



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

**O NOVO ENSINO MÉDIO E A MANUTENÇÃO DAS CONDIÇÕES
DE DESIGUALDADES SOCIAIS**

LIDIA DANIELLI MORATELLI PIRES DE SOUZA

*Sob a Orientação da Professora
Amanda Moreira da Silva*

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

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Dezembro de 2024

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

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

S719 n Souza, Lidia Danielli Moratelli Pires de, 1991-
O Novo Ensino Médio e a manutenção das condições de
desigualdades sociais / Lidia Danielli Moratelli
Pires de Souza. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2024.
107 f.

Orientadora: Amanda Moreira da Silva.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2024.

1. Desenvolvimento econômico e Educação. 2. Reformas
do Ensino Médio. 3. Novo Ensino Médio. I. Silva,
Amanda Moreira da , 1985-, 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 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 - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”



TERMO N° 1236 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.072171/2024-49

Seropédica-RJ, 23 de dezembro de 2024.

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

LIDIA DANIELLI MORATELLI PIRES DE SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, 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 12/12/2024

Membros da banca:

AMANDA MOREIRA DA SILVA. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

INNY BELLO ACCIOLY. Dra. UFF (Examinadora Externa à Instituição).

LUCIANE DA SILVA NASCIMENTO. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 26/12/2024 11:48)
RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1941477

(Assinado digitalmente em 12/02/2025 16:05)
INNY BELLO ACCIOLY
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 113.950.697-86

(Assinado digitalmente em 08/01/2025 15:10)
AMANDA MOREIRA DA SILVA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 106.990.347-79

(Assinado digitalmente em 20/03/2025 20:34)
LUCIANE DA SILVA NASCIMENTO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 083.859.887-00

Dedicada aos professores da educação básica

AGRADECIMENTOS

À minha estimada orientadora, professora Amanda Moreira da Silva. Minhas palavras serão insuficientes para expressar minha gratidão por aceitar esse projeto amplo e multifocado, assim como as ideias da cabeça desta professora.

Aos professores Luciane e Rodrigo, por aceitarem compor a banca, por compartilharem conselhos e críticas sensíveis ao amadurecimento deste trabalho e desta pesquisadora.

Aos meus pais Ana e Paulo, meus padrinhos Maria e Moacir, meus irmãos e irmãs. Sem o apoio e a compreensão de vocês essa pesquisa não existiria.

Ao meu amor Vinícius, que suportou crises e dramas, que cuidou da minha mente quando eu me descuidei.

À minha amiga Aline por acreditar em mim antes de todo mundo e até mesmo por fazer isso quando eu não fiz e, especialmente, por não desistir de me ver no ano de 2024.

À minha amiga Anne, que sempre soube lidar com a amiga comunista, esquerdista e feminista, submetendo-se à educação compulsória com vídeos marxistas e *fitdance*.

À minha amiga Marcela, que sempre me apoia e que todos os dias lembrou-se de mim e demonstrou preocupação por afetos meméticos.

À minha amiga Nádia, que sempre me deu audiência e apostou nessa formação, por isso, suportou minha ausência em condições que desafiam a mente do professor.

À minha cunhada Carol, apoiadora e parceira incondicional, que me inspira com a superação de medos e desafios impostos pelo patriarcado.

Ao meu querido irmão Anderson, por seu apoio incondicional, sua admiração genuína e, sobretudo, por possibilitar a finalização deste trabalho.

Aos meus amados afilhados e sobrinhos, Beto, Davi, Gael, Kurico, Lelê, Lucas, Maria Flor, Ricolino, Piti e Tuco, que sacrificaram nosso tempo precioso e nossos encontros para que a tia/dinda pudesse realizar este sonho.

À minha irmã Gizele, minha amiga, meu amor e primeira inspiração trabalhadora.

À minha professora inspiradora Ângela, minha eterna orientadora, amiga e parceira.

A todos familiares e amigos que, de alguma forma, contribuíram com este projeto.

Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário.

(Vladímir I. Lênin)

RESUMO

SOUZA, Lidia Danielli Moratelli Pires de. **O Novo Ensino Médio e a Manutenção das Condições de Desigualdades Sociais.** 2024. 107p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo debater o papel da Educação na manutenção das condições de desigualdades socioeconômicas do país. Partindo de uma abordagem marxista, baseando-se no método de análise do materialismo histórico-dialético, buscamos apresentar nossa pesquisa partindo de uma perspectiva de classe a respeito do Novo Ensino Médio (NEM). Estabelecemos uma breve contextualização dos processos históricos de formação do Brasil a fim de reconhecer elementos que ainda fazem parte de nossa organização estrutura econômica, política e social. Apresentamos argumentos para compreensão das recentes reformas de Ensino Médio (Lei 13.415/2017 e 14.495/24) como uma atualização dos mecanismos/das estratégias de exploração e opressão da classe dominante contra a classe trabalhadora. Tais mecanismos/estratégias são responsáveis por caracterizar o Brasil como uma nação de economia capitalista dependente e, portanto, essencialmente desigual. Com o compromisso de defender o direito à educação e os interesses da classe trabalhadora na atual fase do capitalismo neoliberal, reivindicamos a importância do conhecimento da teoria marxista e suas críticas à educação burguesa. Para fundamentar nossa pesquisa, tomamos como referencial teórico as abordagens da Teoria Marxista da Dependência (SANTOS, 1973) e (MARINI, 1973), os debates capitalismo dependente (FERNANDES, 1981) e os conceitos de contrarreforma (GRAMSCI, 1999) e contrarrevolução (FERNANDES, 1976). E para corroborar a teoria crítica à educação burguesa e à formação neoliberal, resgatamos os debates de Mészáros (2005) e Laval (2019). Finalmente, após analisar o papel histórico das políticas de educação brasileira, pretendemos contribuir com os debates e as lutas sociais que não admitem o direito à educação como mercadoria.

PALAVRAS-CHAVE: Capitalismo; Educação; Desigualdades Sociais; Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

SOUZA, Lidia Danielli Moratelli Pires de. **The New Secondary Education and the Maintenance of Conditions of Social Inequalities.** 2024. 107p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

The present work aims to debate the role of Education in the maintenance of the conditions of social and socioeconomic inequalities in Brazil. From a marxist perspective and based on the dialectical and historical materialism analysis, we mean to present our research from a class perspective towards the New Secondary Education. We establish a brief contextualization of the historical processes of Brazil's formation with the intention of recognizing the elements that continue to be a part of our economic, political and social structural organization. We present arguments to better understand the Secondary Education Reforms (laws 13.415/2017 and 14.495/2024) as an actualization of the mechanisms and strategies of exploration and oppression used by the dominant class against the working class. These mechanisms and strategies are responsible for characterizing Brazil as a nation with a dependent capitalist economy and, therefore, essentially unequal. Committing to defend the right to education and the interests of the working class in the present moment of neoliberal capitalism, we vindicate the importance of knowing the marxist theory and its criticism on bourgeois education. Our research has as theoretical basis the Marxist Theory of Dependency (SANTOS, 1973) and (MARINI, 1973), the debates about dependent capitalism (FERNANDES, 1981) and the concepts of counter-reform (GRAMSCI, 1999) and counter-revolution (FERNANDES, 1976). To support the critical theory against bourgeois education and neoliberal education, we bring back Mészáros's (2005) and Laval's (2019) debate. Finally, after analyzing the historical role of Brazil's education politics, we intend to contribute to the debates and social fights that do not accept the right to education as a commodity.

Keywords: Capitalism; Education; Social Inequalities; New Secondary Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Capítulo 01: Capitalismo: breves considerações e noções históricas.....	21
1.1 Dependência: a característica do modo de desenvolvimento da economia capitalista brasileira.....	24
1.2 Superexploração: a característica socioeconômica do capitalismo dependente.....	30
1.3 Desenvolvimento capitalista e o paradigma neoliberal.....	34
Capítulo 02: Política Educacional Brasileira: uma aliança pedagógica com o capital...	41
2.1 Contextualização do direito à Educação no Brasil.....	43
2.2 Educação burguesa e a manutenção da ordem capitalista.....	53
Capítulo 03: Reforma do Ensino Médio e o desenvolvimento capitalista.....	63
3.1 Reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017.....	65
3.2 Os objetivos econômicos e ideológicos do Novo Ensino Médio.....	75
Capítulo 04: Não há alternativa?.....	83
4.1 A reforma da reforma	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
LINKS E REPORTAGENS DISPONÍVEIS	104

INTRODUÇÃO

“La primera condición para cambiar la realidad consiste en conocerla”. (Eduardo Galeano)

É provável que muitos profissionais do magistério tenham ingressado em cursos de licenciatura e pedagogia por acreditar no poder transformador da Educação. É uma motivação justa, capaz de nortear a carreira daqueles que se comprometem em mudar o mundo através do ensino. Além disso, no imaginário de senso comum, existe o sentimento de que muitos problemas sociais poderiam ser resolvidos com a Educação; E que nós, professores, seríamos os responsáveis por cumprir essa nobre missão de formar cidadãos melhores, que ajudariam a transformar o mundo em um lugar mais justo. Uma receita simples, que depende da iniciativa de pessoas comprometidas com mudanças.

