliadas e no terceiro a ideia é que o aluno tenha autonomia plena de montar seu estudo. Entendeu?!

**GTPS** - Sua rotina de estudo.

**MARCUS** - Esse é o objetivo. Então é uma sequência. Não é no primeiro ano ele já tem que montar, ele tem que ser autônomo não. Vai dando caminhos para que ao final do primeiro ano ele já esteja um aluno, um estudante futuramente autônomo. Sabendo o que é certo, o que vai sendo positivo pra ele, o que que não vai ser.

**GTPS** - Aí essa disciplina de estudos dirigidos tem no primeiro, no segundo e no terceiro...

**MARCUS** - Todas elas têm nos três anos.

**GTPS** - Projeto de vida também!?

**MARCUS** - Projeto de vida. Projeto de intervenção e pesquisa também. Né. Projeto de intervenção e pesquisa ele sempre trabalha com temáticas diferentes. No primeiro ano é uma intervenção dentro da escola. No segundo ano é uma intervenção que pode ser levada pra fora da escola, e o terceiro é na sociedade, obrigatoriamente seguindo essa sequência, pra ele mostrar que ele pode intervir no espaço dele, no espaço que ele pode fazer bem ao próximo e na sociedade também. Entendeu?! Não uma coisa que se repete né, é um crescimento.

**GTPS** - Entendi. E a disciplina de empreendedorismo ela tem nos três anos? Ou é só no terceiro?

**MARCUS** - Empreendedorismo tem nos três anos também.

**GTPS** - Nos três anos, que interessante.

**MARCUS** - Tem. Porque no ano passado eles saíam com técnico em administração... É... O secretário ano passado...

**GTPS** - Isso que eu ia perguntar.

**MARCUS** - Só que eu particularmente achei meio louco porque eles não tinham essa disciplina. Como que você vai sair técnico em uma coisa que você não tem uma disciplina... Mas aí já veio lá de cima né...

**GTPS** - É. Esse curso de empreendedorismo que eu pesquiso, ele é um curso que já foi... ele era um curso de Ensino Médio com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho, esse era o nome, e agora todos eles mudaram pra técnico em administração...

**MARCUS** - Começou com esse nome né...

**GTPS** - E agora vai virar técnico em administração com ênfase em empreendedorismo. Aqui também vai ser assim?!

**MARCUS** - É, porque é padrão.

**GTPS** - Mas aí, por exemplo, antes eles estavam saindo como técnicos?

**MARCUS** - Não.

**GTPS** - Não. Eles não tinham esse caráter técnico.

**MARCUS** - No ano passado que o secretário falou que eles sairiam. Porque esse ano vai ser a primeira turma de empreendedorismo.

**GTPS** - Dentro do curso técnico em administração?

**MARCUS** - No Estado. No estado.

**GTPS** - Ah, você diz que vai se formar.

**MARCUS** - É, a primeira turma que vai formar.

**GTPS** - E eles então não vão ser técnicos? Não tem caráter técnico esse curso? Eles não saem daqui com uma formação técnica.

**MARCUS** - É. E aí a situação hoje está em aberto, porque o secretário novo do governo, ele tá vendo uma continuação à distância para que a pessoa saia... Então tem que esperar publicar, ainda tá em andamento...

**GTPS** - Eles ainda tão estudando, formulando...

**MARCUS** - É.

**GTPS** - Entendi.

**MARCUS** - Porque como técnico sem ter...

**GTPS** - Com uma disciplina só né...

**MARCUS** - Não vai sair

**GTPS** - Não vai sair né... Então você acha por exemplo que vai ocorrer alguma mudança curricular aí nesse meio tempo?

**MARCUS** - Pra sair como técnico né, tem que ocorrer (risos).

**GTPS** - Tem que ocorrer, eu também acho (risos).

**MARCUS** - Técnico em administração...

**GTPS** - É muita disciplina que tem que fazer né

**MARCUS** - É.

**GTPS** - Entendi. Então a princípio parece que o secretário... Essas pessoas que estão se formando agora, elas a princípio podem sair como técnico.

**MARCUS** - Eles estão vendo. Podem sair mas...

**GTPS** - Ou assistente em administração ou coisa assim...

**MARCUS** - Vai ter uma complementação. Não sabemos exatamente como porque não fechou 100%, não publicou nada...

**GTPS** - Entendi. E aqui na escola, por exemplo, com essa relação do empreendedorismo que vocês experimentaram até agora, tem alguma relação de estágio, tem alguns aluno que fazem estágio dentro da área, como é que funciona essa questão da formação profissional?

**MARCUS** - Não, nenhuma. Nenhuma ligação profissional não.

**GTPS** - Nenhuma, entendi.

**MARCUS** - Aqui na escola não. A maioria dos alunos aqui, apesar de estarem numa escola de empreendedorismo, eles são muito focados, como eu te falei anteriormente, no ensino superior.

**GTPS** - Eles querem acessar o ensino superior.

**MARCUS** - Então eles entram, porque eles tem uma carga horária maior de algumas disciplinas né, focando passar pra uma universidade federal ou estadual, no nosso caso aqui a UERJ. Então a maioria vai ficando nisso, ENEM... Tanto que a gente na turma de segundo ano, desse ano de 2019, a maioria fez o ENEM pra teste. 95% fez exame, sabendo que ele mesmo que passe não vai entrar. Então eles vão nesse foco.

**GTPS** - Entendi. Por exemplo, vocês vão formar esse ano a primeira turma de empreendedores?!

**MARCUS** - Isso.

**GTPS** - Eles são empreendedores de que?

**MARCUS** - (RISOS) Eu acho que eles ainda não são empreendedores de nada, eles estão meio perdidos. Mas eu costumo falar nos encontros que eu tenho com eles, eu vou sempre muito às salas né, a gente tem o hábito, eu e a orientadora educacional de todo pós-conselho de classe a gente sentar com as turmas individualmente conversar, dar um retorno, mostrar pra eles que existem várias possibilidades de empreender. Inclusive na vida deles né. Eu vou empreender a minha vida.. um plano... a curto prazo, a longo prazo. Não necessariamente aquela visão de empreendedor que passa na mídia, que é aquele que vai fazer alguma coisa, vai vender e vai ganhar dinheiro. Que é o que passa né. Mas eu posso fazer o empreendimento cultural, entendeu! Então eu vou fazer toda a semana uma roda de poesia... Todo mês. Aquilo ali é um empreendimento cultural. Tá levando cultura né. Pode fazer um empreendimento esportivo, não necessariamente com fins lucrativos. Eu converso com os professores pra eles passarem essa visão, pra não ficar só aquela questão de fazer ou vender e fazer sucesso.

**GTPS** - Imagino que muitos alunos tenham essa visão?!

**MARCUS** - Tem, mas a gente tá tentando mudar ao longo né. No ano passado eu já conversei bastante. A gente tava... Eu peguei eles muito focados né, nessa questão de fazer para vender, e tivemos experiências muito positivas. Mas a gente não queria que fosse a escola caminhando nessa linha né. Mostrar que existem várias formas de empreender. Esse ano a gente já teve um visão mais ampla, já abriu mais um pouco. Então eu espero que ano que vem se tenha uma visão mais ampla ainda. Porque aqui a gente tem uma feira de empreendedorismo. Não sei se nas outras escolas que você conversou...

**GTPS** - As que eu fui, até agora não. Não fizeram ainda...

**MARCUS** - E nessa feira eles vão apresentar as ideias deles. No ano passado foi só focado no comércio. Então teve uma que foi um sucesso absoluto. Foi um grupo que eles fizeram hambúrguer artesanal. Criaram um molho especial, tudo feito... a carne, o tempero, a única coisa que eles não fizeram foi o pão (risos). O pão foi comprado. Mas o hambúrguer ficou assim extremamente saboroso, foi um sucesso absoluto. Né. Eu diria que esse foi o top. Tinham umas outras ideias não tão... são ideias comuns né. Essa era uma ideia comum, mas tinham um diferencial né. Uma propaganda diferente né, vestimenta, marketing.

**GTPS** - Empreenderam mesmo.

**MARCUS** - Muita coisa. Esse ano a gente já focou pras ideias né. Tanto que a feira, eu foquei bastante junto aos professores e aos alunos também, que eles não tinham que trabalhar com vendas e sim mostrar ideias empreendedoras. Então a gente abriu. Houve grupos que trabalharam a questão da reciclagem né. Outros poucos trabalharam a questão do comércio né. Mas muitas ideias interessantes, reaproveitamentos de materiais. Empreender em cima de customizar roupas que seriam jogadas fora, então você pega e transforma numa nova. A gente trabalhou muitas ideias, foi legal. Pode ser bem melhor ainda (risos). Foi bom!

**GTPS** - Nesse caso então eles têm desde o primeiro ano, essa disciplina de empreendedorismo com material de apoio do SEBRAE.

**MARCUS** - Tem, tem. E os professores seguem. No empreendedorismo seguem o material.

**GTPS** - Essas do núcleo articulador em geral eles seguem né?!

**MARCUS** - Seguem, seguem.

**GTPS** - As OPAs que tão desatualizadas que não?!

**MARCUS** - É, as OPAs não. O empreendedorismo é uma disciplina nova, então ninguém é formado em empreendedorismo aqui. Então o professor que se dispõe – Ah eu gostaria e tal... Aí ele vai, faz uns cursos prévios, que acontecem. Aconteceu ano passado, esse ano também aconteceu eu acho que dois.

**GTPS** - Cursos no SEBRAE?

**MARCUS** - Não.

**GTPS** - Aonde?

**MARCUS** - Pela SEEduc. Nos núcleos de formação. Mas não dá um suporte entendeu

**GTPS** - Não é uma formação...

**MARCUS** - Não... É uma formação...

**GTPS** - Que alicerça muito...

**MARCUS** - Não, não muito.



**GTPS** - Entendi.

**MARCUS** - Pelo menos do meu ponto de vista né.

**GTPS** - Entendi. Mas aí esse grupo de formação da SEEduc foi formado pelo SEBRAE, ou não?

**MARCUS** - É. Eu acredito que seja tipo uma parceria.

**GTPS** - A mesma ideia do AYRTON SENNA só que no SEBRAE.

**MARCUS** - É. No SEBRAE.

**GTPS** - Eles formam um grupo de formadores na SEEduc.

**MARCUS** - Isso. É. Aí os professores seguem né, indo lá. E as atividades são muito espaçadas entendeu?! Elas são muito detalhadas, um assunto que você talvez resolvesse em uma hora, ele leva três. Um pedacinho aqui, um pedacinho lá e um pedacinho acolá. Então como os professores eles acabam seguindo, os alunos ainda acham meio chato entendeu!? Parece que o negócio não anda.

**GTPS** - Que é uma coisa pronta.

**MARCUS** - É. Eles vão seguindo e aí é -Hoje eu começo o assunto X. Aí semana que vem eu continuo com o X e na outra ainda continuo com o X. Então a juventude hoje em dia ela tá mito dinâmica né. Ela acaba desestimulando, acha chato. Se o professor não tiver um manejo, não for bom nas ideias pra dar uma incrementada, fica meio complicado.

**GTPS** - Entendi. Na sua opinião como é que por exemplo o quadro docente e a equipe pedagógica da escola como um todo reagiram a essas mudanças da parceria do AYRTON SENNA e com o SEBRAE? Como que se dá a razão da equipe da escola?

**MARCUS** - Como eu falei anteriormente, eu cheguei no ano passado, então no ano retrasado eu cheguei a vir aqui acompanhar alguma formação pela regional e ainda tinha um pessoal meio revoltado. Tinha acabado a questão financeira né. A parte integral, que eles ficavam dedicação exclusiva às escola.

**GTPS** - Eles tinham uma bonificação salarial?

**MARCUS** - Tinham uma bonificação. Tinha uma dedicação exclusiva, uma carga horária maior, mas que dava um fruto bom entendeu?! Não era só financeiro. O financeiro animava muito, mas eles faziam as faltas. As reuniões né. As atividades eram mais integradas. Porque eles tinham um tempo pra isso né. Pra estudar, pra planejar em conjunto. Hoje em dia já não existe essa possibilidade porque não tem carga horária pra isso.

**GTPS** - Mas então, os professores que trabalhavam nesse regime eles tinham uma bonificação salarial? Tinha uma diferença do professor comum desse professor inserido nessa nova lógica?

**MARCUS** - Tinha, tinha.

**GTPS** - E hoje não tem mais essa bonificação?

**MARCUS** - Não, já desde 2017, eu acho.

**GTPS** - Mas aí, por exemplo, esses professores continuam trabalhando nessa carga horária?

**MARCUS** - Não. Agora é cada um na sua.

**GTPS** - Caiu a carga horária de novo?!c

**MARCUS** - Caiu a carga horária então o professor não tem um tempo extra a mais que ele tinha né, direcionado para os planejamentos, para os encontros, para as conversas. Eles se queixam muito dessa falta de tempo né... Desse tempo que existia na matriz pra eles. Mas o grupo daqui não desanimou não entendeu?! Eles reclamam né, -Ah porque a gente recebia. -Porque não sei o que! Mas profissionalmente eles têm ainda o foco. Então isso ajudou. Não sei como acontece em outras escolas, cada escola é uma realidade entendeu!? Os grupos vão mudando...

**GTPS** - Exatamente. A ideia eu fazer a entrevista é porque realmente cada escola é uma realidade completamente diferente.

**MARCUS** - Até pro pessoal da SEEduc que acompanhou o início aqui, eles falam que é a escola que melhor absorveu a proposta naquele momento foi o CEBRIC. Eu acho que tinham quatro, foram as primeiras do Estado.

**GTPS** - O CEBRIC é a Segunda do Estado, depois do Chico Anysio no Andaraí.

**MARCUS** - Eu acho que tinham mais duas, eu não lembro agora. Porque eu não era daqui. Então ai nos encontros que eu participei no ano passado, esse pessoal que acompanhou lá pela sede, eles falam que o CEBRIC pegou a proposta melhor. Passou a desenvolver melhor aquele início de horário integral, porque ainda era no referência, mas era uma parceria com o Ayrton já.

**GTPS** - E a bonificação salarial era quanto? Você sabe o valor?

**MARCUS** - Não lembro mais era boa.

**GTPS** - Boa?! Boa assim...

**MARCUS** - Eu acho que era quase mil a mais

**GTPS** - Interessante. Quantas horas a mais era, você sabe me dizer?

**MARCUS** - Eles ficavam trinta se eu não me engano

**GTPS** - Trinta. Geralmente o professor é concursado aqui quantas horas?

**MARCUS** - Aqui a maioria é de dezesseis, porque são doze em sala de aula.

**GTPS** - E quatro de preparação.

**MARCUS** - É. No caso naquele momento eles tinham vinte em sala e dez pra panejar. Que eram os momentos que eles se encontravam.

**GTPS** - Era quase um dobrar de carga horária?!

**MARCUS** - Era quase um dobrar, isso aí. Por isso que era quase um dobar também...

**GTPS** - De salário?!

**MARCUS** - (gesto positivo)

**GTPS** - Você acha que essa parceria, as ações que ocorreram por mais que elas não estejam atualizadas, mas que ocorreram aqui na escola e nas outras escolas, mas aqui principalmente, a questão das OPAs, a questão dos cursos de capacitação, a preparação dos professores, você acha que né...usando um pouco o nome da parceria com o Ayrton Senna, essa solução educacional você acha que interfere na autonomia do docente? Tem uma interferência na autonomia?

**MARCUS** - Na autonomia, não. Eu acho que não. Acho que não interfere não. Do meu ponto de vista...

**GTPS** - Se interfere, interfere negativamente ou positivamente?

**MARCUS** - Se formos observar uma interferência, eu acho que é positivamente né. Porque abre o leque de opções, de possibilidades de ter um ensino melhor. Negativamente não, porque ele não... No meu ponto de vista eu acho que não fecha -Você tem que fazer assim, só pode ser assim! Ele vai te dar um norte, você vai seguindo.

**GTPS** - O professor que decide se vai ou não...

**MARCUS** - Entendeu?! Aí você abre o leque ao invés de fechar... No meu ponto de vista. Eu já não sei como é em relação às outras escolas. Se eles obrigam assim – Você tem que seguir isso aqui 100%.

**GTPS** - Aqui não tem essa obrigatoriedade?

**MARCUS** - Não, eu não trabalho assim.

**GTPS** - Entendi, beleza. É bom saber por que a maioria das escolas é assim, não existe essa obrigatoriedade forte né. Mas então ao seu ver, se tem uma interferência é positiva?