Apesar da nobreza da missão e da justa motivação profissional, precisamos considerar alguns elementos para estabelecer um debate sobre essa questão de “transformar” o mundo em um lugar melhor. Primeiramente, é preciso reconhecer que há problemas em nosso modo de viver em sociedade e em seguida identificar a origem deles para então agir pelas mudanças. Esses questionamentos, não por acaso, são das questões filosóficas mais antigas. Como bem sintetizou Marx (1984) em suas 11 teses sobre o pensamento de Feuerbach¹ *“Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”*.

É importante reconhecer, entretanto, que as ações concretas para transformar o mundo em que vivemos precisam ocorrer nas estruturas que sustentam nossa vida em sociedade, como por exemplo, economia, política, cultura, entre outras. Nesse sentido, devemos identificar dentro destas estruturas, quais são os elementos que nos impõem dificuldades para uma vida social mais justa e melhor, para assim poder agir no sentido de superá-los para alcançarmos, de fato, uma transformação.

A partir dessas considerações entendemos, pois, que essa perspectiva de transformação só pode ser consolidada se houver ações para transformações estruturais. Considerando que no mundo em que vivemos existem problemas como desigualdades e injustiças sociais, deveríamos nos organizar para combater as estruturas que permitem a reprodução desses problemas, pois assim estaríamos combatendo um mal pela sua raiz.

¹ Ludwig Feuerbach (1804-1872,) filósofo alemão cuja teoria e crítica filosófica influenciou Marx.

Tendo esclarecido este ponto, podemos retomar à questão dos professores e à Educação como ponte para transformação do mundo e das sociedades. Considerando que transformar o mundo depende de nossa capacidade de romper com as estruturas que condicionam os problemas que queremos combater, percebemos quão é ilusória essa concepção de que nós professores, sozinhos, somos responsáveis por gerar transformação social. Isso ocorre porque o mundo não é o espaço das relações humanas em abstrato, e nenhuma estrutura social se sustenta sem a ação para consolidar os interesses dos grupos que compõem uma sociedade. Portanto, a Educação, assim como as outras, é uma estrutura atravessada por interesses constantemente disputados pelos grupos que compõem as sociedades.

E este é outro aspecto essencial que devemos reconhecer. As relações humanas são marcadas historicamente por disputas. Seja por território, recursos naturais ou ideologias, as estruturas sociais se consolidam em consequência das disputas que os grupos de cada sociedade travam entre si, de acordo com seus próprios interesses, a depender do momento. No caso das sociedades capitalistas, as disputas vêm sendo travadas por grupos com poder econômico e político (classes dominantes) e outros sem poder econômico e com poderes políticos limitados (classes trabalhadoras). Essas disputas resultam em um fenômeno que Engels e Marx chamaram de Luta de Classes (2013).

A experiência de viver no mundo moderno, cujo modo de desenvolvimento econômico é capitalista e está sob a égide do paradigma neoliberal, nos permite afirmar que as disputas e os interesses dos grupos dominantes de nosso tempo são um risco para toda a vida no planeta, já que estamos à beira de um colapso ambiental e climático. Portanto, deveríamos todos estar empenhados na busca por transformações radicais em nosso modo de vida. Sendo assim, para falar das ações necessárias à sobrevivência e à superação do sistema econômico e do modo de produção e reprodução da vida que explora, escraviza e mata homens e natureza, é necessário admitir um debate que parte de uma perspectiva de luta de classes.

A desilusão de que a Educação sem perspectiva de disputa política entre os grupos que compõem a sociedade pode transformar o mundo é latente e nos obriga a uma análise mais crítica e radical a respeito da sociedade em que vivemos. Por esta razão, resgatar o referencial teórico e a crítica marxista acerca do desenvolvimento econômico capitalista foi fundamental para esta pesquisa, pois as análises das relações

das sociedades modernas com seus respectivos modos de produção dão conta de explicar os processos estruturais que resultam em fenômenos como as desigualdades.

A crítica marxista ao modo de desenvolvimento econômico capitalista, considerada a arma teórica da classe trabalhadora, propõe uma análise da realidade social pautada nas relações econômicas e políticas das sociedades capitalistas, pois admite que tais relações não se estabelecem em um plano abstrato, mas sim que existem em função de elementos que as condicionam historicamente. De acordo com Marx (2020)

Os seres humanos fazem sua própria história, mas não a fazem de sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas diretamente existente, dadas e herdadas do passado. (P. 46).

Esta síntese aponta uma perspectiva sobre a responsabilidade das ações humanas na construção de sua própria realidade e não as atribui a nenhum fenômeno metafísico ou sobrenatural. Além disso, a teoria marxista dá conta de explicar como a realidade vai se construindo a partir do modo de desenvolvimento econômico capitalista que, entre outras características, consiste em um modo de produção cuja função primária de uma mercadoria seja gerar lucros econômicos para a classe social dominante e com isso consolidar poder político.

Essa abordagem crítica sobre o modo de desenvolvimento econômico capitalista nos ajuda a compreender melhor os processos históricos que atravessam e moldam a realidade do Brasil, além de nos brindar com uma análise que permite localizar a origem dos principais problemas sociais das sociedades capitalistas, como a exploração e as desigualdades. Em última instância, a teoria marxista nos aponta os desafios para agir na transformação do mundo e das sociedades modernas.

Nas sociedades capitalistas, a Educação, por exemplo, é uma estrutura social que atravessa a vida de quase todas as pessoas, portanto, é uma estrutura que está diretamente conectada aos objetivos do modo de produção econômica. Em outras palavras, por ser uma estrutura de formação social, a Educação consegue sintetizar o ideário de sociedade que se pretende obter e para quais fins se deseja obtê-la. Neste caso, é preciso reconhecer que, nestas sociedades, esta estrutura tem o objetivo final de gerar ganhos econômicos para uma classe dominante, além de garantir a manutenção do desenvolvimento capitalista, bem como suas características.

As características deste modo de desenvolvimento econômico, importante destacar, estão colocando a humanidade e diversas outras espécies da natureza em xeque, já que o futuro reserva aos que sobreviverem um colapso climático seguido da extinção de nossa espécie, consequência do modo de produção fortemente pautado em atividades extrativistas como mineração e exploração de petróleo. As primeiras décadas do novo milênio já nos confrontam com crises climáticas, desastres ambientais, guerras, pandemia e outras crises humanitárias. As previsões são desanimadoras e poderiam ser fatídicas se não houvesse condições materiais para mudanças concretas.

Eis mais um mérito da teoria marxista acerca das análises do sistema capitalista. Ela aponta uma saída para esse caminho de destruição imposto por esse sistema. A união da classe trabalhadora, a maioria das pessoas que compõe uma sociedade, é a única forma enfrentar e superar esse modo de produção. Organizar-nos e agir para criar as condições materiais e adiar o “fim do mundo” é o verdadeiro desafio da humanidade neste século.

Nesse sentido, é necessário reconhecer que a Educação enquanto estrutura social institucional, verdadeiramente, só servirá à manutenção das condições de vida e transformação real e concreta do mundo, quando ela tiver o objetivo de atender às demandas de sobrevivência da classe trabalhadora. Sob o controle das classes dominantes capitalistas, a Educação funciona como uma espécie de dispositivo de manutenção e controle das condições e características econômicas impostas pelo sistema hegemônico.

A compreensão e admissão deste fato foi o que motivou esta pesquisa e desde então passou a pautar toda a vida profissional e acadêmica desta professora. No início de 2022, após todos os desafios impostos pela pandemia de COVID-19 às instituições de educação no Brasil, havia algo novo para enfrentar: uma reforma educacional de base, ou como ficou popularmente conhecida, a Reforma do Ensino Médio. O contexto histórico e os objetivos desta reforma serão apresentados de forma mais aprofundada nas outras unidades de análise deste trabalho. Cabe neste momento, todavia, uma breve contextualização dos motivos desta jornada científica.

Em 2016, ingressei na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro (SEEDUC)² como professora de Língua Espanhola, através da aprovação em concurso público de regime estatutário, para trabalhar com público-alvo de Ensino Médio na

² Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

cidade do Rio. À época, o edital de contratação para professor previa uma jornada de trabalho de 16h semanais, sendo doze tempos de ensino em sala de aula e quatro horas de planejamento pedagógico. Como espanhol era um componente curricular optativo, de uma base de organização curricular não obrigatória, a carga horária era de 01 (um) tempo de aula para cada turma semanalmente. Portanto, eram doze turmas, entre 35 a 40 alunos, com 45min. de aula de espanhol semanalmente.

Com o intuito de apenas contextualizar e oferecer uma brevíssima noção sobre a realidade de ensino público do Brasil, não entrarei em mais detalhes a respeito das dificuldades de ser professor neste país. Ocorre que, após seis anos com essa dinâmica de ensino, a Reforma do Ensino Médio, que passou a vigorar em 2022, inaugurou um novo cenário de precarização da carreira docente de ensino básico.

Entre as muitas modificações que impactavam direta e indiretamente a carreira docente, uma em específico violava o meu cargo e a minha função; Com a reforma, Língua Espanhola deixou de ser um componente curricular previsto no novo documento orientador do currículo da educação básica, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e com isso os professores desta disciplina deveriam assumir novos componentes previstos pela nova matriz curricular.

Apesar dos movimentos sociais, das manifestações, das notas de repúdio e abaixo-assinado eletrônicos, das reuniões e assembleias e de todas as formas institucionais de rejeição à Reforma, era necessário cumprir a lei que estava em vigor. Com isso, fui confrontada a escolher entre duas realidades: adoecer em virtude da precariedade e improvisação de lecionar uma disciplina descaracterizada ou recusar a violação da minha carreira e enfrentar o desalento do desemprego. Sem nenhum aspecto de romantização da escolha, eu abandonei a matrícula pública e incorri em um processo administrativo por abandono profissional.

Esse episódio não somente abalou minhas perspectivas sobre a Educação como destravou uma indignação e revolta pela violência das escolhas impostas pela Reforma. Decidi, então, que me dedicaria ao enfrentamento das questões que afligem e violam a dignidade do trabalhador. Para isso, foi preciso começar por entender a realidade e buscar as causas materiais que condicionam escolhas como as quais fui confrontada. A decisão que tomei foi o primeiro passo num caminho sem volta rumo a um horizonte de responsabilidade social junto aqueles que não aceitam injustiças e que acreditam que é possível alcançar outra forma de viver em sociedade e de estar no mundo.

Quando propuseram critérios para compreensão dos fenômenos sociais que observavam a partir da revolução industrial, Marx e Engels ofereceram uma importante ferramenta para observar e compreender a sociedade capitalista que se desenvolvia à época. O método utilizado para análise realidade é o conceito do materialismo histórico-dialético, modo de interpretar e agir sobre o mundo a partir do reconhecimento de elementos históricos e dialéticos que compõem e moldam uma dada realidade social. O materialismo histórico-dialético considera que a existência dos seres humanos se dá dentro de um contexto histórico e de acordo com as relações materiais de produção e reprodução da vida, assim como suas contradições. Logo, as condições de vida e existência vão sendo construídas a partir do modo como as sociedades se organizam e essas condições vão sendo transmitidas com o passar do tempo.

Esse método de análise também permite considerar que as pessoas em uma sociedade possuem capacidade para agir nas condições para transformar a realidade em que se vivem, mas essa capacidade e a efetividade dessas ações também são moldadas pelas condições materiais herdadas anteriormente. É fundamental compreender que existe uma relação entre a capacidade de agir e as condições materiais para que haja transformações a partir das ações. Sendo assim, é possível agir para transformar a realidade, mas essa ação precisa levar em consideração as ferramentas adequadas. Segundo Engels (2022):

A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e pelo modo de trocar os seus produtos.

De conformidade com isso, as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem na ideia que eles façam da verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na filosofia, mas na economia da época de que se trata (parte III).

Em síntese, admitindo que o modelo de organização social para produção econômica e reprodução da vida social do passado resultou em como vivemos hoje, de modo profundamente desigual, gerando crises e ameaçando nossa própria existência, torna-se necessário recorremos às análises marxistas sobre o modo de desenvolvimento

capitalista, bem como suas estruturas como divisão das sociedades em classe, com as categorias de quem explora (burguesia) e de quem é explorado (classe trabalhadora).

O debate a partir da abordagem crítica marxista permite interpretar e compreender a realidade do Brasil desde seus processos históricos de formação social e desenvolvimento econômico e, por conseguinte, nos ajuda a compreender as demais estruturas que compõem nossa sociedade, como é o caso da Educação. A partir desta abordagem, gostaríamos de debater a mais recente reforma educacional de ensino básico, a reforma que instituiu o projeto do Novo Ensino Médio.

Considerando que nosso país passou por processos violentos e brutais de formação social, assim como desenvolveu um modo igualmente bárbaro de produção econômica no período colonial e, posteriormente, incorporou processos de desenvolvimento econômico capitalista dependente; Tais elementos históricos incidem diretamente nas relações econômicas políticas e sociais que temos até os dias atuais. Nesse contexto, a reforma educacional está intimamente conectada ao desenvolvimento econômico do sistema capitalista dependente do Brasil, logo cumpre um papel histórico na manutenção deste sistema.

Além de destacar uma perspectiva daquilo que deveria ser um projeto de educação verdadeiramente reformista, com vistas a melhorias estruturais no sentido de instalações e remuneração de profissionais, por exemplo, como já foi proposto e amplamente debatido por organizações e pesquisas em Educação; Este trabalho tem como principal objetivo contribuir com debates que reconhecem os limites materiais para avanços e transformações sociais a partir da Educação numa sociedade de desenvolvimento capitalista dependente sob o paradigma neoliberal.

Ocorre que, à medida que políticas neoliberais são aprofundadas em estruturas sociais como a Educação, com privatizações e cortes de investimentos públicos, há cada vez menos margem para ações concretas de transformações e melhorias na vida da classe trabalhadora. Em outras palavras, essas políticas limitam o desenvolvimento social para manter as estruturas que sustentam o sistema que privilegia econômica e politicamente uma classe em detrimento de outra.

Analizar o projeto do Novo Ensino Médio enquanto uma política neoliberal, bem como seus objetivos econômicos e ideológicos de classe nos permite reconhecê-lo como uma estratégia de dominação e de manutenção dos interesses das classes dominantes e isso nos impõe uma realidade incontestável: admitir o esgotamento das possibilidades de transformação social através da Educação capitalista. Considerar esta perspectiva é

fundamental para compreender o papel da Educação na manutenção das desigualdades sociais.

Para cumprir com os objetivos, portanto, esta pesquisa está dividida em quatro unidades de análise e debate; a primeira contempla uma breve contextualização dos processos históricos de formação social e de modo de desenvolvimento econômico brasileiro. Essa contextualização dos processos de formação social (Fernandes, 1973) e de desenvolvimento econômico de nosso país que ajudam a compreender nossa realidade a partir do referencial teórico da Teoria Marxista da dependência (Marini, 1973) e (Santos, 1978). Esforçamo-nos para estabelecer uma análise que considera os fenômenos sociais não ocorrem em abstrato ou em um vácuo de intenções e ações individuais

Aliado a isso, na segunda análise de nossa pesquisa, debatemos a histórica conexão entre o modo de produção e os interesses econômicos da classe dominante brasileira com os objetivos das políticas educacionais nacionais propostas em legislações (LDB 9394/96) e outros documentos norteadores de políticas curriculares (PCNs e OCNs), por exemplo.

A terceira unidade consiste na apresentação do projeto de educação do Novo Ensino Médio (NEM), bem como a contextualizando histórica da reforma educacional que o instituiu. Foi necessário, portanto, abordar a crise política após o impeachment da Presidente Dilma Rousseff (PT) em 2016 e as principais medidas reformistas pós-golpe.

O NEM é um projeto que consiste em um verdadeiro alastramento da racionalidade econômica neoliberal para a esfera social. É um modelo que precariza o trabalho dos profissionais da educação, aprofunda desigualdades entre estudantes mais ricos e mais pobres e, em última instância, é uma política de captura dos recursos da escola pública para apropriação de empresas privadas. Descrever como o funcionamento desta política educacional atua para beneficiar empresas em detrimento de melhorar o ensino público é uma forma de chamar a atenção para a urgência da organização e luta dos trabalhadores da educação em defesa e disputa da escola pública e da carreira docente de ensino básico..

Após as reflexões sobre os fatores históricos e os interesses de classe por trás de políticas públicas de educação em um país de desenvolvimento econômico capitalista, foi necessário estabelecer uma breve reflexão sobre o quê poderia ser um projeto de educação com vistas a transformações sociais verdadeiras ou como também poderia ser chamada, uma “educação para além do capital” (Mészáros, 2002). Essa reflexão é

necessária para reafirmar que é possível imaginar – e construir – um mundo melhor, superando a exploração do trabalho e dos recursos naturais, onde natureza e humanidade convivem com dignidade.

É preciso reconhecer que o modo de produção capitalista impede as transformações que demandamos enquanto classe trabalhadora. Dito isto, precisamos reconhecer também que direitos sociais são uma demanda da nossa classe e por esse motivo estão constantemente ameaçados, não importa a época. Contribuir com a divulgação de debates acerca da superação dos limites impostos pelo desenvolvimento econômico capitalista dependente é um desafio que se impõe como a principal luta de todas as classes trabalhadoras do Brasil.

É necessário, sobretudo, lidar com uma verdade acerca do desenvolvimento capitalista dependente brasileiro: o Estado representa os interesses econômicos das classes dominantes e não a vontade do povo, massa de trabalhadores. Logo, não há vontade política – e muito menos econômica – desta classe em investir em educação pública e gratuita para as massas, afinal, isto possibilitaria a sua própria extinção enquanto classe.

O fato é que a educação formal e institucional capitalista como é a escola que conhecemos, é o espaço de ensino dos conhecimentos sistemático para fins pré-determinados pelo modo de produção. Ela surge como uma demanda para desenvolvimento do sistema capitalista. À medida que esse modo de produção demanda inovações tecnológicas constantes para seu próprio avanço, é necessário que essa inovação esteja a par das habilidades técnicas dos trabalhadores e eles estejam qualificados o suficiente para acompanhar esses avanços técnicos.

Sem dúvidas, esse novo paradigma de desenvolvimento produtivo marcou um avanço importantíssimo para a humanidade, que possibilitou, por exemplo, a transição das sociedades escravistas e feudais. Porém, existem aspectos em que o capitalismo travou seus próprios limites e contradições para os interesses das classes e grupos sociais que são antagônicos. Isso se reflete, por exemplo, na luta dos trabalhadores para que educação se tornasse um direito mesmo quando não havia interesse produtivo.