**MARCUS** - Ao meu ver é positiva.

**GTPS** - Porque, por exemplo, toda a questão do plano pedagógico da escola, das OPAs, de alguma forma, assim botando o meu ponto de vista agora, há um interferência de alguma forma, na preparação que os professores fariam, que a coordenação pedagógica como um todo faria e esse material.. o material jpa chega pronto né. Esse método já chega pronto.

**MARCUS** - Chega pronto mas é um...não é uma coisa que seja obrigatória. Você pega aquela ideia ali e você vai colocando de acordo com a sua realidade entendeu?!

**GTPS** - Entendi.

**MARCUS** - Você pode... Tá lá “usar o filme x”, aí você –Ah esse filme x pra essa turma não vai ser tão bom, mas eu tenho um que tenha a mesma temática. Então ele não obriga –Você tem que usar esse filme, você tem que fazer isso. Ele te dá você realmente tiver engajado no projeto, na ideia, na proposta pedagógica você vai ter um trabalhinho né... planejar, pensar...Aí é aquela questão do profissional. Se o profissional tiver mesmo focado na proposta pedagógica né, ele vai desenvolver um trabalho excelente. Mas agora, se for aquele profissional que, - Ah eu to ali porque eu tenho que trabalhar. Entendeu?! - Então eu vou seguir, vou fazer o básico. Aí não vai ter o fruto. Não vai ter.

**GTPS** - E no caso dessa... Dos professores aqui da escola, ou pelo menos do que você pode pegar com eles ou com outros professores quando você trabalhou na parte administrativa da regional, qual seria a forma de trabalho que você tinha antes e a forma que você tem agora nessa questão das OPAs, da parceria com o Ayrton Senna, com o SEBRAE?

**MARCUS** - Eu Marcus?

**GTPS** - É, na sua opinião! Sua visão mesmo.

**MARCUS** - Eu gosto de atividade. O trabalho administrativo acaba sendo muito repetitivo, entendeu!? Você não tem novidade. Aquilo ali tem que ser feito, você tem que cobrar, você tem que fazer, você tem que conferir e tal, tal tal... Na escola não existe rotina, né!? Eu tenho que estudar também para dar um suporte. Eu tenho que tá interagindo com os professores, com os alunos. Então, pra mim pessoalmente, é muito melhor. Eu me sinto vivo, ativo. O trabalho administrativo ele pode te dar até -Ah fulano é coordenador de gestão disso, daquilo. Mas é uma coisa assim que ele não vai acrescentar em nada pra vida dele né, como pessoa, como profissional na verdade, eu acho, do meu ponto de vista. Já o pedagógico, como coordenador, eu acho que me acrescenta como profissional e pra minha vida também. Que são muitas relações envolvidas entendeu?! Você tem que saber lidar. Você tem que estudar, e você aprende, aí você tem uma ideia aqui e vai... Cada ano, por mais que você até repita o

projetos, eles nunca vão ser iguais. Cada grupo é diferente. O aluno amadurece. É muito bom! Pelo menos eu adoro né.

**GTPS** - E com relação aos alunos, qual é a forma que você vê de trabalho que era antes dessa reestruturação da matriz curricular, o que você observa de diferente?

**MARCUS** - Aqui rapaz, a gente tem um diferencial, você vai observar nas escolas que você vai fazer a pesquisa. Vou falar de 2019 né, que eu comecei 100%. 2018 eu já cheguei e já tinha começado, já tava andando. Aí eu fui sendo levado observando pra moldar o meu trabalho. Então por exemplo, esse ano a gente tem um público de aluno de primeiro ano, das três turmas onde 90% vem de escola privada.

**GTPS** - Olha! Nossa.

**MARCUS** - Entendeu?! Pouquíssimos de escola pública estadual e municipal. Então eles já vem com o perfil diferente. A diferença é que eles chegam aqui é que eles são de escolas de horário parcial né, e aí quando eles chegam aqui no horário integral o cansaço é grande né (risos), porque eles estão acostumados a ir pra casa na hora do almoço ou ir pra escola na hora do almoço né, e chegam aqui sete e só saem no fim da tarde. Então tem esse cansaço. Mas... Me perdi na pergunta (risos).

**GTPS** - Qual era a diferença da forma de trabalho de antes pra agora? Você falou que antes eles estavam... Que eles saíam mais cedo e agora eles ficam mais cansados...

**MARCUS** - Ah! Mas eles vêm com essa ideia assim – Eu vou pra uma escola integral porque lá eu vou ter mais tempo de estudo, eu vou aprender mais. Entendeu?! Eles vem com esse foco, com essa visão. Mas também, esse grupo grande que veio né, no caso desse ano de 2019, muitos vieram por indicação daqueles que já saíram. Né. – A escola é boa. – A escola tem um equipe boa. – Os professores são muito bons. Entendeu?! Então em relação à outras eles optam por aqui por essa questão. Por ter uma carga horário maior né. Por ficar o dia inteiro na escola, ter uma possibilidade maior de estudo. Então é uma escola diferenciada das outras regulares.

**GTPS** - Então a questão do horário integral seria um diferencial bem forte?!

**MARCUS** - É. Aqui é bem forte. Alguns não se adaptam, mas é uma quantidade bem pequena e logo eles saem entendeu!?

**GTPS** - Entendi. Tem evasão muito grande na escola.

**MARCUS** - Não, evasão não.

**GTPS** - Evasão de saída.

**MARCUS** - Não, não tem não. Os que saem daqui é porque não se adaptaram ao horário integral ou por quererem fazer outras coisas e aí o horário integral não permite. Entendeu?! Então tem gente que quer fazer um curso de inglês a parte, não tem como. Porque aqui ele vai sair todo dia no fim da tarde. Então olhe só...já aconteceu isso por questões... Alguns poucos porque precisam trabalhar né. A em casa, alguma coisa, mas são poucos e acabam saindo pra uma escola regular... E outros saem porque...não, porque não se adaptaram foi uma...porque trabalham... E porque querem fazer pré-vestibular geralmente. Eles acham que estudando em uma escola parcial e fazendo pré no contra turno, eles vão ter mais chances de passar numa universidade. Mas é um grupo pequeno.

**GTPS** - Entendi. Você...

**MARCUS** - De abandonar, igual a gente tem em outras unidades assim –Fulano sumiu porque... Aqui não acontece.

**GTPS** - O perfil do alunado é outro também né...

**MARCUS** - É outro, é.

**GTPS** - 90% você falou que é de escola privada.

**MARCUS** - Eu tive um encontro esse ano com coordenadores e alguns diretores de escolas de horário integral e lugares diferentes, né. Da minha regional só tinha eu. Então tinha gente lá da... De Magé, da capital... E as realidade são muito diferentes, mesmo tudo sendo de horário integral empreendedorismo. Entendeu!? A única semelhança que a gente encontrou foi a questão das disciplinas do núcleo e as dificuldades por elas não serem avaliadas por nota. Então nenhuma das escolas, naquele momento, disse que tem facilidade com isso. Eles tem problemas, os mesmos que a gente tem. Motivar o aluno né. Mostrar que ele vai aprender pra vida... Todas elas têm o mesmo problema. Agora, o foco é sempre diferente. O alunado é diferente, tem escola que tá numa área onde o aluno não quer em horário integral, mas ele não tem outra escola ali perto. Então ele acaba entrando e com certeza o resultado não vai ser bom né. Porque ele não quer estar ali o dia inteiro.

**GTPS** - E nessa ideia do empreendedorismo, por exemplo, a gente pode... Você concorda a afirmação que vocês estão formando pessoas empreendedoras de si mesmas? O que que você acha desse termo, empreendedores de si?

**MARCUS** - Eu não concordo ainda 100% não. Eu acho que ea gente trabalha para isso né.

**GTPS** - O objetivo seria esse?

**MARCUS** - Seria esse.

**GTPS** - Eles empreenderam pra vida?!

**MARCUS** - Pra vida! Né. E aí ele vai optar pela possibilidade de empreender. Mas eu acho que a gente ainda não está formando esse empreendedor não.

**GTPS** - Mas a ideia é formar esse?!

**MARCUS** - A ideia é essa.

**GTPS** - Saquei. E por exemplo, muitas pessoas... Eu vou fazer uma provocação e aí você fala se concorda ou não...muita pessoas colocam e falam que essa ideia do professor ter uma OPA né, ter um material didático pronto ou uma metodologia, isso tiraria o caráter de professor e ele seria um mediador de conhecimento ou um instrutor. O que que você acha de tudo isso?

**MARCUS** - Olha, eu não vejo dessa forma não. Eu acho, como eu falei anteriormente, é uma possibilidade de você trabalhar.

**GTPS** - Entendi. Uma forma diferente de você trabalhar...

**MARCUS** - Uma forma diferente, não... Em nenhum momento tá escrito ali que você tem que seguir 100%, que você tem que fazer daquela forma. Até porque como profissional você vê mais uma possibilidade entendeu!

**GTPS** - Então, por exemplo, essas orientações que vem da SEEduc, elas não são imposições então, elas são proposições?

**MARCUS** - No meu ponto de vista.

**GTPS** - No seu ponto de vista, beleza. É exatamente isso que eu quero entender. Pra você são proposições, não é imposto, não é uma regra?

**MARCUS** - Não, não vejo nada imposto não.

**GTPS** - Entendi. São propostas...

**MARCUS** - São propostas que a gente vai seguindo de acordo com a sua realidade. Algumas ideias a gente, falando até desse encontro que tivemos até elas são impostas no sentido de que vai colocar o curso na escola X. Mas aí não pergunta será que aquela comunidade alí, o alunado alí quer que esse curso de empreendedorismo seja implementado alí? Isso aí acaba sendo uma coisa imposta. Mas não na forma de trabalho e sim na modalidade. Agora na forma de trabalho eu não observo, pelo menos aqui pela escola que eu trabalho, uma coisa imposta –Você tem que seguir, - Você tem que fazer. Até porque eu, estando no momento como coordenador, eu deixo bem livre pro que o professor siga o planejamento de acordo com o currículo mínimo. Todo mundo aqui segue o currículo mínimo sem problema nenhum. Mas ele acaba dando mais ênfase aquilo que vai ser produtivo para o aluno já que a maioria aqui é focada no ENEM.

**GTPS** - Entendi. Então pra você a modalidade ela de certa forma é imposta!?

**MARCUS** - A modalidade é imposta. Não tem... (risos).

**GTPS** - Na sua opinião a modalidade ela não tem o estudo do entorno da escola tem

**MARCUS** - Não, isso é fato que não tem. Com certeza não tem. Né. Agora o Pedro Fernandes tá vendo essa questão das escolas serem mistas. Ela pode ter uma turma de empreendedorismo e continuar com o curso regular, continuar com o EJA.

**GTPS** - Seria um pouco na ideia da reforma do Ensino Médio.

**MARCUS** - Que a gente chama híbrida. Escolas híbridas.

**GTPS** - Não tinha ouvido esse termo ainda não.

**MARCUS** - Agora... Mas antes era imposto. E foi o que a gente até discutiu muito lá, porque eu fiquei o encontro inteiro muito calado porque os problemas não se refletiam na escola que eu trabalho. Aqui o aluno não vem obrigado, ele estuda aqui porque ele quer. Entendeu?! E até aqueles que vem no susto, no início a gente esclarece –Oh, se não se adaptar é melhor sair, entendeu?! – Pra que você não perca tempo. Né. Mas a maioria absoluta vem porque quer, porque conhece a escola. Porque conhece a proposta porque alguém falou. E buscando um ensino de qualidade.

**GTPS** - E na sua opinião então você acha que a realidade do CEBRIC é um pouco diferente de outras escolas?!

**MARCUS** - Não, eu tenho com certeza (risos).

**GTPS** - É bem diferente?

**MARCUS** - Mas bem diferente. Até pelo alunado que chega né. Não to dizendo que a gente é além dos outros né, que é melhor. Não, a gente tem muitas falhas, tato de professores quanto aluno. A gente não consegue... a gente tinha turmas que a gente tinha um expectativa de serem muito positivas né, e na prática a gente não viu esse retorno né. Ficaram apáticas... Se mostraram turmas apáticas né. A gente imaginou assim no meio do bimestre –Poh, vai ser dez! Não foi! (risos) Ainda não foi né. Mas a gente também observa pelos outros alunos que já vão caminhando ao longo dos anos que eles mudam. Uma mesma turma, mesmo que eles permaneçam no mesmo grupo, na mesma sala no ano escolar seguinte, muda o perfil. Não seguem...eles amadurecem, eles mudam.

**GTPS** - Aí só recapitulando, com relação a essas mudanças que vão ocorrer do técnico em administração, o que que você já sabe? O que que já chegou pra você de informação? Alguma coisa vai ser implementada ano que vem por exemplo?

**MARCUS** - Não sei nada. Só essas notícias de mídia mesmo. Oficialmente ninguém fez reunião pra conversar sobre...

**GTPS** - Você não teve acesso ainda a nenhuma matriz curricular?

**MARCUS** - Não, não tem. Ainda não tem.

**GTPS** - Entendi. Isso provavelmente vai mudar... Vão vir mais disciplinas...

**MARCUS** - Possivelmente, é. A gente não sabe... A única mudança que a gente está sabendo até o momento, mesmo assim extra oficial né, não saiu nada publicado, é que espanhol vai ser língua estrangeira também... Não vai ser mais optativa.

**GTPS** - Vai ser obrigatória?

**MARCUS** - Obrigatória. Mas agora com quantos tempos? Em todos os anos escolares? Em qual ano específico? A gente não sabe. Entendeu?! Foi a única mudança que já se confirmou para o ano que vem. Porque como já aconteceu a renovação das matrículas tinha pra você optar por espanhol como optativa e religião, ensino religioso. Esse ano ele informaram – Oh, espanhol no ano de 2020 vai ser obrigatória, essa aba não será aberta.

**GTPS** - Entendi. Como optativa a escola só tem ensino religioso?

**MARCUS** - Pro ano que vem só religioso. Esse ano tinha as duas.

**GTPS** - Espanhol e religião!?

**MARCUS** - Espanhol e religião.

**GTPS** - Entendi. Quem dá aula de religião? Uma curiosidade... é um teólogo por exemplo?

**MARCUS** - Não (risos)

**GTPS** - Não né. É algum professor da escola...

**MARCUS** - É um professor concursado, que fez um concurso. Agora não me pergunte por que isso é uma época que eu não estava na escola.

**GTPS** - Mas é um professor de qual área? É só uma curiosidade não tem muito haver com a pesquisa.

**MARCUS** - Não sei.

**GTPS** - Beleza. Bom Marcus eu acho que é isso. Eu já perguntei tudo o que eu gostaria...

**MARCUS** - Mas com certeza não é um teólogo (risos).

**GTPS** - E fazer a última pergunta, acho que já fiz quase tudo...quase tudo não...fiz tudo o que eu gostaria de te perguntar. Pra você, qual é a atividade fim da escola? Ou qual é a atividade fim do CEBRIC?

**MARCUS** - Eu acho que é formar o aluno... Não sei se a palavra certa seria formar... Ao final do terceiro ano o aluno saía apto né, ou com grandes possibilidades de saber conviver na sociedade e com foco bem direcionado pro o que ele quer pra vida dele. Que ele não sai daqui igual a maioria talvez do país né, eu não sei...sem saber pra onde vai, o que que vai fazer, o que que vai trabalhar, o que que vai ser da vidas deles. Pelo menos a gente tem conseguido, no ano passado aqui a maioria passou nas universidades públicas, uns dezenove. Tudo bem é um número pequeno, é um número pequeno, mas a gente tem uma quantidade mais de dez passaram sem fazer nenhum extra. Um ou outro que fazia um cursinho desse na UFF, um pré vestibular, mas partindo do ensino que ele tiveram aqui. E focados também né, se dedicando.

**GTPS** - O esforço.

**MARCUS** - É o esforço deles pessoal. Então eu acho que a gente tá no caminho. É até pelo... Eu fiquei até surpreso, quando eu vi que 90% dos alunos do segundo ano iriam tentar o ENEM e vários já fazem esse

ano né... Esse ano já terminou né, já passou... Faziam o pré-vestibular eu achei muito bom. Porque já mostra que o aluno, ele já tá com foco né. Já tá buscando empreender na vida dele né. Sem que ele saiba né.