Com o passar do tempo e apesar de surgir como um espaço para educar os trabalhadores a fim de atender às necessidades do modo de produção capitalista, a educação institucional, assim como outros avanços em direitos sociais nas sociedades capitalistas, não é essencialmente um mal do sistema. Todavia, para cumprir com uma

função social que prioriza os interesses do desenvolvimento humano e não os lucros econômicos de uma classe, a Educação precisa ser disputada pela classe trabalhadora.

Embora esteja cada vez mais difícil ultrapassar as barreiras das ideias da classe dominante, que são hegemônicas neste espaço, é necessário maior engajamento e envolvimento das classes trabalhadoras em movimentos sociais pela defesa do direito à Educação.

Disciplinas ditas ciências da natureza, química, física e biologia, existem por causa da luta dos trabalhadores, que para, além disso, garantiram o direito às disciplinas mais críticas como filosofia e sociologia. Essas lutas possibilitaram a criação de ilhas de criticidade nas escolas, mesmo no capitalismo, o que por si só já configurou em uma ameaça ao funcionamento deste sistema. Não à toa, todos esses elementos foram suprimidos pela Reforma do Ensino Médio.

Este trabalho não registra apenas os estudos de uma pesquisadora, mas também o depoimento de uma trabalhadora fatalmente afetada pela Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017³. Estas reformas, em última instância, impuseram aos professores da educação básica, especialmente aos que trabalham em redes públicas, uma encruzilhada: o adoecimento ou o desemprego. Estas opções, todavia, são os caminhos traçados pelo modo produtivo que permeia a vida de todo trabalhador dentro de uma sociedade capitalista. Criar as condições materiais para a construção de outros caminhos para sobrevivência, produção e reprodução da vida é o desafio do nosso século. Do contrário, tudo indica que não haverá século XXII para humanidade.

Com o compromisso de defender o direito à Educação e a tarefa de contribuir com ações concretas para transformação social, esta pesquisa propõe uma análise pautada na responsabilidade social a partir da contextualização histórica que molda nossa realidade desigual e injustiça. Se quisermos mudar o mundo, devemos começar por interpretá-lo do modo que nos permita agir no combate às estruturas que nos oprimem e nos exploram.

³ Recentemente, uma nova lei substituiu a anterior a fim de corrigir algumas distorções, podendo ser conferida no final desta análise.

1. CAPITALISMO: BREVES CONSIDERAÇÕES E NOÇÕES HISTÓRICAS

"Enquanto o capitalismo existir, o marxismo será a melhor teoria." Jean-Paul Sartre

Para compreender como o funcionamento estrutural do modo de produção impacta na forma em como se organizam e vivem as sociedades modernas, recorremos à crítica da economia política marxista cuja teoria está baseada em profunda análise e estudos sobre o sistema de desenvolvimento econômico capitalista. Além de Marx e Engels, há outros teóricos igualmente fundamentais para compreensão desse sistema e que se somaram aos autores corroborando suas análises e ampliando as contribuições para fundamentar a teoria marxista.

Com o objetivo de contribuir com os debates sobre os limites para transformação social dentro de uma sociedade capitalista, esta pesquisa reivindica a crítica marxista para explicação das raízes de fenômenos como as desigualdades sociais que tanto se fala e que tanto se pretende combater através da Educação e que, apesar dos esforços dos trabalhadores, não tem logrado êxito.

Nesse sentido, considerando que a organização da produção econômica é a origem das mais diversas formas de opressão e exploração que resultam em desigualdades sociais, a teoria marxista se apresenta como a melhor análise sobre o sistema de desenvolvimento econômico capitalista e suas características de reprodução, pois, nos permite não somente identificar suas características e estruturas de funcionamento, mas também nos fornece bases empíricas para dimensionar os rumos que as sociedades podem tomar, dados seus limites e contradições sistêmicas.

Portanto, para desenvolver esta pesquisa e compreender como a política educacional do Novo Ensino Médio se relaciona com as estruturas de funcionamento capitalista e, consequentemente, resulta em aprofundamento de desigualdades sociais, foi necessário estabelecer uma contextualização histórica sobre nossos processos de formação social e de desenvolvimento econômico.

Para esta contextualização histórica, no entanto, cabem alguns conhecimentos de ordem teórica e prática para compreensão sobre o que é capitalismo e como este sistema de organização do modo da produção econômica molda a realidade das sociedades modernas, atravessadas por um largo desenvolvimento tecnológico e ameaçadas pela catástrofe ambiental.

Em sua obra *O capital: crítica da economia política* – o processo de produção do capital (1867), Marx apresentou uma profunda investigação sobre o modo de produção da sociedade industrial que apresentava características estruturais específicas de interação entre forças produtivas e relações de produção⁴ e que se refletia em seu desenvolvimento econômico e social. Aliado a isso, as dinâmicas de relações de poder econômico passaram a determinar uma superestrutura de funcionamento social a partir da própria organização da produção que passou a garantir as características estruturais resultaram na modulação dessas sociedades. Segundo o teórico

(...) na produção social da sua própria existência, os homens entram em relações determinadas, indispensáveis, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sob a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política... (Marx, 1982, p.82-3).

Desde uma profunda investigação do funcionamento do modo de produção econômica desenvolvido a partir da revolução industrial e seus impactos na produção e reprodução da vida social, a teoria marxista ofereceu bases para dimensionar os limites que as sociedades capitalistas podem alcançar ao enfrentar as contradições estruturais desse sistema.

Capital, por isso, não é apenas comando sobre trabalho, como dizia A. Smith. É essencialmente comando sobre trabalho não pago. (...) O segredo da auto expansão ou valorização do capital se reduz ao seu poder de dispor de uma quantidade determinada de trabalho alheio não pago. (Marx, 2013, p. 617).

Dentro dessa abordagem teórica, capitalismo pode ser entendido como um sistema de apropriação de riquezas geradas pela parte do trabalho e que não é paga aos trabalhadores – a maior parte, diga-se de passagem –; visto que resulta da exploração da força de trabalho para gerar uma riqueza que será apropriada privadamente, por um grupo ou classe social. Segundo Marx (2013), essa exploração só é possível pelo fato de que os trabalhadores (força produtiva) estão alienados dos processos produtivos e sem controle e/ ou desprovidos dos meios de produção.

⁴ Para compreensão prática, Cohen (1978) definiu as forças produtivas como sendo os meios de produção e a força de trabalho e relações de produção são relações de poder econômico sobre a força de trabalho e os meios de produção com sobreposição de um grupo social em detrimento de outro.

Embora não seja objetivo desta pesquisa debater ou analisar as categorias econômicas marxistas para compreensão do funcionamento estrutural do modo de desenvolvimento capitalista, é fundamental nos apropriarmos de alguns conhecimentos para compreensão de nossa sociedade moderna e em qual dimensão da luta pela sobrevivência de classe nos encontramos hoje. Afinal, este debate é sobre sociedade capitalista e educação e, portanto, cabe a reivindicação do método de análise do sistema econômico para compreensão de nossa realidade.

Nesse sentido, é necessário resgatar as bases teóricas para interpretar a realidade a partir do método de análise do materialismo histórico-dialético, utilizado pela teoria marxista para observação e análise do comportamento da sociedade industrial e do desenvolvimento econômico capitalista. O método consiste em uma análise que considera elementos históricos e dialéticos, que atravessam as sociedades, e contribuem para moldar a realidade da vida material em vivem.

Nesse sentido, esta perspectiva teórica admite que as sociedades modernas, marcadas por conflitos e antagonismos de classe decorrentes de modo de organização da produção econômica. Esse antagonismo resulta do fato de que, nas sociedades capitalistas, os grupos sociais se dividem, basicamente, em duas categorias: aqueles que detêm os meios de produção⁵ e dominam as relações de produção⁶ – burguesia –, e aqueles vendem força de trabalho – trabalhadores –. Dessa maneira, burguesia e trabalhadores, estão em classes opostas, pois, os interesses de uma representam a subordinação da outra. Nesse sentido, essa relação desigual um sucede uma cadeia de desigualdades que irão impactar e moldar a as sociedades cujo modo de desenvolvimento econômico é capitalista.

Para finalizar essas brevíssimas considerações acerca do modo de desenvolvimento capitalista, retomamos a conclusão de Engels (2020) após a morte do amigo e companheiro de vida política. As palavras do teórico dão conta de sintetizar porquê o marxismo comprehende uma análise pontual e atual do capitalismo.

O pensamento dominante e essencial do *Manifesto*, isto é, que a produção econômica e a estrutura social que necessariamente decorre dela constituem em cada época histórica a base da história política e intelectual dessa época; que, por conseguinte (desde a dissolução do

⁵ Os meios de produção são recursos produtivos físicos: ferramentas, maquinaria, matéria-prima, espaço físico etc. (Cohen, 1978).