**GTPS** - É, é uma forma né.

**MARCUS** - É uma forma né. -Oh, eu vou estudar. -Então estou aprendendo, to me dedicando, vou fazer de tal forma pra que eu consiga o meu objetivo. Né. Todo empreendimento você tem que ter um objetivo né.

**GTPS** - Ah legal. Beleza Marcus é isso. Obrigado!



## APÊNDICE 4



## TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO

**Projeto de Pesquisa:** “*Novo Ensino Médio* ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?”.

**Referência do documento transcrito:**

OLIVEIRA, Nélia Paula. **Nélia Paula Oliveira Diretora do CIEP 498 - Irmã Dulce, Itaguaí, RJ:** depoimento. [em 09/03/2020]. Entrevistador: Alex Kossak. Nova Iguaçu: GTPS, 2020. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 80887,349 KB, com duração de 56',10”. Entrevista concedida para o Projeto de Pesquisa “Mediações entre a escola e o mundo do trabalho” do GTPS/UFRRJ.

**GTPS** - Tá ótimo. Paula, vamos lá. Você é diretora aqui da escola, eu queria saber a quanto tempo você ocupa o cargo e o que faz exatamente um diretor de escola? Quais são as funções?

**NÉLIA PAULA** - Eu entrei aqui em 2008 como diretora adjunta da unidade escolar a convite da antiga coordenação aqui do município de Itaguaí. E aí em 2010 houve alguns processos em relação à gestão antiga dessa unidade escolar e aí eu fui convidada pra assumir a direção geral. E aceita assumir a direção geral e fiquei 2010, 11, 12, 13, 14 depois venho passando por algumas eleições e aí continuo ainda até hoje como diretora geral da unidade escolar. Bom, quais são as minhas funções, administrar toda a verba pública dentro da unidade escolar, organizar a parte pedagógica, organizar toda parte da infraestrutura da unidade escolar, organizar o quadro de horários e o mapa de frequência de todos os funcionários pra que não haja engano em relação a pagamento de salário e não haja comunicação de faltas indevidas e eu tenho uma equipe, e essa equipe eu divido as tarefas com essa equipe, pra que eu consiga fazer um pouco a minha parte. São muitas atribuições. Né. Queimou uma lâmpada - Chama a Paula. Faltou o arroz, - Chama a Paula. O gás tá acabando, - Chama a Paula. Deu problema no vazamento, apesar de não entender nada, vai - Chama a Paula! E tudo isso eu preciso resolver e a equipe que me assessora eu tenho o diretor adjunto, apesar de sermos uma escola de horário integral, né, trabalhamos com várias modalidades de ensino. Eu ainda só tenho um diretor adjunto, tenho uma coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional, que ela trabalha como orientadora educacional, mas na verdade ela é assistente operacional executiva e eu tenho uma agente de pessoal. Não tenho nenhum inspetor, eu tenho três funcionários terceirizados, quatro na verdade, para a limpeza de todo o ambiente escolar e só três funcionárias na cozinha que também prepara a merenda de todo o alunado. Todo alunado que eu digo é horário integral, são quatro refeições diárias pro horário integral. O horário regular, que são as turmas que entram meio dia e quarenta e cinco (12:45) também almoçam e lancham e o noturno que só jantam. Então tem todo esse preparo somente pra três merendeiras.

**GTPS** - Uma equipe bem reduzida né.

**NÉLIA PAULA** - É uma equipe reduzida, mas a gente consegue ir levando e trabalhando pra organização da escola.

**GTPS** - Aí você comentou das modalidades da escola, quais são as modalidades de ensino?

**NÉLIA PAULA** - Eu tenho o Ensino Médio integral técnico em administração com ênfase em empreendedorismo. Eu tenho o Ensino Médio integral técnico em administração concomitante. Eu tenho o ensino regular, Ensino Médio normal, comum. Eu tenho o ensino fundamental. Esse ano estamos em terminalidade com o nono ano. E eu tenho o ensino de jovens e adultos que funciona também no noturno e a noite também eu tenho o regular.

**GTPS** - Então é uma escola que ela funciona em horário integral total né?! De manhã à noite.

**NÉLIA PAULA** - Totalmente, totalmente. De manhã à noite.

**GTPS** - Legal. Você comentou do curso de técnico de administração com ênfase em empreendedorismo.

**NÉLIA PAULA** - Técnico de administração com ênfase em empreendedorismo.

**GTPS** - Esse curso ele começou com um outro nome e tá pra virar técnico agora? Já virou?

**NÉLIA PAULA** - Não. Esse curso ele começou com o fomento a educação integral. Aí nós recebemos o técnico em administração com ênfase em empreendedorismo. Existem outros cursos com outras ênfases... Com ênfase em logística, com ênfase vocacionada à cultura, com ênfase em estudos bilíngues. Então existem outros, mas o nosso aqui é técnico de administração com ênfase em empreendedorismo.

**GTPS** - Mas ele nasceu como técnico? Ou ele nasceu como um Ensino Médio como uma qualificação em empreendedorismo?

**NÉLIA PAULA** - Ele nasceu como um Ensino Médio como uma qualificação em empreendedorismo. Né. E aí ele se transformou depois que houve aí um consenso entre o ex-secretário de educação com a SEEDuc, ele se transformou em técnico de administração com ênfase em empreendedorismo.

**GTPS** - Entendi. E quando começou a ocorrer essa parceria desse curso né, essa parceria da SEEDuc com o Ayrton Senna...

**NÉLIA PAULA** - Em 2017.

**GTPS** - Em 2017, que aí nasceu o curso com essa qualificação em empreendedorismo?

**NÉLIA PAULA** - Exatamente.

**GTPS** - Virou técnico quando?

**NÉLIA PAULA** - E aí começou...virou técnico no ano seguinte. No ano seguinte em 2018. Foi quando nós começamos a ter a parceria incisiva da Fundação Ayrton Senna. Porque no início a SEEDuc ela nos dava a capacitação e o Ayrton Senna complementava. Em 2018 não só a Fundação Ayrton Senna, mas também o Sebrae, pra capacitar os professores na disciplina do empreendedorismo. Então ele eram capacitados, passavam por uma tutoria bem abrangente lá na escola SEEDUC, que agora chama de UniverSEEDuc. Teve uma mudança de nome agora. E esses professores ficavam aí o dia todo e até os finais de semana pra poder fazer essa capacitação nas disciplinas do empreendedorismo. Pra aprender a gestão, pra aprender a prática do empreender. E aí o SEBRAE depois abraçou essa parte do empreendedorismo e a fundação Ayrton Senna passou a trabalhar com os gestores dessas unidades. Gestores e coordenadores pedagógicos e professores de projeto de vida, projeto de intervenção e pesquisa, pra poder caminhar com a formação do técnico em administração com ênfase em empreendedorismo.

**GTPS** - Então a gente pode dizer que foi uma parceria que iniciou com o Ayrton Senna e depois veio o SEBRAE junto pra complementar?!

**NÉLIA PAULA** - Exatamente.

**GTPS** - Você sabe me dizer o porquê dessas parcerias com o Ayrton Senna e com o SEBRAE também?

**NÉLIA PAULA** - Eu acho que é pra realmente dar suporte no curso. Que a gente não poderia aplicar um curso com essa nomenclatura sem ter o suporte, porque nós então, até então funcionávamos como suporte de Ensino Médio regular. A nossa certificação aqui, a gente certificava o Ensino Médio regular. A nossa certificação aqui, a gente certificava o nosso alunado com formação do Ensino Médio regular. E aí quando a gente passou...

Interrupção (07:10 min – 07:25 min)

**NÉLIA PAULA** - Então nós certificávamos os alunos em Ensino Médio regular ou Ensino Médio Jovens e Adultos. E aí depois nós passamos a certificar os alunos como Ensino Médio com uma formação técnica em administração com ênfase em empreendedorismo.

**GTPS** - Entendi. Dentro dessa formação desse curso, nova... Desse novo curso que surgiu recentemente...

**NÉLIA PAULA** - O técnico em administração concomitante...

**GTPS** - E com ênfase em empreendedorismo também, como que ocorreu a construção dessa matriz curricular, desse plano pedagógico? Pra você, quais são os fundamentos e princípios desse curso?

**NÉLIA PAULA** - Sim. Nós temos algumas ementas dentro principalmente do técnico em administração concomitante que foi feito até em parceria também com o SEBRAE, com o SESC, e eu acho que a SEEduc ela fez essa pesquisa pra fazer essas ementas do curso técnico em administração concomitante. O técnico em administração com ênfase em empreendedorismo ele veio de uma base legal no aumento da carga horária do alunos né. Pra gente postar lá no histórico dos alunos a carga horária que representa um técnico em administração com ênfase em empreendedorismo. Com o concomitante eu acho que a situação veio mais amarrada. Ela conseguiu se tornar um técnico mais amarradinho com características do técnico mesmo. E com o técnico em administração com a ênfase, como é ainda o fomento da educação integral e nó aqui fomos a primeira escola a oferecer esse curso pra comunidade, fomos assim tipo uma escola experimental. Eu tive um prazo curtíssimo pra convencer a comunidade de que seria bom para os alunos ficar mais tempo na escola. Porque é novidade, a um tempo atrás não existia isso, os antigos Brizolões, do CIEP como funcionava antigamente. Mas para o aluno do Ensino Médio a gente conseguiu fazer com que o aluno acredite no curso e ele fique de sete às cinco da tarde numa unidade escolar, a gente precisa realmente ter uma base pra convencer esse aluno que a formação vai ser boa pra ele.

**GTPS** - Foi difícil essa aceitação? Esse processo foi rápido? Foi demorado?

**NÉLIA PAULA** - Bem difícil. Não foi um processo. Eu não tinha tempo porque eu precisava montar as turmas.

**GTPS** - Isso em quantos meses, por exemplo?

**NÉLIA PAULA** - Em um mês. Em um mês e meio a largada foi dada e eu tinha pouquíssimo tempo pra montar uma turma... Pra montar quatro turmas com... Eram quatro turmas... É. Quatro turmas, cada turma com trinta alunos. Então eu tive assim uma ajuda muito grande de ex-alunos também da unidade escolar, mas antes disso tive que apresentar o curso para esses ex-alunos e apresentar o curso para os professores da unidade escolar.

**GTPS** - Entendi.

Interrupção (10:45 min – 11:15 min)

**GTPS** - E nessa divulgação, nesse convencimento né da comunidade escolar pro curso, o que você identifica como fundamento e princípio desse novo currículo? Desse novo curso que surgiu?

**NÉLIA PAULA** - Primeiro eu coloquei como exemplo o próprio bairro de Chaperó, aonde se tem dificuldades em empregos formais e a gente vivendo num país capitalista que estamos, eu coloquei primeiro pra eles que o empreender você precisa empreender pra você não depender talvez de um empregador, porque como você as vezes tem algumas dificuldades... A gente vive aí um governo aonde a gente ainda não visualizar uma melhoria para empregos, então as pessoas... cada um precisa dar o seu jeito de ganhar o seu dinheiro. Então eu sempre faloo pra eles que pra conseguir administrar bem as coisas você precisa... Pra saber empreender bem você precisa saber administrar. Porque se você não consegue empreender se você não sabe os princípios da administração. E aí eu coloquei isso como uma forma de pesquisa mesmo no bairro, mostrar o sacolão – No que esse sacolão poderia melhorar? Na posição dos legumes? No chamariz? – O que poderia acontecer pra que esse sacolão fosse um sacolão que bombasse? Isso é o empreender! Esse é o empreendedorismo. Isso é você ter a fórmula de como que você vai fazer pra administrar melhor pra ver o caixa aumentar. E aí a gente teve alunos que montaram hamburgueria, e aí a gente foi partindo desse princípio pra chamar os outros alunos pra montar essa turma de horário integral, mostrando pra eles que as disciplinas do núcleo articulador que são projeto de vida, projeto de intervenção e pesquisa, são disciplinas que ajudam a gerir a própria vida. Então eles têm que fazer... Como é que eu vou dizer... Um campo de guerra, pra envolver todo mundo e convencer todo mundo nessas matrículas. Era chamar alunos para o auditório convidar o pessoal, a população, colocar o pessoal na escola final de semana, sábado, fazer panfletagem – É uma nova modalidade de ensino! A gente quer ver o bairro crescer, a escola crescer, as pessoas crescerem e a gente nessa guerra pra conseguir os alunos. E aí conseguimos 180 alunos, Conseguimos esses 180, conseguimos matricular o máximo possível. É claro que houveram desistências, porque alguns alunos se adequam sim a ficar o dia todo na escola, outros alunos não se adequam.

**GTPS** - Entendi. Já chegou a formar alguma turma?

**NÉLIA PAULA** - Já. Já temos formandos já, já tivemos formandos.

**GTPS** - E aí eles se formaram técnicos em administração com ênfase em empreendedorismo?!

**NÉLIA PAULA** - Técnicos em administração com ênfase em empreendedorismo.

**GTPS** - Legal. Pra você Paula, quais são as principais diferenças da matriz curricular da escola anterior a essa parceria e agora após essa parceria, após a introdução do curso, qual é a principal diferença na matriz curricular? Até porque essa empreitada do Ayrton Senna chama-se “solução educacional”. O que que essa solução traz em termos de diferenças de matriz curricular?

**NÉLIA PAULA** - Sim. Bom, a primeira coisa que a proposta traz é o protagonismo juvenil, sem dúvida. A gente consegue nitidamente perceber

Interrupção (14:55 min – 15:07 min)

**NÉLIA PAULA** - A gente percebe de cara porque eu pelo menos eu penso que, o horário integral é o que a gente tem de melhor pro aluno. Pra mim, eu como educadora né, eu penso que o horário integral ele não que vá formar melhor, mas ele vai deixar o aluno mais preparado, porque ele vai viver diariamente os acontecimentos da escola, o aluno se torna protagonista. O aluno consegue entender o funcionamento de uma escola. O aluno consegue entender pra que serve uma escola, ele não só entra e sai da escola. Porque o aluno que estudo no horário regular, ele entra estuda e vai embora. O aluno que estuda no horário integral, que ele tem que ver outras vertentes que acontece na escola, ele entra, ele estuda, ele se torna o protagonista porque ele conhece. Quando você chega e pergunta e fala, tem algum aluno que consegue te direcionar a determinados lugares. Nos tempo, por exemplo, na escola um grêmio estudantil super atuante. Né. Nós temos um grêmio super atuante que participam comigo em todas as reuniões, que incentivam os alunos a participar de tudo. Nós tivemos agora na semana passada, sexta feira, a festa do “Oi” que eles organizam, todo ano tem a festa do “Oi”. E a festa foi

integralmente organizada pelo grêmio. E eu falei pra eles aqui não pode, é um órgão estadual, a gente não pode ter bebida alcoólica não poder ter isso, isso, isso, isso. E realmente tudo deu certo. Eu até vou fazer depois agradecimento pra eles no facebook, nas mídias né. E foi assim integralmente organizada por eles, desde o camarim que eles montaram pra receber os grupos de dança que vieram se apresentar, até a entrada das pessoas - Quem é? -Você é visitante? -Você é convidado? A logística foi toda preparada por eles. Então o importante da escola integral é isso. Né. E também ter uma equipe e uma direção que acredita no projeto. Não adianta você colocar uma pessoa, uma equipe que não gosta de aluno que não gosta de pessoas. Você tá na educação, numa escola que é o tempo todo pra lá e pra cá. Aluno vai pra lá e pra cá. O aluno sobe e desce. O aluno aqui ele é o protagonista. E você tem uma direção morta e você ter uma equipe tá caindo pelas tabelas e não tá conseguindo acompanhar o pique do aluno. Não adianta, aí vai tudo por água abaixo.

**GTPS** - E continuando nessa pegada que você falou, então pra você, por que você acha que o nome é solução educacional?

**NÉLIA PAULA** - Bom eu nem sabia que o Ayrton Senna ela trabalha com essa parte de solução educacional...

**GTPS** - É, chama-se o nome. Eles denominam assim as suas ações no Ensino Médio.

**NÉLIA PAULA** - Eu nem sabia. Porque eu acompanho a fundação Ayrton Senna já um tempo, porque nós tínhamos também o projeto autonomia aqui na nossa unidade escolar. E aqui também o projeto autonomia foi um sucesso. Nós conseguimos colocar alunos não em universidades públicas, mas em universidades privadas. Nós temos alunos que se formaram aí em tecnólogos, em curso tecnólogos e temos alunos que se formaram mesmo em engenheiros, outros se formaram em enfermagem, tivemos um psicólogo. Então pra uma escola que vinha ali com o aluno ali a trezentos anos, quase fazendo uma pós graduação no Ensino Médio sem conseguir caminhar e o “autonomia” vir com essa modalidade de ensino deles e conseguir fazer algo por esse aluno, se é “solução educacional” é válida

**GTPS** - Entendi. Solucionou alguma coisa.

**NÉLIA PAULA** - Solucionou alguma coisa.

**GTPS** - Entendi. E dentro dessa perspectiva que o Ayrton Senna traz, que esse curso que a SEEduc traz, eles dividem o conhecimento em duas competências né, as cognitivas e as socioemocionais, o que seriam essas competências?

**NÉLIA PAULA** - Bom, as competências cognitivas é que a gente precisa trabalhar com o nosso currículo mínimo então a gente não pode abrir mão da base nacional. Então a gente tem ai a base nacional que a gente tem uma portaria que ela viabiliza todos esses componentes curriculares, que é a portaria N° 419, que é a portaria que trata sobre a avaliação do Estado de como formular a avaliação de como trabalhar todas essas competências e habilidades do aluno dentro do currículo mínimo e da base nacional curricular. E aí sobre as competências socioemocionais a gente tem o núcleo articulador que é a parte aonde a gente consegue trabalhar todas essas competências socioemocionais pra justamente transformar o aluno em protagonista.

**GTPS** - E quais seriam essas competências?

**NÉLIA PAULA** - Aí essas competências são? Projeto de vida, projeto de intervenção e pesquisa...

**GTPS** - São as disciplinas né.

**NÉLIA PAULA** - E as competências é levar o aluno, eu até tenho no mural ali, não sei se tão montando ainda, tem a missão, a visão e os valores que é tornar o aluno protagonista e tornar o aluno dono das vertentes que ele almeja pra ele.

**GTPS** - Protagonismo de si mesmo?!

**NÉLIA PAULA** - De sí mesmo. E principalmente a gente tem até um desenho de um relógio que nós fizemos que é o aluno ele conseguir... Como é que eu vou colocar pra você... Organizar o seu tempo dentro das funções que ele precisa exercer. Tanto das funções do mundo do trabalho como também das funções individuais e pessoais.

**GTPS** - Entendi. Perfeito. E você meio que já falou um pouquinho, mas como o objetivo dessas competências se aplicam na escola e na formação desse aluno?

**NÉLIA PAULA** - É. Então agente tem... Primeiro agente precisa preparar o professor. Primeiro a gente precisa ter o professor que tenha o perfil pra aplicar determinados conteúdos né. Então esse professor a SEEduc, ela oferece os cursos. Esses cursos alguns servem como uma pós-graduação até mesmo na área de empreendedorismo, na área do projeto de intervenção e pesquisa né. Nós tivemos no ano passado, retrasado um curso muito bom que foi o EMPRETEC, aonde nós aprendemos profundamente o que é inserir o aluno nesse mundo do trabalho dentro da nossa política capitalista, né. Que a gente precisa ensinar isso pro aluno concordando ou não com a política que o país determina com o tipo de trabalho monetarizado que o país faz. A gente precisa ensinar isso dentro da nossa parte de administração dentro do curso. E você quer saber sobre o socioemocional né?!

**GTPS** - É. Como é que esses conhecimentos socioemocionais se aplicam na formação desse aluno diretamente... Você falou um pouquinho nessa questão de criar um indivíduo protagonista de si...

**NÉLIA PAULA** - Sim. A gente viabiliza pro aluno o autoconhecimento. Conhecer a si mesmo e é dentro, por exemplo, a gente tem um projeto na nossa unidade escolar que é o porto da "Horta Orgânica Escolar", e dentro desse projeto a gente olha o perfil do aluno. Então quando a gente fala de protagonismo a gente não fala só do aluno que é... Como é que eu vou dizer... O aluno que fala, o aluno que não é tímido... Porque tem aquele aluno que ele é na dele, mas ele é um protagonista. Mas ele se protagoniza naquela área afim, naquela área que ele tem. Então o projeto de vida e o projeto de intervenção e pesquisa trabalha essa parte socioemocional do aluno.

**GTPS** - Então as disciplinas são... Me fala as disciplinas...

**NÉLIA PAULA** - Projeto de vida, projeto de intervenção e pesquisa e estudos orientados.

**GTPS** - Engraçado que tem algumas escolas que separam o projeto de intervenção...

**NÉLIA PAULA** - Sim, Sim.

**GTPS** - Aqui é uma disciplina só?!

**NÉLIA PAULA** - Não. A gente separa. É o projeto de vida, projeto de intervenção e pesquisa e os estudos orientados.

**GTPS** - Porque tem escola que separa projeto de intervenção e pesquisa e fazem duas disciplinas.

**NÉLIA PAULA** - Fazem Projeto de intervenção e o projeto de pesquisa?

**GTPS** - É.

**NÉLIA PAULA** - Não, aqui a gente coloca intervenção e pesquisa.

**GTPS** - Então são três disciplinas dentro do núcleo articulador.

**NÉLIA PAULA** - Sim, do núcleo articulador, isso.

**GTPS** - Interessante. Você observa, em relação a essa matriz curricular desses cursos que já aplicam aqui na escola, essa questão do conhecimento socioemocional, do núcleo articulador, projeto de vida, essas disciplinas, com a reforma do Ensino Médio que tá ocorrendo âmbito federal?

**NÉLIA PAULA** - SE eu acho que tem paralelo?

**GTPS** - Se tem paralelo, tem alguma coisa haver? Tem algo em comum pra você?

**NÉLIA PAULA** - Não, eu acho que precisaria melhorar.

**GTPS** - Melhorar em que sentido?

**NÉLIA PAULA** - Eu acho que quando se fala em transversalidade... Então eles colocam a gente percebe em algumas vertentes que a gente avalia na BNCC, quando a gente avalia os temas transversais então tem muitas disciplinas que é colocado como tema transversal que deveria ser como a base nacional, e não como tema transversal. Né. Então eu acho que ainda não foi feita uma articulação total. Eu acho que essa base nacional ela deveria ter sido... Foi ampla, foi divulgada, mas a gente não teve tempo hábil. Eu acho que a docência não foi tão incluída nessa base nacional.

**GTPS** - [Você acha então que, por exemplo, tem alguma influencia com reforma do Ensino Médio mais ainda faltaria uma...

**NÉLIA PAULA** - Alguma coisa... Pra articular...

**GTPS** - Uma melhor articulação...

**NÉLIA PAULA** - Uma melhor articulação entre as disciplinas da base. Porque o núcleo articulador ele não deveria ser considerado só um núcleo, e sim uma disciplina.

**GTPS** - Da base nacional...

**NÉLIA PAULA** - Da base nacional.

**GTPS** - Entendi. Interessante o seu ponto de vista. E quais são, dentro desses cursos, dessas parcerias não só com o Ayrton Senna, mas com o SEBRAE e com o SESC, tem material didático produzido a partir dessas parcerias, dessa solução educacional? Quais são?

**NÉLIA PAULA** - O material que é produzido, muitos são enviados pra unidade escolar e a unidade escolar faz a reprodução. E os outros que nós temos aí que já foram reproduzidos, tá na sala dos professores, principalmente o material do empreendedorismo ele é todo produzido pelo SEBRAE, e...

**GTPS** - Chega a passar pela SEEduc ou não?

**NÉLIA PAULA** - Tudo chega a passar. A entrega é feita pela própria SEEduc, passa por eles e eles entregam pra gente. Mas assim, só que a quantidade produzida não é suficiente. A gente esbarra nessa situação aí da quantidade de material, e do aluno poder levar aquele material pra si.

**GTPS** - Impresso, materializado ali.

**NÉLIA PAULA** - É, porque a gente precisa usar uma não e no outro ano a gente usa novamente. E é um material pra ele, porque o material do empreendedorismo com todas as planilhas deveria ser pro aluno, deveria ficar para o aluno.

**GTPS** - Então o material ele chega pronto da SEEduc, sendo a parceria com o Ayrton Senna ou com o SEBRAE?!

**NÉLIA PAULA** - Só com o SEBRAE. O Ayrton Senna não manda material nenhum.

**GTPS** - Vocês não tem nada produzido pelo Ayrton Senna?

**NÉLIA PAULA** - Ayrton Senna não manda material, ela manda o link e no link a gente reproduz.

**GTPS** - Ah sim. Vocês utilizam o material digitalizado...

**NÉLIA PAULA** - O SEBRAE manda tudo encadernado bonitinho. Tudo impresso, tudo encadernado, bonitinho. Nem sei se poderia te dar um né... Mas...

**GTPS** - Adoraria. Pode ser digital também se der menos trabalho, seria mais fácil.

**NÉLIA PAULA** - É, então vem tudo organizado. Agora, a fundação Ayrton Senna eles mandam todos os links, inclusive língua inglesa. Que a gente tem um trabalho né... nós temos uma carga horária bem maior de língua inglesa e espanhol aqui dentro da nossa unidade, porque a gente tá formando administrador, então o nosso trabalho o link...

Interrupção (28:45 min - 33:48 min)

**GTPS** - Voltando... Então as apostilas são produzidas né...

**NÉLIA PAULA** - Esse aqui é o meu adjunto (apresentou o Diretor adjunto Luís Felipe).

**GTPS** - E então as coisas do Ayrton Senna elas chegam digitalizadas, vocês tem que reproduzir...

**NÉLIA PAULA** - No link. São links, a gente reproduz.

**GTPS** - E do SEBRAE já chega impresso?!

**NÉLIA PAULA** - Já chega tudo pronto isso.

**GTPS** - Com relação ao Ayrton Senna, o que que são produzidos? Tem as OPAs...

**NÉLIA PAULA** - São as OPAs, isso.

**GTPS** - E é caderno pra aluno e pra professor?

**NÉLIA PAULA** - Caderno aluno e caderno professor, sim.

**GTPS** - E as OPAs tem do núcleo articulador também.

**NÉLIA PAULA** - Também, tudo.

**GTPS** - Todas as disciplinas do núcleo articulador. (Trouxeram algumas OPAs para eu ver).

**NÉLIA PAULA** - Esse aqui é o empreendedorismo... Essa aqui é do SEBRAE.

**GTPS** - Eu posso ficar com essas?

**NÉLIA PAULA** - Pode Isabelle?

**ISABELLE** - Vou verificar!

**GTPS** - Ah obrigado! Seria bem interessante eu dar uma analisada.

**NÉLIA PAULA** - Essa aqui é a primeira série... Esse aqui já tá no módulo 3... Esses são os módulos. Tá.

**GTPS** - Interessantíssimo, se tiver a digital também pra mim seria melhor. Se puder me enviar depois.

**NÉLIA PAULA** - É depois eu posso ver também.

**GTPS** - Então o núcleo articulador cada disciplina tem sua OPA também, aluno e professor?!



**NÉLIA PAULA** - Sim, sim. Aluno e professor.

**GTPS** - Uma coisa que eu acabei não te perguntando, qual é a sua formação.

**NÉLIA PAULA** - Eu sou formada em língua portuguesa e agora estou fazendo história também na UFRRJ (chegaram mais apostilas).

**GTPS** - Ah obrigado. Adoraria muito obrigado. É um material ótimo pra analisar.

**NÉLIA PAULA** - Das OPAs eu posso mandar o link se você gostar, pra você dar uma olhada. Inclusive tem o link também da língua inglesa que é todo trabalhado o inglês empreendedor que é bem legal também.

**GTPS** - Seria bem legal também, se você puder mandar por e-mail, no finalzinho te dou meu e-mail.

**NÉLIA PAULA** - Sei, sei.

**GTPS** - Com relação à formação do aluno, em que aspecto essa parceria, a entrada dessas empresas como o Ayrton Senna e o SEBRAE contribui pra formação humana desse aluno? O que que você acha?.

**NÉLIA PAULA** - Bom, eu acho que a intenção da participação dessas empresas né... Pelo menos eu que acompanho e participo das capacitações e que participo das formações, eu vejo que é de uma importância ímpar. Né. Mas a gente tem um grande problema que quando existe mudança de governo a gente nunca sabe se essas parcerias vão continuar ou não. A gente nunca sabe o valor que cada governante que assume o cargo ele vai continuar valorizando ou não essas parcerias. Tanto do SEBRAE quanto da fundação Ayrton Senna tanto de outra... Uma (não compreendi), por exemplo, que entrou e saiu, a gente nem conseguiu conhecer, como a parceria da Sheel também que premia também os professores que é premiação científica né. Então a gente nunca sabe se elas vão... Se os governantes que assumem, se vão continuar.. Mas que é de suma importância pro aluno e que elas conseguem fazer um paralelo e uma ajuste entre o que a SEEduc quer, entre o que a base nacional reza ou o que eles tenha acrescentar, a agregar pro conteúdo do aluno na escola. Tanto pra transforma-lo socialmente quanto culturalmente também.

**GTPS** - Uma dúvida que me veio agora, essa questão a entrada do SEBRAE na questão do empreendedorismo tem alguma relação a ver com o curso que era pelo Ayrton Senna que era só uma qualificação dentro do Ensino Médio e a entrada do SEBRAE veio pra reforçar esse curso que foi transformado em técnico? Ou você acha que não tem...

**NÉLIA PAULA** - Eu acredito que foi pra reforçar esse curso que se transformou em técnico.

**GTPS** - Pra legitimar essa questão de ser um técnico administrativo com ênfase...

**NÉLIA PAULA** - Exatamente. Exatamente.

**GTPS** - Entendi.

**NÉLIA PAULA** - Você sabe que o SEBRAE é uma empresa fortificada né. Uma empresa que já praticamente trabalha... Tem anos de mercado.

**GTPS** - Você que a SEEduc então talvez, não a SEEduc mas enfim os governantes que empreenderam essa questão do curso de Ensino Médio com empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho, você acha que foi um erro, alguma engano pois eles tiveram que logo em seguida mudar pro curso técnico em administração.

**NÉLIA PAULA** - É eu acredito que eles... Na verdade eu acho que houve um jogo de... Como é que eu vou dizer... Não por engano porque a gente já tinha tudo bem dentro dos moldes que deveria ser talvez, como é que eu vou colocar...

**GTPS** - Tem gente que eu entrevistei que fala que foi uma inserção de um curso às pressas que não conseguiram nem tempo de se organizar e quando viram fizeram algum tipo de erro e tiveram que mudar pra um curso de técnico em administração. Você acha que não foi isso?

**NÉLIA PAULA** - Não, não foi isso. Eu acho que a gente já tinha o aval do conselho de administração.

**GTPS** - Ah já tinha, é verdade.

**NÉLIA PAULA** - É a gente já tinha. O conselho de administração já tinha se preparado pra fazer a certificação dos alunos, com a carteirinha verde tudo bonitinho.

**GTPS** - Que era a qualificação em empreendedorismo...

**NÉLIA PAULA** - Isso, com a qualificação do técnico empreendedor. Né.

**GTPS** - Ah tá.

**NÉLIA PAULA** - Mas assim, eu acho que houve um jogo de... Ai meu deus... Como é que a gente pode colocar...

**GTPS** - De interesses assim...

**NÉLIA PAULA** - Não nem foi de interesse não. Não, não foi nem jogo de interesse. Vou nem colocar isso, mas... Eu perdi agora a palavra... Não se coloca como jogo de interesse não, mas eu acho que uma questão de mostrar que o que você fez tá errado e que eu fiz tá mais certo...

**GTPS** - Ah entendi. Vontade política de diferentes governos...

**NÉLIA PAULA** - Não foi nem vontade política... A palavra tava na minha cabeça agora... Mas não foi nem jogo de interesse não, só mesmo uma questão...

**GTPS** - De adequação...?

**NÉLIA PAULA** - Porque era alguma coisa simples... Era uma adequação simples que deveria ter sido feita né, mas esse novo governo preferiu desconstruir o que já tinha sido feito. Na verdade...

**GTPS** - Por isso essa transformação em curso técnico de administração com ênfase em empreendedorismo.

**NÉLIA PAULA** - Isso, sim.

**GTPS** - Entendi. E mantendo a parceria com o Ayrton Senna.

**NÉLIA PAULA** - E mantendo a parceria por enquanto com o Ayrton Senna.

**GTPS** - Como é que se dá, por exemplo, na formação do aluno, tem alguma articulação da escola com o estágio? Os alunos costumam estagiar? É necessário estágio pra terminar o curso?