⁶ As relações de produção são relações de poder econômico sobre a força de trabalho e a propriedade privada dos meios de produção, de cujo privilégio alguns gozam, enquanto os demais carecem (Cohen, 1978).

regime primitivo de propriedade comum da terra), toda a história tem sido uma história de luta de classes, de lutas entre classes exploradas e as classes exploradoras, entre as classes dominantes e as classes dominadas, nos diferentes estágios do desenvolvimento social; mas que atualmente, esta luta atingiu um estado em que a classe explorada e oprimida (o proletariado) não pode mais libertar-se da classe que a explora e opõe (a burguesia), sem libertar, ao mesmo tempo e para sempre, da exploração, da opressão e das lutas de classes, toda a sociedade – este pensamento fundamental pertence única e exclusivamente a Marx. (P.29).

Os fenômenos que geram desigualdades sociais e divisões das sociedades em classe são das questões filosóficas mais antigas. Como já propôs Rousseau em seu Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens (1754): “*Comecemos, pois, por afastar todos os fatos, pois eles não se prendem à questão*”. Apesar de reconhecer que a responsabilidade das questões – as desigualdades – não reside nos fatos, o filósofo não aponta categoricamente quem são os responsáveis por haver tais questões.

O marxismo enquanto perspectiva teórica/corrente teórico-política é ainda a melhor explicação sobre o funcionamento do sistema capitalista, seus meios de acumulação, exploração e dominação, pois centraliza a responsabilidade dos fenômenos que geram desigualdades nas pessoas, ou seja, nas relações que os grupos sociais estabelecem a partir da produção econômica dentro das sociedades modernas. A negação dessa reflexão é, no mínimo, ingênua. Corroborando o entendimento de Engels, e trazendo à atualidade, Harvey (2013, p. 291) afirma que a análise de Marx “estabeleceu uma linha para todas as discussões futuras e isso já é suficiente para fazer dela uma intervenção criativa”.

Após essas considerações, partimos para o aprofundamento das reflexões sobre a estrutura do modo desenvolvimento capitalista no Brasil e como as dinâmicas econômicas específicas de nossa região determinam a superestrutura que molda nossa realidade a partir das instituições sociais, em especial, a educação.

1.1 Dependência: a característica do modo de desenvolvimento da economia capitalista brasileira

É preciso ter clareza no entendimento de que capitalismo é capitalismo em qualquer lugar em que se sistematiza seja a ordem de organização social, política e econômica. No Brasil, assim como em França, há propriedade privada dos meios de

produção, apropriação da riqueza socialmente produzida e exploração da força de trabalho. Só que o modo de desenvolvimento do capitalismo francês se caracteriza como central, pois esse país tem papel maior em definir os rumos não somente de sua produção de riquezas, mas de comandar aspectos econômicos em escala global. Significa dizer que o Estado francês é responsável por determinar sua economia a partir de seus recursos e cadeias de produção, de seu complexo de tecnologias, suas necessidades internas de consumo, entre outros aspectos e também de apontar quais serão os rumos de consumo e produção de riquezas globais.

Em contrapartida, a economia brasileira está subordinada aos interesses econômicos, comerciais e financeiros das economias de capitalismo central, como França, Estados Unidos, Reino Unido e por isso caracteriza-se como *dependente*. Economias dependentes não definem ou determinam sua produção de riquezas internas, muito menos regulam aspectos econômicos em escala global. Não obstante, abastecem economias centrais com recursos primários e em seguida servem de mercado consumidor de produtos processados ou refinados produzidos em economias centrais a partir dos recursos primários extraídos em países dependentes. Vejamos os exemplos do que acabamos de argumentar:

(i) No Brasil, extrai-se e exporta-se petróleo bruto e importam-se produtos produzidos – processados e refinados – a partir desse material primário: diesel, gasolina, petroquímicos. Extrai-se e exporta-se minério de ferro bruto e importam-se trilhos de ferro. Os trilhos de ferro foram produzidos a partir do minério de ferro extraído de solo brasileiro e importa-se seu produto minimamente processado.

(ii) Nosso país tem uma geografia favorável para conexão de transportes de malha ferroviária e metroviária. Entretanto, a estrutura de transportes do Brasil é majoritariamente rodoviária, pois por volta da década de 1950, uma das principais demandas das economias centrais era garantir com que fosse criado mercados consumidores para suas indústrias automobilísticas, por exemplo. Portanto, no Brasil, tomou-se a decisão estratégica de realizar a maior parte do transporte de mercadorias e de pessoas a partir de meios rodoviários, não por este ser o melhor, mas por ser uma necessidade das grandes montadores e respectivos governos e países centrais.

(iii) Por aqui há disponível uma grande proporção de recursos hídricos e terras agricultáveis e, no entanto, as condições de alimentação e segurança alimentar dos brasileiros estão precárias. Isso se explica, entre outras coisas, porque boa parte desses

recursos está sendo utilizada para plantar soja e para atividades de pecuária. Tudo em função do abastecimento de economias externas.

Esses e outros exemplos revelam que o Brasil tem uma estrutura de desenvolvimento socioeconômico com contradições e profundamente desigual desde sua origem como nação, isto é, desde seu processo de formação colonial, aristocrata e elitista (SANTOS, 2000). De tal sorte que, apesar de nosso processo formal e institucional de independência política, até hoje existem elementos característicos do tipo do modo de produção e desenvolvimento socioeconômico do período colonial. E sobre esse período vale resgatar a reflexão de Marx (2013):

(...) o sistema colonial amadureceu o comércio e a navegação como plantas num ‘hibernáculo’, atuando como uma espécie de incubadora para a inserção no mercado externo de demandas que, posteriormente, seriam a marca do capitalismo. E isto, com o uso das formas mais brutais de violência contra as classes oprimidas, em especial à população negra, sempre com o aval do Estado. (p. 823).

Marx (1985, p. 108) reconhece ainda a escravidão como “uma categoria econômica como qualquer outra”, apontando o papel fundamental da dominação escravagista, com base na racialização da população negra, como um aspecto estrutural das colônias, do comércio universal e como motor que impulsionou a industrialização.

E aqui cabe um esclarecimento pontual sobre o processo de colonização e exploração de força de trabalho escravizada e, posteriormente, aos processos de desenvolvimento industrial das nações que despontam como economias de capitalismo hegemônico (Inglaterra, França e Estados Unidos⁷, por exemplo) e das que se configuraram como economias de capitalismo dependente. Estas ficaram submetidas/fadadas a um tipo de desenvolvimento que dependia – e depende até hoje – das relações econômicas com aquelas. Inicialmente, no período colonial, as relações eram entre Coroa e Metrópole, posteriormente entre os países independentes e os que começavam a se industrializar e, finalmente, às relações de dominação imperialistas modernas.

Fernandes (1983) tem por base de sua análise das formas que o capitalismo assumiu ao longo da história do Brasil as etapas de dominação externa da América

⁷Processos distintos de colonização e desenvolvimento econômico tornaram os Estados Unidos uma nação de economia hegemônica. Para um conhecimento introdutório, ver “Desenvolvimento dos Estados Unidos: A participação do Estado no desenvolvimento econômico e tecnológico”, Beatriz Ramos Duarte Baeta (UFMG) e Odilon Francisco Gomide Amaral (UFMG).

Latina, entendidas como colonialismo, neocolonialismo, imperialismo e imperialismo total.

Em termos sociológicos, os fundamentos legais e políticos dessa dominação colonial exigiam uma ordem social em que os interesses das Coroas e dos colonizadores pudessem ser institucionalmente preservados, incrementados e reforçados, sem outras considerações. Isso foi conseguido pela transplantação dos padrões ibéricos de estrutura social, adaptados aos trabalhos forçados dos nativos ou à escravidão (de nativos, africanos ou mestiços). Assim, uma combinação de estamentos e castas produziu uma autêntica sociedade colonial, na qual apenas os colonizadores eram capazes de participar das estruturas existentes de poder e de transmitir posição social através da linhagem ‘europeia’. A estratificação resultante, porém, possuía grande flexibilidade, favorecendo a absorção e o controle de massas de nativos, africanos e mestiços, classificados em categorias de castas ou mantidos fora das estruturas estamentais, como estratos dependentes. Sob tais condições societárias, o tipo legal político de dominação colonial adquiriu o caráter de exploração ilimitada, em todos os níveis da existência humana e da produção para o benefício das Coroas e dos colonizadores. (p. 13).

Para Fernandes (1981a, 1981b) o desenvolvimento do capitalismo no Brasil teria como base o modo de produção baseado na força de trabalho escravizada, e que esta característica teria condicionado as estruturas sociais, políticas e econômicas do país. Fernandes compreendia ainda que a economia brasileira tinha sido constituída para produzir excedente/riquezas para serem apropriadas por economias de outros países, e que dessa forma contribuiria de modo significativo para o desenvolvimento dos mesmos.

A dinâmica das relações comerciais - consistindo em que outros países se apropriavam de grande parte das riquezas produzidas no Brasil - serviu como base para estruturar a economia brasileira e inseri-la nas dinâmicas econômicas em escala global. Essa dinâmica, no entanto, transcenderia a fase colonial, que por sua vez estaria inserida no processo de acumulação primitiva de capital⁸, e perpassaria toda a nossa história até os dias atuais. Essa compreensão é base das reflexões da Teoria Marxista da Dependência, que buscou analisar as raízes do subdesenvolvimento do Brasil e as dificuldades para sua superação.