**NÉLIA PAULA** - Não, não é necessário.

**GTPS** - Não é necessário?

**NÉLIA PAULA** - Não é necessário.

**GTPS** - Então eles saem como técnicos em administração sem estagiar?

**NÉLIA PAULA** - Sem precisar fazer estágio.

**GTPS** - Entendi. E na sua opinião, você já tinha falado um pouco disso no começo, mas como é que se dá...

**NÉLIA PAULA** - O que a gente coloca... As orientações, e quando eles montam a empresa já aqui dentro da unidade eles já estão se preparando para o mundo do trabalho. Então aqui quando eles fazem, quando eles praticam, eles têm que fazer a logística do trabalho... A feira empreendedora, por exemplo, quando alguém chega aqui numa feira empreendedora percebe-se nitidamente que nós temos uma empresa montada. Então esse já é o estágio. E até nos colocamos pro aluno – Como você vai elaborar o seu currículo no momento que você finalizar o curso? – Ah mas o que que eu fiz? Aí eu peguei e falei assim, bom tem muitas pessoas que entram no mercado de trabalho e não sabem mexer numa planilha excel. Vocês saem daqui sabendo fazer isso. Vocês saem daqui sabendo montar um power point. Vocês saem daqui entendendo todo o funcionamento das mídias sociais. Porque...

**GTPS** - Então a vivência na escola do aluno é entendida como experiência profissional?!

**NÉLIA PAULA** - Já entendida como experiência profissional.

**GTPS** - Interessante.

**NÉLIA PAULA** - Totalmente.

**GTPS** - E você tinha falado um pouco disso no começo mas como é que foi assim a reação da equipe pedagógica da escola, do quadro docente, com a mudanças provenientes da...

**NÉLIA PAULA** - Difícil.

**GTPS** - Difícil?! Da parceria..

**NÉLIA PAULA** - Difícil.

**GTPS** - Parceria eu digo com o Ayrton Senna e com o SEBRAE, as duas foram difíceis?

**NÉLIA PAULA** - Sim, muito difícil. Bem difícil.

**GTPS** - Por quê?

**NÉLIA PAULA** - O novo assusta né. O que é novo o que é diferente deixa a pessoa insegura, assusta. Então você precisa o positivo e negativo de toda aquela situação.

**GTPS** - Entendi.

**NÉLIA PAULA** - Entendeu?! Pra você realmente mostrar que a coisa vai dar certo.

**GTPS** - E aí foi no convencimento? Todos chegaram no consenso?

**NÉLIA PAULA** - No convencimento. No convencimento, nas formações. E aí perceber que realmente as formações, as pessoas eram extremamente profissionais e que não era uma coisa que tava jogada assim ao vento. Eram objetivos traçados pra funcionar, pra que houvesse um funcionamento e um resultado no final

**GTPS** - Você diz formação são os cursos de capacitação da SEEduc?

**NÉLIA PAULA** - De capacitação da SEEduc que foi feito pra todos os professores.

**GTPS** - O Ayrton Senna capacitou a SEEduc e a SEEduc capacitou os professores das escolas?

**NÉLIA PAULA** - Aham. A fundação Ayrton Senna capacitou os professores da escola.

**GTPS** - Também?!

**NÉLIA PAULA** - Também

**GTPS** - Não só o grupo de técnicos da SEEduc?

**NÉLIA PAULA** - Não, não.

**GTPS** - Ah legal.

**NÉLIA PAULA** - A fundação além de capacitar os técnicos, os formadores da SEEduc, ela também capacitou os gestores e professores.

**GTPS** - Interessante eu não tinha esse dado.

**NÉLIA PAULA** - É. Também.

**GTPS** - Então pra você foi fundamental essa capacitação?

**NÉLIA PAULA** - Fundamental.

**GTPS** - Se não fosse ela seria difícil implementar o curso?

**NÉLIA PAULA** - Seria difícil e eu não teria as ferramentas que eu precisaria pra poder colocar o curso a frente, como está até hoje.

**GTPS** - Entendi. Você falou de ferramentas, você s receberam alguma cartilha de orientação ou isso já tá nas OPAs?

**NÉLIA PAULA** - A gente recebeu várias cartilhas. A gente tem um livro que é o livro rosa, que eu digo que é a bíblia do técnico em administração, e nesse livro rosa a gente conseguiu divulgar, trabalhar e estudar ele nos centros de estudo, que a gente tinha que aplicar os centros de estudo quinzenalmente ou semanalmente pra a gente poder fazer com que os professores entendessem o que é o técnico em administração.

**GTPS** - Hoje na escola tem... Todos professores já estão alocados dentro dessa nova proposta?

**NÉLIA PAULA** - Alocados. Sim.

**GTPS** - Algum não se interessou? Alguém foi dissidente aí?

**NÉLIA PAULA** - Pelo contrário. Nós descobrimos talentos. Professores que achavam que não tinham condições de assumir o núcleo articulador, aqueles que verdadeiramente se enquadravam no núcleo articulador.

**GTPS** - Olha que interessante hein. Pra você...

**NÉLIA PAULA** - E professor de exata. (risos) Química, física.. e os professores trabalharam bem.

**GTPS** - Você acha que essa solução educacional, essa parceria com o Ayrton Senna, com o SEBRAE também de alguma forma interfere na autonomia do docente?

**NÉLIA PAULA** - Nenhuma.

**GTPS** - Nenhuma?

**NÉLIA PAULA** - Nenhuma.

**GTPS** - Mesmo com o fato das OPAs chegarem com a aula toda preparada por exemplo?

**NÉLIA PAULA** - Não, não interfere.

**GTPS** - Por quê?

**NÉLIA PAULA** - Porque ele... As OPAs elas... As estratégias das OPAs elas não são... Elas não invadem o currículo mínimo. Então ela não tira a autonomia do docente. E se o docente ele quiser ele pode trabalhar a OPA, como ele também pode trabalhar, acrescentar o currículo mínimo junto com a OPA. Casa perfeitamente.

**GTPS** - Entendi. Então as OPAs seriam basicamente uma orientação dentro desse novo curso?

**NÉLIA PAULA** - Exatamente.

**GTPS** - Legal. No caso da questão salarial dos professores, nessa inserção do curso, nesse regime diferenciado, essas novas disciplinas, tem uma diferença salarial?

**NÉLIA PAULA** - Não.

**GTPS** - Não tem diferença salarial?

**NÉLIA PAULA** - Nenhuma.

**GTPS** - Teve em algum momento?

**NÉLIA PAULA** - Teve.

**GTPS** - Quando, você lembra?

**NÉLIA PAULA** - Começou em 2014, 2015, 2016. Em 2017 cortaram.

**GTPS** - 2014 qual era o trabalho? O projeto?

**NÉLIA PAULA** - O projeto era "Dupla-Escola". Era chamado "dupla-escola" e era chamado de... Eram as escola bilíngues, dupla-escola e as escola vocacionadas. E aí tinha com ênfase em logística...

**GTPS** - Que até então era só com o Ayrton Senna, não tinha o SEBRAE ainda né?

**NÉLIA PAULA** - Não tinha o SEBRAE. Era uma gratificação boa que faltou pra fazer com que essa integralização da carga horária do professor na escola bombasse pra que o curso realmente tivesse a força que ele veio pra ter né, foi essa diferença salarial. E tinha uma gratificação aonde o professor podia ter dedicação exclusiva e aí como essa não gratificação o professor passou a não poder ter a dedicação exclusiva. Então ele teria que correr atrás de outras escolas pra fazer GLP.

**GTPS** - E quando essa gratificação caiu? Que ano você lembra?

**NÉLIA PAULA** - Eu acho que foi em 2016, se eu não me engano.

**GTPS** - Em 2016. Então de lá pra cá os professores que tem uma carga horária maior ganha como GLP?

**NÉLIA PAULA** - É. Quem tem carga horária maior ganha como GLP, não como a complementação de dedicação exclusiva.

**GTPS** - Entendi. Isso pra você é algo negativo?!

**NÉLIA PAULA** - Muito. Totalmente negativo. É uma briga que a gente tem desde 2017.

**GTPS** - E por que caiu? Tem alguma justificativa da SEEduc?

**NÉLIA PAULA** - Ninguém explica

**GTPS** - Não? Crise, nada? Nunca falaram isso?

**NÉLIA PAULA** - Não.

**GTPS** - Gente que interessante. E qual era a carga horária a mais que esse docente tinha no trabalho?

**NÉLIA PAULA** - O professor integralizava a sua carga horária na escola. O professor podia... Ah você tem duas matrículas, você fica. Se você tem duas, mas tá em outra escola puxa você pra cá e você fica aqui, aí você recebe muito mais do que uma GLP. Que era chamada a GEP.

**GTPS** - Então a gratificação era melhor do que a GLP?

**NÉLIA PAULA** - Muito.

**GTPS** - Muito melhor?

**NÉLIA PAULA** - Muito melhor.

**GTPS** - Então de certa forma foi precarizado o trabalho.

**NÉLIA PAULA** - Totalmente. Totalmente.

**GTPS** - Entendi. Mas material continua chegando de formação ainda?

**NÉLIA PAULA** - Continua chegando. Continua chegando ainda.

**GTPS** - E o que que você vê de diferente com a chegada do núcleo articulador coma forma anterior de trabalho né, qual é o diferencial dessa forma de se trabalhar com relação ao que tinha anteriormente?

**NÉLIA PAULA** - O que nós tínhamos anteriormente funcionava, sempre funcionou, mas o núcleo articulador ele veio pra abrir as janelas, eu acho que já falei até mais ou menos isso, ele veio pra inserir mais responsabilidade no aluno.

**GTPS** - No aluno?

**NÉLIA PAULA** - No aluno. Porque o núcleo articulador é uma chamada pra o aluno ver que ele pode, que ele faz e que ele consegue. Então eu acho que essa parceria do professor de você montar, de você dar a responsabilidade pro aluno com os prazos, você tem que montar a sua empresa, você tem que gerenciar a sua vida, você tem que organizar a sua vida, eu acho que trouxe assim uma, até dentro do acompanhamento das disciplinas da base para o aluno que aceita a proposta é claro, porque tem aquele aluno que não aceita a proposta. Tem aquele aluno que você fala e não tá nem aí, ele não se adequa. É até o caso de convidar esse aluno se transferir para um outro turno, já tivemos casos assim, que a gente via que a adequação dele era mínima né. Mas aquele aluno que se...

**GTPS** - Aí era proposto pra ele se transferir de turno.

**NÉLIA PAULA** - Aquele que se adequa, ele leva todas as informações e formações que ele tem no núcleo articulador pra própria vida. E isso aí organiza toda a vida escolar dele. Faz com que ele realmente tenha organização numa apresentação de um trabalho, num seminário né, num chá literário. Então essa disciplina, essa parte da base do núcleo articulador ele veio que casar mesmo com as disciplinas da base.

**GTPS** - E você falou que seriam mais funções pro aluno né?

**NÉLIA PAULA** - Sim, sim.

**GTPS** - E pro professor, são mais funções também?

**NÉLIA PAULA** - Não. Não, porque o professor que é alocado nas disciplinas do núcleo é contabilizado como carga horária normal.

**GTPS** - Hum... Entendi. Como se fosse uma disciplina da área dele.

**NÉLIA PAULA** - Ele é habilitado naquela disciplina.

**GTPS** - Entendi. E esse professor, por exemplo, que dá aula de projeto de vida, ele tem algum curso de capacitação pra dar isso?

**NÉLIA PAULA** - Tem capacitação.

**GTPS** - Então todos que estão dando aula dentro o núcleo articulador foram capacitados pra isso? Fora as OPAs que...

**NÉLIA PAULA** - Todos. Todos,

**GTPS** - Entendi. Então Paul, pra... Eu consegui perguntar tudo, pra finalizar duas coisas, qual é a atividade fim da escola na sua opinião?

**NÉLIA PAULA** - (risos) Bom a atividade fim da escola... Da nossa unidade escolar o que eu falo pra eles é prepara-los para o mundo do trabalho e para o mundo do empreender, do empreendimento. Eu sou bem sincera com eles que o meu objetivo, é vê-los crescer. Crescer socialmente, financeiramente e culturalmente.

**GTPS** - Você acha que essa preparação pro mundo do trabalho tem algum ponto negativo?

**NÉLIA PAULA** - Não.

**GTPS** - Nenhum ponto negativo?

**NÉLIA PAULA** - Não, não, porque quando eu falo em preparar para o mundo do trabalho, eu explico que que não é só o trabalho o trabalho não, é preparar para o mundo tanto do trabalho... Porque eu acho que quando você se prepara você se organiza. E você se organizando você consegue equilibrar muita coisa na...

**GTPS** - Você acha que essa preparação foca muito no indivíduo e deixa a mercê algumas questões de coletividade?

**NÉLIA PAULA** - Não, porque a gente trabalha muito a coletividade. A convivência principalmente dos estudos orientados é muito mais o trabalho da coletividade, é a orientação e a monitoria do próprio aluno que ele mesmo faz.

**ANEXOS**



## ANEXO 01

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM


Eu, Nelva Paula Oliveira, portador(a) do CPF 000540917-99, AUTORIZO a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, representada pelo Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), sediado(a) na Rua Savério José Bruno, S/Nº, Moquetá, Nova Iguaçu (RJ), a utilizar depoimentos por mim prestados por livre e espontânea vontade, em todo e qualquer material utilizado para gravação de imagens de vídeo, fotos e/ou voz, capturados por meio de entrevista semi-estruturada gravada em 09/03/2020, às 15 horas, no PICP 498.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem e/ou som acima mencionada em todo território nacional e no exterior, com a devida anuência do Coordenador do GTPS, o Prof. Dr. José dos Santos Souza, para fins exclusivamente científicos, das seguintes formas: mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros) ou transcrição devidamente autorizada por mim. Por meio desta autorização ora concedida, autorizo ainda a realização de cortes, reduções e edições que forem necessárias para adequar as imagens e ou sons capturados aos fins específicos da divulgação científica, segundo aos princípios éticos da pesquisa em educação.

Esta autorização não gera e não gerará no futuro, bem como não ensejará interpretação de existência de quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória ou mesmo empregatícia entre o(a) cedente e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Por fim, **DECLARO** que estou de acordo com o entendimento de que as imagens e/ou sons gravados não violam os direitos de imagem e de privacidade do cedente e que tenho ciência que este material pertence exclusivamente ao GTPS/UFRRJ, o qual poderá usá-lo a seu exclusivo critério para fins científicos e acadêmicos.

Itaguaí (RJ), 09 de março de 2020.

  
Assinatura 000540917-99  
Nome e CPF do Cedente

## ANEXO 02

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM

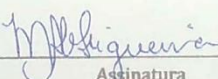
Eu, Margara Mes Loureiro Figueira, portador(a) do CPF 04125147708, AUTORIZO a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, representada pelo Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), sediado(a) na Rua Savério José Bruno, S/Nº, Moquetá, Nova Iguaçu (RJ), a utilizar depoimentos por mim prestados por livre e espontânea vontade, em todo e qualquer material utilizado para gravação de imagens de vídeo, fotos e/ou voz, capturados por meio de entrevista semi-estruturada gravada em 22/11/19, às 10:30 horas, no CIEP 500.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem e/ou som acima mencionada em todo território nacional e no exterior, com a devida anuência do Coordenador do GTPS, o Prof. Dr. José dos Santos Souza, para fins exclusivamente científicos, das seguintes formas: mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros) ou transcrição devidamente autorizada por mim. Por meio desta autorização ora concedida, autorizo ainda a realização de cortes, reduções e edições que forem necessárias para adequar as imagens e ou sons capturados aos fins específicos da divulgação científica, segundo aos princípios éticos da pesquisa em educação.

Esta autorização não gera e não gerará no futuro, bem como não ensejará interpretação de existência de quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória ou mesmo empregatícia entre o(a) cedente e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Por fim, **DECLARO** que estou de acordo com o entendimento de que as imagens e/ou sons gravados não violam os direitos de imagem e de privacidade do cedente e que tenho ciência que este material pertence exclusivamente ao GTPS/UFRRJ, o qual poderá usá-lo a seu exclusivo critério para fins científicos e acadêmicos.

Niterói (RJ), \_\_\_\_ de novembro de 2019.

  
Assinatura 041251477-08  
Nome e CPF do Cedente

## ANEXO 03

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM

Eu, marcos vinicius de lima sdu portador(a) do CPF 022 215 287 24, AUTORIZO a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, representada pelo Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), sediado(a) na Rua Savério José Bruno, S/Nº, Moquetá, Nova Iguaçu (RJ), a utilizar depoimentos por mim prestados por livre e espontânea vontade, em todo e qualquer material utilizado para gravação de imagens de vídeo, fotos e/ou voz, capturados por meio de entrevista semi-estruturada gravada em 25/11/2019, às 10 horas, no CEBRIC.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem e/ou som acima mencionada em todo território nacional e no exterior, com a devida anuência do Coordenador do GTPS, o Prof. Dr. José dos Santos Souza, para fins exclusivamente científicos, das seguintes formas: mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros) ou transcrição devidamente autorizada por mim. Por meio desta autorização ora concedida, autorizo ainda a realização de cortes, reduções e edições que forem necessárias para adequar as imagens e ou sons capturados aos fins específicos da divulgação científica, segundo aos princípios éticos da pesquisa em educação.

Esta autorização não gera e não gerará no futuro, bem como não ensejará interpretação de existência de quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória ou mesmo empregatícia entre o(a) cedente e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Por fim, **DECLARO** que estou de acordo com o entendimento de que as imagens e/ou sons gravados não violam os direitos de imagem e de privacidade do cedente e que tenho ciência que este material pertence exclusivamente ao GTPS/UFRRJ, o qual poderá usá-lo a seu exclusivo critério para fins científicos e acadêmicos.

Niterói (RJ), 25 de novembro de 2019.

marcos vinicius de lima sdu

Assinatura

Nome e CPF do Cedente

**ANEXO 04****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM**

Eu, Vanusa Iolanda de Souza, portador(a) do CPF 041.275.417-76, AUTORIZO a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, representada pelo Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), sediado(a) na Rua Savério José Bruno, S/Nº, Moquetá, Nova Iguaçu (RJ), a utilizar depoimentos por mim prestados por livre e espontânea vontade, em todo e qualquer material utilizado para gravação de imagens de vídeo, fotos e/ou voz, capturados por meio de entrevista semi-estruturada gravada em 22/11/19 às 10 horas, no CIEP 500.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem e/ou som acima mencionada em todo território nacional e no exterior, com a devida anuência do Coordenador do GTPS, o Prof. Dr. José dos Santos Souza, para fins exclusivamente científicos, das seguintes formas: mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros) ou transcrição devidamente autorizada por mim. Por meio desta autorização ora concedida, autorizo ainda a realização de cortes, reduções e edições que forem necessárias para adequar as imagens e ou sons capturados aos fins específicos da divulgação científica, segundo aos princípios éticos da pesquisa em educação.

Esta autorização não gera e não gerará no futuro, bem como não ensejará interpretação de existência de quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória ou mesmo empregatícia entre o(a) cedente e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Por fim, **DECLARO** que estou de acordo com o entendimento de que as imagens e/ou sons gravados não violam os direitos de imagem e de privacidade do cedente e que tenho ciência que este material pertence exclusivamente ao GTPS/UFRRJ, o qual poderá usá-lo a seu exclusivo critério para fins científicos e acadêmicos.

Niterói (RJ), \_\_\_\_ de novembro de 2019.

Vanusa Iolanda de Souza  
Assinatura 041.275.417-76  
Nome e CPF do Cedente

## ANEXO 05

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM**

Eu, Sonia de Oliveira Castro, portador(a) do CPF 877 340 447-00, AUTORIZO a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, representada pelo Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), sediado(a) na Rua Savério José Bruno, S/Nº, Moquetá, Nova Iguaçu (RJ), a utilizar depoimentos por mim prestados por livre e espontânea vontade, em todo e qualquer material utilizado para gravação de imagens de vídeo, fotos e/ou voz, capturados por meio de entrevista semi-estruturada gravada em 29/11/2019, às 11 horas, no \_\_\_\_\_.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem e/ou som acima mencionada em todo território nacional e no exterior, com a devida anuência do Coordenador do GTPS, o Prof. Dr. José dos Santos Souza, para fins exclusivamente científicos, das seguintes formas: mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros) ou transcrição devidamente autorizada por mim. Por meio desta autorização ora concedida, autorizo ainda a realização de cortes, reduções e edições que forem necessárias para adequar as imagens e ou sons capturados aos fins específicos da divulgação científica, segundo aos princípios éticos da pesquisa em educação.

Esta autorização não gera e não gerará no futuro, bem como não ensejará interpretação de existência de quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória ou mesmo empregatícia entre o(a) cedente e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Por fim, **DECLARO** que estou de acordo com o entendimento de que as imagens e/ou sons gravados não violam os direitos de imagem e de privacidade do cedente e que tenho ciência que este material pertence exclusivamente ao GTPS/UFRRJ, o qual poderá usá-lo a seu exclusivo critério para fins científicos e acadêmicos.

São Gonçalo (RJ), 29 de novembro de 2019.

Sonia de Oliveira Castro

Assinatura

Nome e CPF do Cedente

CPF 877.340.447-00

**Sonia de Oliveira Castro**  
Diretora Geral  
CIEP 248 - Prof. Haroldo T. Vellozo  
ID 35804823 / Mat. 5020618-2  
Designação - DDERJ 10/01/2018 Pag. 15 Anexo 1

**ANEXO 06****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM**

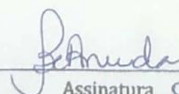
Eu, Elaine Cristina de Almeida, portador(a) do CPF 032364667-07, AUTORIZO a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, representada pelo Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), sediado(a) na Rua Savério José Bruno, S/Nº, Moquetá, Nova Iguaçu (RJ), a utilizar depoimentos por mim prestados por livre e espontânea vontade, em todo e qualquer material utilizado para gravação de imagens de vídeo, fotos e/ou voz, capturados por meio de entrevista semi-estruturada gravada em 29/11/2019, às 11 horas, no CIEP 240.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem e/ou som acima mencionada em todo território nacional e no exterior, com a devida anuência do Coordenador do GTPS, o Prof. Dr. José dos Santos Souza, para fins exclusivamente científicos, das seguintes formas: mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros) ou transcrição devidamente autorizada por mim. Por meio desta autorização ora concedida, autorizo ainda a realização de cortes, reduções e edições que forem necessárias para adequar as imagens e ou sons capturados aos fins específicos da divulgação científica, segundo aos princípios éticos da pesquisa em educação.

Esta autorização não gera e não gerará no futuro, bem como não ensejará interpretação de existência de quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória ou mesmo empregatícia entre o(a) cedente e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Por fim, **DECLARO** que estou de acordo com o entendimento de que as imagens e/ou sons gravados não violam os direitos de imagem e de privacidade do cedente e que tenho ciência que este material pertence exclusivamente ao GTPS/UFRRJ, o qual poderá usá-lo a seu exclusivo critério para fins científicos e acadêmicos.

São Gonçalo (RJ), 29 de novembro de 2019.



Assinatura 032364667-07  
Nome e CPF do Cedente

## ANEXO 07

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM

Eu, MICHELLE ISMAEL FERREIRA REAL, portador(a) do CPF 07801724771, AUTORIZO a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, representada pelo Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), sediado(a) na Rua Savério José Bruno, S/Nº, Moquetá, Nova Iguaçu (RJ), a utilizar depoimentos por mim prestados por livre e espontânea vontade, em todo e qualquer material utilizado para gravação de imagens de vídeo, fotos e/ou voz, capturados por meio de entrevista semi-estruturada gravada em 29/11/2019, às 12 horas, no CIEP 240.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem e/ou som acima mencionada em todo território nacional e no exterior, com a devida anuência do Coordenador do GTPS, o Prof. Dr. José dos Santos Souza, para fins exclusivamente científicos, das seguintes formas: mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros) ou transcrição devidamente autorizada por mim. Por meio desta autorização ora concedida, autorizo ainda a realização de cortes, reduções e edições que forem necessárias para adequar as imagens e ou sons capturados aos fins específicos da divulgação científica, segundo aos princípios éticos da pesquisa em educação.

Esta autorização não gera e não gerará no futuro, bem como não ensejará interpretação de existência de quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória ou mesmo empregatícia entre o(a) cedente e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Por fim, **DECLARO** que estou de acordo com o entendimento de que as imagens e/ou sons gravados não violam os direitos de imagem e de privacidade do cedente e que tenho ciência que este material pertence exclusivamente ao GTPS/UFRRJ, o qual poderá usá-lo a seu exclusivo critério para fins científicos e acadêmicos.

São Gonçalo (RJ), 29 de novembro de 2019.



Assinatura  
Nome e CPF do Cedente

MICHELLE ISMAEL FERREIRA REAL  
CPF: 07801724771

## ANEXO 08

ATO DO SECRETÁRIO  
RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5608 DE 01 DE FEVEREIRO DE 2017**IMPLANTA O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL, COM ÊNFASE EM EMPREENDEDORISMO APLICADO AO MUNDO DO TRABALHO, NAS UNIDADES ESCOLARES QUE MENCIONA, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o que consta no processo administrativo nº E-03/001/405/2017,

**CONSIDERANDO:**

- o diálogo da Educação Escolar com o mundo do trabalho e as práticas sociais como Política Pública de Ensino, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal nº 9.394/1996, art. 1º, § 2º;
- a Política Nacional de Educação de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral, previsto no Plano Nacional de Educação - Lei Federal nº 13.005/2014 e regulamentado pela Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016;
- a preparação geral para o trabalho com perspectiva educacional construída a partir de ações teórico-práticas integradas à realidade so-

cial, com objetivo de promover diferentes leituras de mundo e estimular o exercício da cidadania;

- a compreensão de saberes como competência para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, necessários para responder de maneira original e criativa a desafios, requeridos pela prática social do cidadão e pelo mundo do trabalho, conforme disposto na Deliberação CEE nº 344/2014, art. 3º;

- o compromisso do Poder Público Estadual em ampliar a oferta de Educação em Tempo Integral para a população;

- o empreendedorismo como movimento de inserção do estudante ao mundo do trabalho, em que a criatividade é aplicada para transformar a realidade pessoal e social, visando buscar soluções e alcançar objetivos através da percepção e aproveitamento de oportunidades; e

- a autonomia da Secretaria de Estado de Educação na organização de sua oferta, conforme disposto na Deliberação CEE nº 246/99, art. 3º;

**RESOLVE:**

**Art. 1º** - Implantar, nas Unidades Escolares Estaduais elencadas no Anexo Único desta Resolução, o Ensino Médio em Tempo Integral, com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, a partir do ano letivo de 2017.

**§ 1º** - As diretrizes curriculares desenvolvidas terão como pressuposto

estruturar ações pedagógicas que criem possibilidades educativas capazes de oferecer ao jovem a oportunidade de construção de competências, atitudes e valores, demandas contemporâneas indispensáveis ao trabalho, ao convívio e ao aprendizado permanente.

**§ 2º** - O Empreendedorismo e a Gestão de Projetos serão desenvolvidos a partir da leitura crítica dos conceitos de educação financeira, tomada de decisões e estímulo ao desenvolvimento de estratégias, no contexto contemporâneo das relações sociais e fluxo de informação, sendo certificados, conforme o caso, pela Unidade Escolar - UE, ou por ato conjunto da UE com o respectivo parceiro.

**Art. 2º** - A oferta do Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho poderá ser realizada por iniciativa e manutenção exclusiva da SEEDUC, ou através de parcerias institucionais, inclusive público-privadas, conforme o interesse e conveniência da Administração Pública.

**Art. 3º** - Os casos omissos serão resolvidos pela Subsecretaria de Gestão de Ensino, ouvidos os órgãos técnicos-educacionais sempre que julgar necessário.

**Art. 4º** - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 01 de fevereiro de 2017

**WAGNER GRANJA VICTER**  
Secretário de Estado de Educação

## ANEXO ÚNICO

Regional	Código do Censo	Unidade Escolar	Endereço
BAIXADAS LITORÂNEAS	33028087	CEP 282 CURVELINA DIAS CURVELLO	Rua Maria Dias Curvelo, s/nº - Porto do Carmo, São Pedro da Aldeia, CEP: 28940-000
BAIXADAS LITORÂNEAS	33104204	CEP 258 ASTROGLDO PEREIRA	Rua Regocijo Oliveira, s/nº - Bacará, Saquarema, CEP: 28993-000
BAIXADAS LITORÂNEAS	33056537	CE BRIGADEIRO CASTRITO	Rua Professora Erycca, s/nº, Ponto Cam R&A, Niterói, CEP: 24060-411
CENTRO SUL	33056528	CE ALMIRANTE RODRIGUES SILVA	Rua Alan Kertész, 254 - Fátima, Valença, CEP: 27600-000
CENTRO SUL	33044880	CEP 498 IRMA DULCE	Avenida Pastor Antônio Arturino Rocha, 991 - Chaparral, Itaguaí, CEP: 23830-080
CENTRO SUL	33007135	CEP 329 JUAN MARTINHO CARRASCO	Estrada do Mazoneta - Mazoneta, Itaguaí, CEP: 23825-500
CENTRO SUL	33038872	CEP 500 ANTONIO BOTELHO	Estrada Paracambi - Vassouras, 688-738 - Jardim Nova Era, Paracambi, CEP: 26800-000
CENTRO SUL	33035458	CE JOSE FONSECA	Avenida Nilo Peçanha, 82 - Centro, Valença, CEP: 27600-000
CENTRO SUL	33085673	CEP 310 PROFESSORA ALICE ALEX	Rua José Bento De Oliveira, 1005 - Parque São Joaquim, Barra do Piraí, CEP: 27120-320
MÉDIO PARAÍBA	33011380	CE ANTONINA RAMOS FREIRE	Rua José Carlos Giovanni - Alegria, Resende, CEP: 27524-320
MÉDIO PARAÍBA	33023260	CEP 206 PRESIDENTE BENEDES	Rodovia Saturnino Braga, s/nº - Centro - Rio Claro, CEP: 27480-000
MÉDIO PARAÍBA	33030987	CEP BRIZOLÃO 291 - DOM MARTINHO SCHLUEDE	Rua Benedito Honorato, 147 - Centro, Pinheiral, CEP: 27197-000
MÉDIO PARAÍBA	33068880	CEP 292 PROFESSORA JANDYRA REIS DE OLIVEIRA	Avenida Presidente Kennedy, s/nº - Ano Bom, Barra Mansa, CEP: 27323-641
MÉDIO PARAÍBA	33033978	CEP 484 TONINHO MARQUES	Avenida Deschamps Julio Canuso, s/nº - Belmonte, Volta Redonda, CEP: 27273-040
METROPOLITANA I	33068202	CEP 200 RECANTO DOS COLIBRIS	Rua Coronel Fawcett, nº 81 - Jardim Boa Esperança, Nova Iguaçu, CEP: 26145-100
METROPOLITANA I	33058261	CEP 356 AUGUSTO RUSCHI	Rua Saffra, Conjunto Grão Para - Paraisópolis, Nova Iguaçu, CEP: 26297-357
METROPOLITANA I	33052433	CE ARMANDO DIAS	Rua Edna Patárik - Nova Belém, Japerá, CEP: 28435-000

38 ANO XLIII - Nº 023 - PARTE I  
QUINTA-FEIRA - 2 DE FEVEREIRO DE 2017

DIÁRIO OFICIAL  
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PODER EXECUTIVO