Entendendo, pois, que o desenvolvimento econômico brasileiro desde sua origem e formação sempre esteve voltado a interesses externos, e que foi a partir da

⁸ Estabelecendo a base para o surgimento do capitalismo enquanto modo de produção econômica. Ver O Capital, Livro I.

invasão territorial, extermínio de povos originários, exploração de recursos naturais e exploração da força de trabalho através da escravização de povos negros de África que se alçou esse desenvolvimento, esses elementos, em maior ou menor medida, persistem nas relações econômicas atuais. E não por acaso esses elementos estruturam e determinam o modo de desenvolvimento capitalista praticado por aqui: um modo de desenvolvimento econômico voltado não para atender interesses e necessidades das classes nacionais, mas totalmente submetido aos interesses das classes dominantes externas, isto é, de uma burguesia internacional. Esse tipo de desenvolvimento capitalista é o que caracteriza uma economia de capitalismo dependente. O desenvolvimento capitalista voltado para interesses nacionais e para expansão desses interesses em outras economias caracteriza uma economia de capitalismo hegemônico.

Para que ser comprehenda esta relação, recorremos às palavras de um dos principais autores e expoentes na defesa e divulgação da Teoria Marxista da Dependência:

Por dependência entende-se uma situação em que a economia de certos países é condicionada pelo desenvolvimento e expansão de outra economia à qual a primeira está sujeita. A relação de interdependência entre duas ou mais economias, e entre estas e o comércio mundial, assume a forma de dependência quando alguns países (os dominantes) podem se expandir e podem ser autossustentáveis, enquanto outros países (os dependentes) podem fazer isso apenas como um reflexo dessa expansão, que pode ter um efeito positivo ou negativo em seu desenvolvimento imediato. (Santos, 1970a, p. 231)

Os interesses de economias externas, portanto, determinaram – até hoje determinam - padrões sociais, políticos, culturais e econômicos para a economia brasileira. Contudo, esses padrões foram/são reelaborados e reconfigurados a partir de nossas condições sociais, políticas e econômicas internas. Ou seja, foram absorvidos seletivamente e adaptados às circunstâncias locais, gerando diferentes e peculiares articulações entre aspectos sociais e econômicos modernos e antigos ou tradicionais.

Para melhor entendimento do funcionamento estrutural de uma economia de capitalismo dependente é necessário buscar as análises de autores que se destacaram dentro da corrente político-econômica da Teoria Marxista da Dependência. Teóricos como Marini (1973) Santos (1978), entre outros⁹, contribuíram para o entendimento das

⁹ Entre outros de mesma corrente político-econômica como André Gunder Frank e Vânia Bambirra.

formas de desenvolvimento capitalista no centro e na periferia¹⁰. O que já foi concebido como países desenvolvidos versus países subdesenvolvidos hoje se admite como economias hegemônicas e economias dependentes a partir das investigações e apontamentos dessa teoria.

A corrente marxista da teoria propõe que o subdesenvolvimento resulta do próprio desenvolvimento contraditório do capitalismo, que seria desigual combinado e hierárquico. Ocorre que por haver um importante estágio para desenvolvimento capitalista, a fase de acúmulo monopolista, não haveria possibilidade para um desenvolvimento autônomo na periferia, pois ela é o próprio monopólio, e que por isso estaria fadada ao subdesenvolvimento, como consequência de ela gerar capital para ser acumulado por outra região. E que por sua vez, o desenvolvimento dos centros capitalistas foi possibilitado pela apropriação de grande parte do excedente econômico através colonialismo, neocolonialismo e imperialismo.

Ampliando esse entendimento para as relações econômicas não só do Brasil, mas de outras economias capitalistas de América Latina, Marini (1973) entendia que o problema fundamental do desenvolvimento dos povos latino-americanos não seria a ausência de desenvolvimento capitalista, nem uma espécie de atraso, mas sim o próprio modo de produção capitalista nesta região. A questão não era um desenvolvimento “atrasado” das forças produtivas, muito menos a falta de políticas governamentais que promovessem a industrialização ou diversificação da economia. O problema fundamental é que o subdesenvolvimento é a forma de ser do capitalismo na América Latina.

[...] entendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo âmbito as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou criadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência (p.109).

A teoria da dependência, portanto, se soma à teoria marxista para explicar as razões de nossas desigualdades desde sua gênese até os dias atuais. E, como na abordagem marxista, a teoria da dependência também aponta responsabilidade e caminhos para superação desse sistema em suas contradições e limites. Santos (1978) afirma que o grande desafio para superar a dependência não seria uma política

¹⁰ Centro e periferia são terminologias utilizadas para referir-se geopoliticamente às regiões de desenvolvimento capitalista. Centro, principais regiões e mais sólido desenvolvimento capitalista (países de Europa Ocidental e Estados Unidos); Periferia, países de desenvolvimento capitalista afastados do centro de desenvolvimento. Ver: Prebisch, 1950; Kay, 2019b.

desenvolvimentista, mas sim uma política revolucionária de destruição das relações imperialistas que partem do centro do sistema capitalista. O autor dedicou-se a análise das leis de funcionamento da economia dependente na medida em que configurava uma estrutura socioeconômica com aspectos particulares. Essa estrutura se fundamenta na superexploração do trabalho, cujas características foram profundamente debatidas por Marini (1973) dentro da perspectiva da Teoria Marxista da Dependência. Dada sua importância para compreensão das relações de dependência que geram especificidades em nossa estrutura socioeconômica, apresentamos a abordagem do autor no tópico a seguir.

Como nos últimos anos o debate sobre os desafios para o desenvolvimento e combate às desigualdades voltou a circular nas grandes mídias, especialmente devido às questões impostas pela emergência climática, cabe retomar essas reflexões já que as teorias econômicas consideradas convencionais, hegemônicas, não se sustentam uma vez que as desigualdades pelo mundo só fazem piorar em todos os países de desenvolvimento capitalistas, sejam eles de centro ou periferia; Embora na periferia as manifestações de desigualdades sejam mais agravadas, o que retomaremos mais adiante.

1.2 Superexploração do trabalho: a característica socioeconômica do capitalismo dependente

Devido aos processos históricos de dominação e subordinação para desenvolvimento de sua economia capitalista, além de dinâmicas internas particulares das relações socioeconômicas, nosso país enfrenta dificuldades para consolidar meios de romper com políticas comerciais que condicionam nossa característica de dependência e impossibilidade de autodeterminação econômica, estando, pois, em função dos interesses do capitalismo hegemônico e, portanto, das burguesias internacionais. Nesse sentido, o Brasil está, permanentemente, enviando riquezas para os centros de capitalismo mundial. E assim como nosso país, outras economias capitalistas com histórico de colonialismo, neocolonialismo ou imperialismo incorrem nas características gerais, em maior ou menos grau, de uma economia dependente: exploração, dominação e subordinação.

Sobre essas economias, Galeano (2008) estabelece uma reflexão bastante pertinente a respeito das dinâmicas que configuraram a dependência em sua origem:

É a América Latina, a região das veias abertas. Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder. (...) O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar foram sucessivamente determinados, do exterior, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo (p. 18).

As nações colonizadas e que posteriormente se tornaram países independentes na América Latina, de acordo com essa reflexão, são as que mais tempo sofrem com as dinâmicas econômicas impostas pelo capitalismo. E que até o momento não alcançaram, apesar das formalidades institucionais e políticas, romper com as relações comerciais que não as favorecem nem permitem sua liberdade e autodeterminação. Portanto, o modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar na América Latina foram deliberadamente determinados por interesses externos para incorporação à engrenagem universal do capitalismo, isso caracterizou e segue caracterizando a dependência. Todavia, outro aspecto intimamente ligado a essa dinâmica precisa ser considerado: a superexploração da força de trabalho fora dos centros de desenvolvimento hegemônico.

Dentro da organização socioeconômica do sistema capitalista existe uma divisão internacional do trabalho. A noção de divisão internacional do trabalho corresponde às funções produtivas desempenhadas por cada Estado nação no sistema internacional e, deste modo, está diretamente ligada a uma divisão do trabalho que também se dá no interior do território nacional (Santos, 1996, p.106) Essa divisão é caracterizada por países que irão exercer papel de produtores industriais, técnico-científicas e até culturais e controladores da produção de riquezas em escala global, e países que serão consumidores de produtos industriais, tecnológicos e culturais enquanto transferem seus recursos primários. Em geral, estes são representados pelos países do sul global (periferia) e aqueles pelas economias de Estados Unidos/ Canadá, Europa Ocidental e Japão (centro). Portanto, países que serão capazes de disputar e pautar o mercado global e aqueles que serão subordinados a esse controle.

Não obstante, essa dinâmica “centro-periferia”, a partir do entendimento dessa divisão das cadeias produtivas a nível global, também ocorre na esfera cultural, e não somente econômica, em geral, um país que é uma potência produtiva industrial e tecnológica também se torna uma potência cultural. Sendo assim, essas economias ditas potências produzem para seu consumo de mercado interno e também determinam padrões de consumo cultural global, seja no mercado fonográfico ou cinematográfico, artístico e de entretenimentos, por exemplo.