METROPOLITANA I	33058342	CEP 317 AURELIO BUARQUE DE HOLANDA	Rua Dona Vitalina, s/nº - Engenho Pequeno, Nova Iguaçu, CEP: 26012-660
METROPOLITANA I	33058237	CEP 324 MATHAMA GANDHI	Rua Flávia, s/nº - Aliança, Nova Iguaçu, CEP: 26293-423
METROPOLITANA I	33060185	CEP 383 MAXIMO GORGI	Avenida Abílio Augusto Távora, 17000 - Marapicú, Nova Iguaçu, CEP: 26295-132
METROPOLITANA II	33088926	CEP 240 PROFESSOR AROLDO TEIXEIRA VALADÃO	Rua Cristiano Ottoni, s/nº - Almeida, São Gonçalo, CEP: 24740-000
METROPOLITANA II	33089086	CE MINISTRO JOSE DE MOURA E SILVA	Rua José Lourenço de Azevedo, s/nº - Rocha, São Gonçalo, CEP: 24421-485
METROPOLITANA V	33048304	CEP 031 LIRIO DO LAGUNA	Rua Capitão Pedro Rufino, s/nº - Centro, Duque de Caxias, CEP: 25011-300
METROPOLITANA V	33049700	CEP 208 ALCEU AMOROSO LIMA	Rua Prof. Hélio Rangel, s/nº - Jardim Primavera, Duque de Caxias, CEP: 25222-190
METROPOLITANA VI	33063389	CE CHICO ANYSIDO	Rua Amaral, nº 26, Andaraí, Rio de Janeiro, CEP: 20510-080
METROPOLITANA VII	33055033	CE MARECHAL ZENÓBIO DA COSTA	Rua João Rodrigues da Cunha, 195 - Olinda, Nilópolis, CEP: 26510-056
NOROESTE FLUMINENSE	33001456	CE CHEQUEUR JORGE	Avenida Euclides Poubel de Lima, 341 - Vintosa, Itaperuna, CEP: 28300-000
NOROESTE FLUMINENSE	33007403	CE AMIRANTE BARÃO DE TEFFE	Praça Pereira Lima, 106 - Centro, São Antônio de Pádua, CEP: 28470-000
NORTE FLUMINENSE	33011842	CE NELSON PEREIRA REBEL	Avenida Antônio Luz Da Silveira, 260 - Travesseiro, Campos dos Goytacazes, CEP: 28175-000
NORTE FLUMINENSE	33017436	CEP 271 JOSE BONIFACIO TASSARA	Avenida Victor Senise, 271, Centro, Conceição de Macabú, RJ, CEP: 28740-000
NORTE FLUMINENSE	33095140	CEP 470 CELSO MARTINS CORDIERO	Rua Antônio Pinheiro Filho, 2 - Centro, São Francisco de Itaboraí, CEP: 28920-000
SERRANA I	33051330	CEP 129 JOSE MARIA WANGI	Avenida Paulo Vasconcelos, s/nº - Venda das Pedras, Itaboraí, CEP: 24800-400
SERRANA I	33097046	CEP 434 PEDRO AMORIM	Rua Manoel Maria Picotinha, 70 - Maravilha, Itaboraí, CEP: 24875-505
SERRANA I	33068908	CEP 426 EDUARDO RIBEIRO DE CARVALHO	Avenida Genésio da Costa Coelho, s/nº - Quarentá, Itaboraí, CEP: 24900-000
SERRANA I	33053693	CE JOAQUIM LEITAO	Rua Waldemar Lima Teixeira - Santo Aleixo, Magé, RJ, CEP: 25903-587
SERRANA I	33041210	CEP 137 CECILIA MERELES	Estrada União e Indústria, nº 2822 - Corumbá, Petrópolis, CEP: 25720-060
SERRANA I	33041946	CEP 281 GABRIELA MISTRAL	Estrada União e Indústria, s/nº - Poasse, Petrópolis, CEP: 25770-000

Id: 2010058



## ANEXO 09

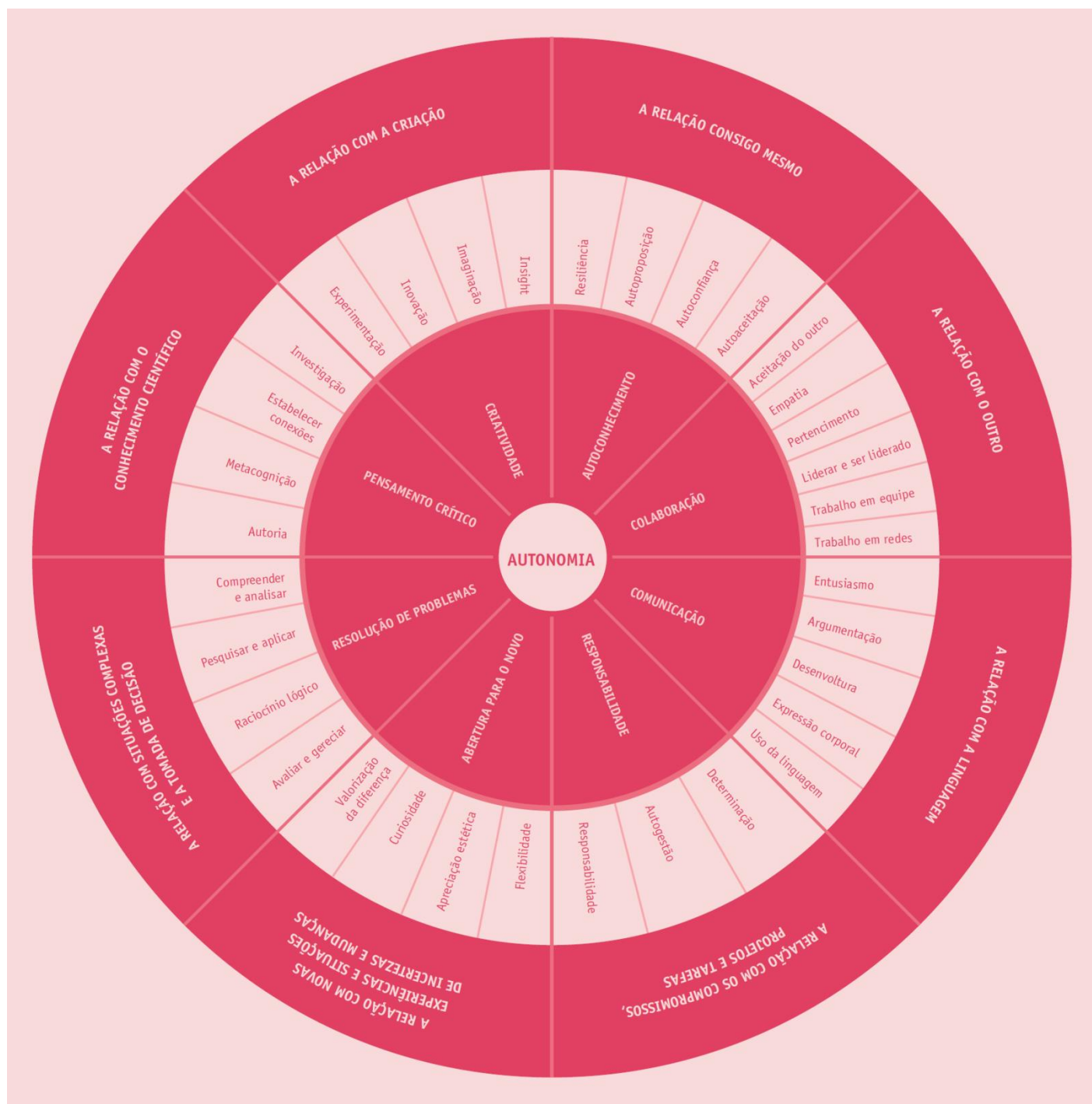
## ANEXO V

## QUADRO CONSOLIDADO COM AS ATRIBUIÇÕES DOS CARGOS EM COMISSÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

SÍMBOLO	CARGO	ATRIBUIÇÕES DOS CARGOS	QUANTIDADE
SE	Secretário de Estado	a) promover a gestão da Secretaria de Estado de Educação em estreita observância das disposições legais e normativas da administração pública estadual e, quando aplicável, da federal; b) exercer a liderança política e institucional da Secretaria de Estado de Educação; c) assessorar o Governador e outros Secretários de Estado em assuntos de competência da Secretaria Estadual da Educação; d) desempenhar outras tarefas compatíveis com a competência legal e as determinadas pelo Governador.	1
SS	Subsecretário	a) formular ou colaborar na elaboração das políticas educacionais; b) determinar a realização de estudos, pesquisas, previsões, planejamentos, organizações, orçamentações e programações inerentes a sua área de competência; c) gerenciar atividades de programas vinculados a sua área de competência e d) desempenhar as atribuições legais e regulamentares específicas de seu complexo administrativo.	4
CG	Chefe de Gabinete	a) apoiar o Secretário de Estado de Educação em seu relacionamento com autoridades da administração pública e privada, de modo a facilitar entendimento, implementar decisões e propiciar o processo de gestão; b) executar e exercer a chefia da execução das atribuições previstas para o Gabinete; c) despachar diretamente com o Secretário de Estado de Educação; d) delegar atribuições, distribuir o trabalho, supervisionar sua execução e controlar os resultados.	1
DG	Superintendente	a) formular ou colaborar na elaboração das diretrizes para a unidade sob sua direção; b) executar ou determinar a realização de estudos, pesquisas, previsões, planejamentos, organizações, orçamentações e programações inerentes a sua área de competência; c) orientar, coordenar e controlar atividades de programas vinculados a sua área de competência; d) incumbir-se de atividades que que forem cometidas ou que lhe couberem implicitamente.	13
DAS-8	Assessor Chefe	a) dirigir equipes de estudos, visando às atividades de assessoramento que lhe estiverem afetas; b) propor e realizar programas de melhoria funcional e operacional de sua área de atuação; c) contribuir com sugestões e proposições que conduzam ao aperfeiçoamento de rotinas e práticas do trabalho.	10
DAS-8	Assessor Especial	a) promover a assistência direta ao Secretário e/ou Subsecretário de Estado de Educação; b) delegar atribuições, distribuir o trabalho, supervisionar sua execução e controlar os resultados; c) promover a recepção de pessoas e autoridades que se dirijam ao Secretário e/ou Subsecretário de Estado de Educação; d) desempenhar outras tarefas compatíveis com a posição e as determinadas pelo Secretário de Estado de Educação e/ou Subsecretário de Estado de Educação.	6
DAS-8	Assessor	a) executar atividades de assessoramento ou de assistência para Secretário de Estado de Educação; b) pesquisar, prever, planejar e organizar as atividades compreendidas em suas áreas de atuação; c) estudar ou propor medidas que visem ao aperfeiçoamento das atividades da Secretaria.	6
DAS-8	Diretor Regional Administrativo	a) acompanhar as intervenções físicas das unidades escolares, reportando à sede; b) acompanhar a gestão dos bens patrimoniais das unidades escolares; c) gerenciar a aplicação dos recursos financeiros direcionados à gestão das regionais; d) fiscalizar e orientar os Diretores quanto ao acompanhamento dos serviços terceirizados prestados nas Unidades Escolares.	14
DAS-8	Diretor Regional Pedagógico	a) supervisionar a implantação de programas e projetos pedagógicos; b) participar do processo das avaliações externas e diagnósticas, acompanhando permanentemente os resultados dos indicadores; c) supervisionar o cumprimento do regimento, calendário escolar, matrícula e frequência dos alunos.	14
DAS-8	Diretor Regional de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas	a) acompanhar as intervenções físicas das unidades escolares, reportando à sede; b) acompanhar a gestão dos bens patrimoniais das unidades escolares; c) gerenciar a aplicação dos recursos financeiros direcionados à gestão das regionais; d) supervisionar a implantação de programas e projetos pedagógicos; e) participar do processo das avaliações externas e diagnósticas, acompanhando permanentemente os resultados dos indicadores; g) supervisionar o cumprimento do regimento, calendário escolar, matrícula e frequência dos alunos;	1
DAS-7	Secretário Geral	a) participar das reuniões do Conselho; b) apoiar técnica e administrativamente os trabalhos do Conselho preparando as sessões plenárias, elaborando atas, atendendo a solicitações de diligências, revendo e preparando matéria de divulgação e publicação e c) realizar outros encargos de natureza técnica e administrativa.	1
DAS-7	Coordenador	a) estudar e propor as políticas, diretrizes e normas de procedimentos para a unidade sob sua coordenação; b) determinar a execução, executar ou colaborar na execução de estudos, pesquisas, previsões, planejamentos, orçamentações e programações compreendidas na área de sua competência; c) executar, orientar, controlar e rever atividades de programas desenvolvidos na coordenação; d) supervisionar projetos, programas e pessoas incluídos na área de sua competência; e) incumbir-se de atividades que lhe forem cometidas ou que lhe couberem materialmente.	59
DAS-7	Assessor	a) executar atividades de assessoramento ou de assistência para as autoridades a que se subordinarem; b) pesquisar, prever, planejar e organizar as atividades compreendidas em suas áreas de atuação; c) estudar ou propor medidas que visem ao aperfeiçoamento dos processos de trabalho; d) aconselhar a adoção de normas e práticas que contribuam para a realização das atividades previstas para os seus setores de atuação; e) cumprir e diligenciar para cumprimento de regimentos, regulamentos e normas relativas a sua área de trabalho.	74
DAS-7	Coordenador Regional de Gestão de Pessoas	a) gerenciar e ajustar a vida funcional do servidores da rede lotados nas Diretorias Regionais e nas unidades escolares; b) promover a interação entre a Sede com os setores da Regional e unidades escolares, no que se refere à Gestão de Pessoas; c) recepcionar o servidor no âmbito da unidade escolar, orientando quanto aos seus benefícios, auxílios e as vantagens enquanto ocupante de cargo efetivo.	15
DAS-7	Coordenador Regional de Infraestrutura e Serviços	a) acompanhar as intervenções físicas das unidades escolares, observando a infraestrutura física e a gestão da alimentação escolar; b) acompanhar e orientar as Direções das Unidades Escolares na gestão dos bens patrimoniais; c) acompanhar as demandas administrativas emanadas da sede, em seus aspectos logísticos, quanto ao encerramento, mudança, compartilhamento, descompartilhamento e inauguração das Unidades Escolares.	14
DAS-7	Coordenador Regional Financeiro	a) gerenciar os processos de prestação de contas dos recursos financeiros; b) gerenciar os processos de desembolso financeiro das Diretorias Regionais e unidades escolares.	14
DAS-7	Coordenador Regional de Ensino	a) supervisionar a implantação dos programas e projetos pedagógicos e cumprimento do Regimento e calendário escolar; b) realizar a interface com as coordenações da Diretoria Regional e áreas técnicas da Secretaria de Estado de Educação visando atender às necessidades pedagógicas das unidades escolares.	14
DAS-7	Coordenador Regional de Gestão e Integração da Rede	a) acompanhar e supervisionar, os processos que demandem atenção da matrícula, censo escolar, criação e/ou extinção de unidades escolares; b) acompanhar e supervisionar, de forma articulada, todos os processos que demandem atenção ao controle de frequência escolar, aos programas sociais, a implementação e consolidação da Rede de Educação Básica; c) acompanhar e supervisionar a apropriação dos resultados das avaliações e diagnósticos pedagógicos; b) acompanhar os resultados dos indicadores educacionais e c) participar da realização das avaliações externas.	14
DAS-7	Coordenador Regional de Acompanhamento	a) acompanhar e supervisionar todos os processos que demandem atenção das dimensões administrativa e de infraestrutura das unidades escolares; b) estabelecer interface com as demais áreas técnicas da Secretaria de Estado de Educação que tratam das dimensões administrativas, de infraestrutura, garantindo o funcionamento das unidades escolares.	1
DAS-7	Coordenador Regional de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas	a) acompanhar e supervisionar todos os processos que demandem atenção das dimensões de ensino, gestão e integração de rede e avaliação e acompanhamento; b) estabelecer interface com as demais áreas técnicas da Secretaria de Estado de Educação que tratam da dimensão pedagógica, garantindo o funcionamento das unidades escolares.	2
DAS-7	Coordenador Regional de Inspeção Escolar	a) coordenar o acompanhamento, avaliação e inspeção regulares ou especiais, nos termos definidos pela legislação em vigor, nas instituições educacionais do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro; b) emitir os procedimentos relativos à instrução e diligência dos processos de autorização de cursos, de cadastramento, regularização de oferta, suspensão temporária de atividades e encerramento de curso ou de atividades; c) receber e encaminhar denúncias e reclamações referentes à oferta de Educação Básica em instituições educacionais integrantes do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro; d) coordenar e orientar os procedimentos relativos à escrutinação escolar; e) coordenar e orientar os procedimentos relativos à instrução e diligência dos processos de recolhimento de acervo de escolas formalmente extintas ou, ainda, em casos excepcionais onde o acervo encontra-se em risco.	15
DAS-6	Assistente	a) cumprir atribuições de alta e média complexidade constante de leis, decretos, regimentos e regulamentos da unidade em que exercer sua função; b) controlar as atividades que forem afetas a sua unidade de ação; c) pesquisar, prever, planejar e organizar relativamente às atribuições, atividades e tarefas que couberem na sua unidade de ação; d) programar, orçar e dispor sobre recursos materiais, humanos e financeiros compreendidos ou necessários ao seu setor de atividades; e) desenvolver projetos, programas e atividades que lhe forem distribuídas, normal ou extraordinariamente.	190
DAS-6	Chefe de Divisão	a) responsabilizar-se pelo recebimento, registro, distribuição e expedição dos processos e papéis referentes à Subsecretaria; b) realizar análise crítica de processos, comunicações internas e ofícios, promovendo os devidos encaminhamentos; c) acompanhar o encaminhamento da documentação aos órgãos competentes.	4
DAS-6	Secretário Geral	a) participar das reuniões do Conselho; b) apoiar técnica e administrativamente os trabalhos do Conselho preparando as sessões plenárias, elaborando atas, atendendo a solicitações de diligências, revendo e preparando matéria de divulgação e publicação e c) realizar outros encargos de natureza técnica e administrativa.	2
DAI-6	Assistente II	a) cumprir atribuições de média e baixa complexidade constante de leis, decretos, regimentos e regulamentos da unidade em que exercer sua função; b) pesquisar, prever, planejar e organizar relativamente às atribuições, atividades e tarefas que couberem na sua unidade de ação; c) programar, orçar e dispor sobre recursos materiais, humanos e financeiros compreendidos ou necessários ao seu setor de atividades; d) inteirar-se das políticas, práticas, normas e procedimentos prescritos por autoridades superiores.	284

## ANEXO 10

Macrocompetência Autonomia e suas competências correlatas.



Retirado de: Caderno 2: Modelo Pedagógico – Princípios, Metodologias Integradoras e Avaliação da Aprendizagem” (SEEduc/RJ; IAS, 2015?b, p. 34).

# ANEXO 11

PODER EXECUTIVO

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

ANO XLV - Nº 226 - PARTE I 33  
SEXTA-FEIRA - 29 DE NOVEMBRO DE 2019

Art. 19 - A Secretaria de Estado de Educação deverá implementar estratégias específicas para diminuir a distorção idade/série bastante significativa entre os/as adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas.

**CAPÍTULO III  
PARCERIA ESCOLA E SOCIEDADE**

Art. 20 - É fundamental que se construa um "termo de cooperação" entre o órgão de educação do estado e o órgão do sistema Socioeducativo para implementação da educação no sistema socioeducativo, a fim de que se definam as responsabilidades principalmente sobre a construção e manutenção da estrutura predial das escolas do sistema socioeducativo.

Parágrafo Único - a equipe técnico-administrativo-pedagógica do DE-GASE deve participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas de forma integrada e que esteja fundamentado no Plano Individual de Atendimento (PIA).

Art. 21 - Os currículos das escolas do Sistema Socioeducativo do Rio de Janeiro deverão levar em consideração a Matriz Curricular de acordo com o Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro e a Matriz Curricular Complementar.

Art. 22 - Caberá às escolas, ao Conselho Tutelar e aos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), acompanhar o desempenho escolar, citando medidas que interrompam a infrequência e a evasão escolar no sistema Socioeducativo.

Art. 23 - A Secretaria de Estado de Educação deverá criar nas Redes de Ensino equipes multidisciplinares que utilizem práticas de Justiça Restaurativa para diminuir os conflitos nas Unidades Escolares trabalhando métodos preventivos, corroborando assim, para a redução da infrequência e da evasão escolar, e, consequentemente, no número de apreensões de adolescentes e jovens em todo o Estado do Rio de Janeiro.

Art. 24 - Deverá ser respeitada a territorialidade e o interesse do/a aluno/a e da família, a fim de garantir a proximidade entre a escola e a residência, a matrícula na escola mais adequada, visando a diminuição da infrequência e da evasão escolar para garantir as integridades física e moral do/a adolescente e jovem em cumprimento de medida socioeducativa.

**CAPÍTULO IV  
DA DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR**

Art. 25 - A Secretaria de Estado de Educação deverá manter arquivado todo o fluxo de deslocamento dos/as adolescentes e jovens, bem como sua documentação escolar, para que suas mudanças e percursos não prejudique a (re)inscrição imediata na escola.

Art. 26 - A Secretaria de Estado de Educação deverá garantir a articulação entre as redes de ensino quanto à documentação dos/as alunos/as e a equivalência curricular entre os sistemas e as redes de ensino.

Art. 27 - Os documentos escolares dos egressos de unidades escolares do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro deverão ser emitidos no prazo estabelecido pela Deliberação CEE nº 340, de 05 de novembro de 2013, em seu artigo 14, ou qualquer normas que, eventualmente, a substitua.

Art. 28 - A Secretaria de Estado de Educação deverá garantir a matrícula no sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro independente da apresentação de documentos escolares.

Parágrafo Único - Fica assegurado ao/a adolescente e jovem em cumprimento de medida socioeducativa não vinculado a estabelecimento de ensino a possibilidade de ingressar na escola a qualquer tempo, independente da apresentação de documentos escolares.

Art. 29 - O sistema de ensino do Rio de Janeiro deve garantir a oferta de professorais para ministrar todos os componentes curriculares, para todos os anos de escolaridade.

Parágrafo Único - para os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas não alfabetizados, que encontram-se internados em estabelecimentos estaduais, deve-se garantir a oferta de alfabetização/intervenção no próprio local de internação, para que cursem os anos iniciais do ensino fundamental.

Art. 30 - A Secretaria de Estado de Educação deverá garantir a oferta de formação continuada específica para os/as profissionais das redes estaduais e municipais do magistério, que atuam no sistema Socioeducativo, principalmente pautadas no campo dos Direitos Humanos e nas diretrizes para a Educação em Direitos Humanos.

**CAPÍTULO VI  
INTERNACÃO PROVISÓRIA, SEMILIBERDADE E LIBERDADE ASSISTIDA**

Art. 31 - As escolas devem criar espaços de participação, como Conselhos/Comissões integradas também por adolescentes e jovens para elaboração de regras de conduta e decisões em situações de conflito.

Art. 32 - Para as internações provisórias de até 45 (quarenta e cinco) dias, tornar-se-á obrigatória a frequência dos jovens às atividades complementares para que não se distancie das atividades escolares, respeitando-se a metodologia da Pedagogia da Alternância.

Art. 33 - As escolas devem oferecer aos alunos aulas de reforço escolar, preferencialmente, no contraturno.

Art. 34 - O estado deve garantir o deslocamento dos/as adolescentes e jovens matriculados em cursos profissionalizantes, em conformidade com a Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003, ou quaisquer normas que, eventualmente, a substitua.

Art. 35 - Esta Deliberação entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

**CONCLUSÃO DA COMISSÃO DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE**  
A Comissão de Inclusão e Diversidade acompanha o voto da Relatora.

Rio de Janeiro, 19 de novembro de 2019

Malvina Tania Tuttman - Presidente e Relatora  
Abigail Rosa Amin  
Fernando Mendes Leite  
Fátima Bayma de Oliveira  
Maria Beatriz Leal da Silva

**CONCLUSÃO DO PLENÁRIO**

SALA DAS SESSÕES, no Rio de Janeiro, em 26 de novembro de 2019.

Malvina Tania Tuttman - Presidente e Relatora  
Abigail Rosa Amin  
Alessandro Sathler Leal da Silva  
Carlos Eduardo Bletschowsky  
Delmo Ernesto Morani  
Elizangela Nascimento de Lima Silva  
Fátima Bayma de Oliveira  
Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel  
Márcia Beatriz Leal da Silva  
Ricardo Motta Miranda  
Robson Terra Souto  
Robson Terra Silva

Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2019

**MALVINA TANIA TUTTMAN**  
Presidente

id: 222316

**DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO**

ÁREA DE CONHECIMENTO NÚCLEO ARTICULADOR	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	6	6	240	240	240	720
	FILOSOFIA	2	2	2	80	80	80	240
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
	HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	SOCIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
LINGUAGENS	ARTE	0	0	0	00	00	00	00
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA/ LITERATURA	6	6	6	240	240	240	720
ENSINO RELIGIOSO	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATORIA	4	4	3	160	160	120	440
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
CIÊNCIA, CULTURA E TRABALHO	PROJETO DE VIDA E MUNDO DO TRABALHO	4	4	4	160	160	160	480
	PROJETO DE INTERVENÇÃO E PESQUISA (GESTÃO DE PROJETOS)	2	2	2	80	80	80	240
	ESTUDOS ORIENTADOS	2	2	2	80	80	80	240
CARGA HORÁRIA TOTAL	EMPREENDEDORISMO	3	3	2	120	120	80	320
		45	45	45	1800	1800	1800	5400

**DO EIXO TECNOLÓGICO DE GESTÃO E NEGÓCIOS**

O eixo tecnológico de GESTÃO E NEGÓCIOS compreende tecnologias associadas a instrumentos, técnicas, estratégias e mecanismos de gestão.

**DA CARGA HORÁRIA**

De acordo com o art. 26, da Resolução CNE/CB nº 06 de 20 de setembro de 2012, "a carga horária mínima de cada curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, segundo cada habilitação profissional". O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT, estabelece como carga horária mínima do Curso Técnico em Administração em 1.000 horas, o que foi considerado pela Diretoria de Inspeção Escolar, Certificação e Aproveitamento - DICA, as fls. 64-66 do Processo nº E-03/001/101.796/2018, como "em análise à Matriz Curricular, verifica-se que o modelo curricular adotado atende ao disposto na legislação em vigor, uma vez que a parte profissionalizante, disposta no Núcleo Articulador Ciência, Cultura e Trabalho, possui no decorrer dos 03 anos de curso, 1.290 horas aula (1.066 horas relógio)".

**DA CERTIFICAÇÃO E DIPLOMAÇÃO**

A certificação e a diplomação serão realizadas pela própria Unidade de Ensino Estadual, depois de atendidas as especificidades para aprovação do educando, conforme a legislação em vigor.

**DO RECONHECIMENTO DO CURSO**

O Conselho Estadual de Educação - CEE, no gozo das competências que lhe é atribuídas, considerando as posicionamentos da AS-JUR/SEEDUC e da Diretoria de Inspeção, Certificação e Aproveitamento - DICA no Processo nº E-03/001/101.796/2018, RECONHECE a regularidade da trajetória histórica do surgimento do Curso Técnico, desde a época do Curso de Ensino Médio de Empreendedorismo bem como a sua transformação em Curso Técnico em Administração pela Resolução SEEDUC nº 5696, de 12 de novembro de 2018, dentro das características do Projeto Político Pedagógico, acolhendo ao Processo E-03/001/101.796/2018, para as turmas constituídas nos anos de 2017, 2018 e 2019 e concluídas nos anos de 2019, 2020 e 2021, conforme solicitado pela SEEDUC.

Justifica interromper o fluxo de matrícula para o Curso Técnico em Administração, oferecido pela SEEDUC-RJ para o ano letivo de 2020, uma vez que com base na fundamentação descrita no Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, a partir da criação da FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica, por meio da Lei Estadual nº 2.735, de 10 de junho de 1997, passou a ser de sua responsabilidade reger a política de formação profissional no Estado do Rio de Janeiro, em consonância com os avanços científicos e tecnológicos, valorizando a pesquisa e a inovação e atendendo o plano de desenvolvimento econômico e social do Estado. Desta forma, a FAETEC absorveu as "Escolas Técnicas Estaduais" da rede estadual de ensino da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC-RJ.

As informações sobre as unidades escolares e o número de estudantes atendidos seguem como anexo deste parecer.

**VOTO DO RELATOR**

Voto pelo Reconhecimento da regularidade do Curso Técnico em Administração oferecido pela SEEDUC-RJ, dentro das características do Projeto Político Pedagógico disposto no Processo E-03/001/101.796/2018. Este é o meu voto.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

ATO DA PRESIDENTE

"PORTARIA CEE Nº 3756 DE 26 DE NOVEMBRO DE 2019

HOMOLOGA PARECER QUE MENCIONA.

A PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE:

Art. 1º - Homologar o Parecer deste Conselho abaixo relacionado:

PARECER CEE Nº 074 DE 12 DE NOVEMBRO DE 2019. Reconhece a regularidade do CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC-RJ, e dá outras providências.

HISTÓRICO

Trata o Processo de solicitação, pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC-RJ, de regularização do Curso Técnico em Administração oferecido por 153 Unidades de Ensino, definidas estrategicamente pelo Poder Público e que tem por elemento motivador a abertura do Processo nº E-03/001/101.796/2018, com posicionamento favorável da Diretoria de Inspeção Escolar, Certificação e Aproveitamento - DICA. O processo data de 08/10/2018, sob a proposta de transformar o Ensino Médio em Tempo Integral, com ênfase em empreendedorismo, aplicado ao mundo do trabalho em Curso Técnico em Administração com ênfase em empreendedorismo e área de atuação: auxílio e apoio em administração nas unidades escolares que mencionam sob a égide da Resolução SEEDUC nº 5698, de 12 de novembro de 2018, publicada no Diário Oficial de 14 de novembro de 2018. Por meio do Ofício nº 99/2018/PRES, datado de 03/09/2018, o Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro - CRA/RJ, informa ao Sr. Secretário de Estado de Educação do Rio de Janeiro que o Conselho Federal de Administração "aprova o registro dos egressos do curso de 'Ensino Médio de Empreendedorismo', como equivalente ao Curso Técnico em Administração (educação profissional técnica de nível médio conexo à Administração). De igual modo, autoriza os egressos do referido curso a obter registro profissional no CRA/RJ, de acordo com a Resolução Normativa CFA nº 511, de 14/06/2017", exercendo atividades administrativas de auxílio e apoio restritas ao respectivo eixo de formação acadêmica, por consequência, receberão Carteira de Identidade Profissional na cor verde, na qual constará o Título Profissional Técnico em Administração e Área de atuação: Auxílio e apoio em Administração". DA FUNDAMENTAÇÃO E CONSIDERAÇÕES LEGAIS Curso Técnico em Administração oferecido pela SEEDUC-RJ, aos discentes do Curso de Ensino Médio em Tempo Integral, exige que se deduz sobre parâmetros legais devidamente constituídos e que normalizam toda a dinâmica do seu funcionamento, reconhecimento e autorização por este Conselho Estadual de Educação, a considerar: a) o Ofício nº 99/2018/PRES, datado de 03/09/2018, o Conselho Regional de Administração do Rio de Janeiro - CRA/RJ; b) a Deliberação CEE nº 246/1995, em seu art. 9º c) a Deliberação CEE nº 287/2003; d) a Resolução CNE/CB nº 06, de 20/09/2012, art. 19; e) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 - art. 40 - g) - Lei nº 4528, de 28.03.2005, art. 43, Parágrafo Único; f) a Lei nº 8664, de 15/08/2019, Art. 6º - DA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO do Projeto Político-Pedagógico do Curso Técnico em Administração, oferecido pela SEEDUC-RJ, estabelece normas e orientações relativas à Educação Profissional de Nível Básico e Técnico, tendo por elemento estrutural, a saber: I - Justificativa e objetivos; II - Requisitos de acesso; III - Perfil profissional de conclusão; IV - Organização curricular; V - Critérios de aproveitamento de competências; VI - Critérios de avaliação; VII - Instalações e Equipamentos; VIII - Pessoal docente e técnico; IX - Certificação e diplomas.

CONCLUSÃO DA CÂMARA  
A Câmara Conjunta de Educação Superior e Educação Profissional acompanha o voto do Relator.  
Rio de Janeiro, 12 de novembro de 2019.  
Delmo Ernesto Morani - Presidente em exercício  
Robson Terra Silva - Relator  
Fábio Ferreira de Oliveira  
Fátima Bayma de Oliveira  
Ricardo Tonassi Souto  
Abigail Rosa Amin - ad hoc  
Carlos Eduardo Bletschowsky - ad hoc  
Elizangela Nascimento de Lima Silva - ad hoc  
José Carlos da Silva Portugal - ad hoc  
Malvina Tania Tuttman - ad hoc  
Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel - ad hoc  
Pedro Paulo de Bragança Pimentel Junior - ad hoc

**CONCLUSÃO DO PLENÁRIO**

O presente Parecer foi aprovado por unanimidade

SALA DAS SESSÕES, no Rio de Janeiro, 12 de novembro de 2019.

Malvina Tania Tuttman  
Presidente

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2019.

**MALVINA TANIA TUTTMAN**  
PRESIDENTE



A assinatura não possui validade quando impresso.

A IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO garante a autenticidade deste documento, quando visualizado diretamente no portal www.io.rj.gov.br Assinado digitalmente em Sexta-feira, 29 de Novembro de 2019 às 05:53:49:0200.