Dadas essas configurações, histórica e socialmente construídas, países de economia de capitalismo central têm níveis de produção e apropriação de riquezas, tecnologias, educação, cultura e acesso a direitos básicos muito maiores que países de economias dependentes, pois precisam, entre outras coisas, de uma força de trabalho melhor treinada e melhor capacitada para processos produtivos mais complexos. Já para os países de economia dependentes, ocorre imediatamente o contrário. Em síntese, por ter níveis mais básicos e necessidades produtivas menos complexas, a força de trabalho tende a ser menos especializada. No entanto, isso não significa ser menos explorada, resultando em uma grandeza inversamente proporcional; quanto menos especializada, mais-valia para ser explorada.

A respeito dessas relações de modo de produção e estrutura das classes, Fernandes (1973) destaca que a organização das classes dominantes internas – burguesia nacional – sustenta a estrutura dessas relações. Deste modo, não pensa a dependência somente a partir de fatores externos (burguesia de capitalismo central), mas também atribui à dependência um ciclo fatores internos (classe dominante nacional, interna e periférica).

Os países latino-americanos enfrentam duas realidades ásperas: 1) estruturas econômicas, socioculturais e políticas internas que podem absorver as transformações do capitalismo, mas que inibem a integração nacional e o desenvolvimento autônomo; 2) a dominação externa que estimula a modernização e o crescimento, nos estágios mais avançados do capitalismo, mas que impede a revolução nacional e uma autonomia real. Os dois aspectos são faces opostas da mesma moeda. A situação heteronômica é redefinida pela ação recíproca de fatores estruturais e dinâmicos, internos e externos. Os setores sociais que possuem o controle das sociedades latino-americanas são tão interessados e responsáveis por essa situação quanto os grupos externos, que dela tiram proveito. Dependência e subdesenvolvimento são um bom negócio para os dois lados. Entretanto, sob as condições históricas atuais, o novo padrão de imperialismo e a hegemonia dos Estados Unidos colocam uma questão dramática: podem os países latino-americanos atingir realmente a integração nacional e a autonomia econômica, sociocultural e política através do capitalismo? (p.34).

Essa associação à dependência comercial e financeira que cristaliza uma burguesia nacional monopolista. As diversas frações da classe dominante brasileira fazem parte dos elementos históricos que estruturam e condicionam o Brasil como um país de economia dependente e, portanto, não só contribuem como são corresponsáveis

pelo modo de desenvolvimento capitalista em nosso país. Isto implica dizer que esses grupos, em níveis diferentes, escolhem, deliberadamente, manter nossa condição de subordinação frente às dinâmicas de produção de riquezas em escala global.

Como característica de uma economia de capitalismo dependente, a superexploração da força de trabalho é parte de um mecanismo de compensação empreendido pela classe dominante nacional, em suas diversas frações, para disputar nichos em um mercado de consumo apesar das dinâmicas de transferências de valor ao capitalismo central. Segundo Marini (1972)

A superexploração do trabalho corresponde a uma situação na qual os salários pagos aos trabalhadores são inferiores ao valor da força de trabalho, impedindo que essa classe se reproduza em suas condições normais, configurando a base de uma economia dependente (p.42).

A superexploração do trabalho configura uma estrutura socioeconômica específica, baseada na acumulação de capitais por parte das burguesias internacionais e em seu alto grau de concentração das riquezas e nos excedentes enviados para o exterior através das burguesias nacionais. Essa relação expressa a apropriação de mais-valia que a burguesia internacional absorve dos países dependentes sob a forma de desvios do valor em relação aos preços ou remessas de lucros, juros ou dividendos, e também da transferência destas perdas aos trabalhadores para sustentar a taxa de lucro interno da burguesia nacional.

Conforme mencionado anteriormente, capitalismo é capitalismo em todos os lugares do globo, as características de seus modos de desenvolvimento é que variam. A dinâmica da manutenção desse sistema de trocas, embora desigual e desvantajosa para os países dependentes, é extremamente viável para reprodução do sistema capitalista – seja no centro ou na periferia –, uma vez que as classes dominantes dos países de economias desfavorecidas pela troca desigual não buscam corrigir esse desequilíbrio, impondo um esforço redobrado para aumentar a produtividade do trabalho buscando compensar a desvantagem na disputa pelo mercado global externo.

Diante do insuficiente excedente, as burguesias latino-americanas imprimiam uma superexploração do trabalho, o que requeria regimes autoritários. Os países periféricos mais fortes, segundo Marini, para obter mais excedente, estabelecem uma relação imperialista com as regiões em seu entorno, um subimperialismo. A expansão do capitalismo em escala mundial gera, portanto, o “desenvolvimento do subdesenvolvimento” (Valencia, 2008).

No momento atual do capitalismo, sob o paradigma neoliberal, as novas tecnologias de informação e comunicação condicionaram uma reorganização mundial das grandes empresas e um novo arranjo na organização da produção e nas relações entre economia e trabalho e, por conseguinte, novas relações de superexploração da força de trabalho. O processo de desindustrialização do Brasil e o rentismo¹¹ praticado pela burguesia nacional como forma de obtenção de lucro intensificam as desigualdades socioeconômicas do país. As consequências desses processos são a ampliação do exército industrial de reserva e exigências cada vez maiores sobre aqueles que permanecem empregados. E no cerne deste processo, pretendemos localizar o Novo Ensino Médio e seu papel na manutenção das condições de desigualdades do país.

1.3 Neoliberalismo: A ideologia de desenvolvimento econômico capitalista atual/moderna/pós-moderna

Diversos teóricos das ciências humanas têm se preocupado em debater o que é neoliberalismo e quais são suas implicações políticas, econômicas e culturais para a sociedade moderna. Podendo ser entendida como uma corrente ideológica, as ideias neoliberais despontaram na chamada Escola de Chicago, que defendeu a premissa de que o Estado era o responsável pelas crises econômicas capitalistas desencadeadas especialmente ao fim da década de 1960 nos Estados Unidos, já que o governo tinha responsabilidades que impactavam na atividade econômica, como direcionar os investimentos e gastos públicos, por exemplo. Não obstante, alguns fundamentos dessa corrente também podem ser verificados em aspectos de outra corrente política-ideológica bem anterior, o liberalismo econômico¹².

O surgimento e as implicações da corrente político-econômica neoliberal foram profundamente estudados e debatidos por Harvey (2008), que a definiu como consequência das práticas político-econômicas promovidas ao final da década de 80 e início dos anos 1990, que objetivavam maximizar o bem-estar individual através de ações institucionais que viabilizem práticas de liberdades empresariais e individuais, direitos de propriedade privada, livre comércio e mercado.

Sendo a corrente ideológica que influenciou/influencia o modo de produção econômica, o neoliberalismo é uma ideologia da classe dominante – burguesia – que

¹¹ Processos econômicos resultantes do paradigma neoliberal a partir do final dos anos 80.

¹² Ver: Smith, Adam. *A riqueza das nações*. São Paulo: Abril Cultural, 1983; Burdeau, Georges. *O Liberalismo*. Paris: Seuil, 1979; Gray, John. *O Liberalismo*. Lisboa : Estampa, 1986.

molda a visão de desenvolvimento capitalista e estabelece, entre outras coisas, um paradigma de novos padrões para o modo de reprodução social. Neste paradigma, a ideologia de desenvolvimento socioeconômico pressupõe que os direitos básicos conquistados pela classe trabalhadora e de responsabilidade de disponibilização do Estado (emprego, educação, saúde, por exemplo) devam ser convertidos em conquistas individuais, acessados através de empresas privadas e com um custo a ser pago pelo trabalhador e não mais pelo Estado.

Ocorre que, dado o pressuposto de que o Estado era responsável pelas crises econômicas capitalistas já que o governo tinha responsabilidades estratégicas que impactavam na atividade econômica, como direcionar os investimentos e gastos públicos com demandas sociais, fazer com que esses gastos fossem reduzidos ao mínimo, permitiria que empresas privadas pudessem absorver essas demandas e gerenciar atividades econômicas estratégicas e assim evitar as crises que prejudicavam seus lucros. Este processo de diminuição de gastos e investimentos ficou conhecido como Estado mínimo (Nozick, 1990).

As tais práticas políticas e econômicas para maximizar as liberdades e o “bem-estar” individual e das corporações empresariais através de ações institucionais constituíram-se, em última instância, em um paradigma de desenvolvimento cuja lógica é de baixíssimo investimento público em demandas sociais como educação, saúde e pleno emprego, isto é, em direitos conquistados pelas lutas das classes trabalhadoras. E ainda abriram caminhos para mercantilização desses elementos ao permitir que empresas privadas passassem a “cobrir” e se responsabilizar pela maior parte das demandas sociais que deveriam receber investimento público. Os novos padrões impuseram que o motor de desenvolvimento produtivo fossem os investimentos privados, que passariam a garantir o desenvolvimento econômico e social de uma nação em detrimento do investimento público.

O final da década 1980 e o início dos anos 90 marcaram o período em que o paradigma neoliberal passa a ser dominante e não somente na esfera político-econômica, mas também social, como efeito após as crises capitalistas do século XX. Os novos padrões foram assimilados pelas sociedades capitalistas e acabaram por resultar na piora das condições de vida das classes trabalhadoras, especialmente em países de economia dependente, consolidando ainda mais o domínio hegemônico da burguesia nas esferas econômica, política e social.

O novo paradigma de desenvolvimento das economias capitalistas, portanto, consistiu em estimular que o Estado diminuísse investimentos e participações nas atividades econômicas estratégicas, mais especificamente em políticas econômicas de desenvolvimento de setores como energia, tecnologias e educação. E que investissem em nada ou pouquíssimo em questões estruturais sociais como emprego, saúde e educação. Essas estruturas, por sua vez, acabaram por ficar disponíveis para que corporações/entidades privadas (empresários) as assumissem. Com isso, o papel do ente público se converteu em uma espécie de agente intermediário das relações econômicas entre empresas e demandas sociais.

Essas relações têm dinâmicas e se desdobram de modo particular nos países de economia capitalista dependente, gerando profundas desigualdades sociais e acabam por consolidar as relações de dominação das economias hegemônicas. Isso ocorre, entre outras razões, porque grande parte das demandas sociais deveriam receber investimento público e atenção do Estado e ao deixar de cumprir com essas responsabilidades – ou de cumprir com o mínimo de investimento para essas demandas – a maior parte da população trabalhadora assalariada não consegue pagar por “serviços” disponíveis por empresas privadas (nacionais ou internacionais). E por aqui, nem entraremos no mérito da qualidade dos serviços oferecidos por empresas privadas. O importante é destacar que essas dinâmicas só encontram as condições para reproduzir desigualdades sociais devido aos processos históricos de formação, exploração e dominação de economias capitalistas por outras; de interesses das diversas frações de classes dominantes para manter e sustentar essas relações como elas são.

Além dos interesses pela hegemonia econômica, há também o interesse pela hegemonia ideológica das classes dominantes capitalistas, uma vez que detêm também o poder da circulação e divulgação das ideias que irão influenciar a formação subjetiva dos indivíduos. Nesse sentido, a Educação das classes trabalhadoras interessa à classe dominante, afinal, a formação humana para o trabalho e para a vida em sociedade faz parte da estrutura de desenvolvimento capitalista. Segundo Harvey (2008),

Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. (p. 17).

Gramsci (1978) já havia proposto um entendimento deste “aparato conceitual” que mobiliza as sociedades modernas em sua análise sobre “(...) uma concepção de mundo

que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (p. 16). Essa é a relação da ideologia como a superestrutura que sustenta o modo produtivo.

Admitindo que a ideologia se identifique com a filosofia, com as superestruturas, com a política a partir dos aparelhos privados de hegemonia da classe dominante. Isto é, existe todo um aparato estrutural de divulgação e circulação de ideias dessa classe. E aprender a compreender/interpretar o mundo a partir de outras ideologias, que não são dominantes em uma determinada época¹³, significa ir contra um determinado estado de ordem. As propagandas que circulam através das grandes mídias hegemônicas – veículos jornalísticos e/ou emissoras de telecomunicação –, os discursos que circulam em instituições de ensino públicas e privadas, instituições religiosas, entre outras, indicam o potencial de alcance e formação de consciências subjetivas da classe dominante sob a classe explorada.

As ideologias dominantes que circulam nas sociedades capitalistas ajudam a formar as consciências subjetivas e, não por acaso, cumprem um papel histórico e fundamental na manutenção do *status quo*. Em tempos de desenvolvimento capitalista sob o paradigma neoliberal, isto é, perda de direitos conquistados e profundas desigualdades marcando as sociedades modernas, reconhecer essa dominação e, portanto, a importância de “libertar” a consciência dos trabalhadores precisa estar na ordem do dia da luta de classes dos brasileiros.

Para Laval (2016), a imposição do paradigma de desenvolvimento econômico e social neoliberal implica na compreensão de um tipo de racionalidade global e não apenas em uma corrente ideológica. O neoliberalismo vem transformando significativamente as sociedades ocidentais, expandindo sua normatividade para além das relações político-econômicas, alcançando todas as dinâmicas de relações sociais e esferas de existência humana. Na realidade é a transferência do modo de relação econômica capitalista para a relação do indivíduo consigo mesmo, fazendo com que cada um se considere uma empresa privada, ou seja, destituindo-se de humanidade em prol de produtividade.

A *governamentalidade empresarial* está ligada a uma racionalidade de conjunto que tira força de seu próprio caráter abrangente, já que permite descrever as novas aspirações e as

¹³Conforme apontado “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes” (Engels; Marx. 2007. p.72).

novas condutas dos sujeitos, prescrever os modos de controle e influência que devem ser exercidos sobre eles em seus comportamentos e redefinir as missões e as formas da ação pública. Do sujeito ao Estado, passando pela empresa, um mesmo discurso permite articular uma definição do homem pela maneira como ele quer ser ‘bem-sucedido’, assim como pelo modo como deve ser ‘guiado’ , ‘estimulado’, ‘formado’, ‘empoderado’ para cumprir seus ‘objetivos’. Em outras palavras, a racionalidade neoliberal produz o sujeito de que necessita ordenando os meios de governá-lo para que ele se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos (p.328).

É importante destacar que, para fins desta pesquisa, nosso interesse é debater as abordagens sobre os efeitos do neoliberalismo para a estrutura social da educação e como esta racionalidade vem sendo assimilada para ser incorporada aos projetos de Educação e desenvolvimento social do Brasil, especificamente na etapa de Ensino Médio, a etapa conclusiva da formação básica. E sobre isso, cabe considerar, segundo Laval (2019):

(...) é preciso começar muito cedo, muito jovem, a considerar que os estudos são, acima de tudo, um investimento que deve produzir uma renda, que deve ser rentável. A escola neoliberal tem como alicerce a eficiência, o desempenho, a rentabilidade. E, portanto, cada indivíduo deve se ver, rapidamente e desde cedo, como um empreendedor de si mesmo, um gestor de si mesmo, portanto, que cada um se considere um “capital”. A partir daí, temos uma matriz, uma matriz antropológica se quiser, que permite visar uma mudança muito mais global, muito mais geral da sociedade. Os neoliberais têm uma reflexão estratégica sobre a forma de mudar a sociedade e o homem (<https://blogdaboardtempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/> Acesso set/2020).

Com um padrão produtivo voltado para investimentos privados em detrimento de investimentos públicos, as diversas frações da classe dominante expandiram suas margens de lucro e ganhos econômicos através da cobertura de serviços para demandas sociais como saúde e educação, por exemplo.

A consequência desse novo paradigma de desenvolvimento econômico para a Educação foi que organizações internacionais, como UNESCO e Banco Mundial,

passaram a considerar índices internacionais que medem a qualidade interna da educação de um país como condição atrativa de investimentos privados de empresas estrangeiras em outros países, conforme acordos estabelecidos a partir do Consenso de Washignton¹⁴.

O paradigma de desenvolvimento neoliberal, portanto, vem estabelecendo os rumos do sistema educacional do Brasil desde final dos anos 1990 com a mesma objetividade que há nas relações comerciais entre países de economia hegemônica e dependente: servir aos interesses das classes dominantes quer sejam elas burguesias nacionais ou internacionais. Promover ataques às políticas públicas que garantem estruturas sociais, convertendo direitos conquistados pela classe trabalhadora em mercadorias disponíveis e acessíveis em mercado privado, é um meio de lucrar e realinhar a superestrutura ideológica dominante, corrigindo efeitos de crises, estrangulando ainda mais os limites desse sistema.

Com base na abordagem materialista da história, percebemos que esses processos fazem parte de estruturas e condições históricas que vão sendo atualizadas para dar conta de manter o desenvolvimento capitalista apesar das contradições entre as necessidades de desenvolvimento humano e reprodução da vida social e os interesses econômicos e de hegemonia de classe. Afinal, neste tipo de desenvolvimento socioeconômico, a produção não tem a finalidade de atender às necessidades humanas e sociais e sim funcionar como mercadoria que proporcione ganhos lucrativos para uma classe em detrimento de outra.

Foi necessário fazer uma retrospectiva sobre os processos históricos de formação e de desenvolvimento do capitalismo no Brasil para se compreender e debater a dimensão dos enfrentamentos que nós, dentro de uma perspectiva de classe, devemos travar pelo direito à educação pública. Desta maneira, buscamos defender o direito à educação de qualidade, com a função de atender às necessidades do desenvolvimento humano, sem retroceder em aspectos já consolidados com as lutas dos trabalhadores, especialmente no século XX.

A reforma do Ensino Médio, por exemplo, imposta após o golpe de 2016, cumpre um papel histórico em uma agenda neoliberal de suprimir direitos da classe trabalhadora, a fim de convertê-los em mercadorias. A burguesia nacional, representada

¹⁴ Para mais informações: World Development Report 1990. Poverty. Washigton, Banco Mundial, 1990. SILVA, Maria Abadia da. Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: Fapesp e Autores Associados, 2002.

por diversas frações de empresários, tem interesses de classe em proteger sua hegemonia econômica e ideológica e, portanto, assimilam o novo paradigma de desenvolvimento neoliberal.

Por essas e outras razões, o projeto de educação do Novo Ensino Médio deve ser compreendido através de uma perspectiva de classe e enfrentado com profundo engajamento das diversas camadas de trabalhadores em movimentos sociais. Antes de tratar das questões desse desafio, especialmente para os professores, precisamos debater as políticas de educação e os projetos nacionais de educação básica, pois assim será possível entender a dimensão de nossa luta e a posição que estamos nessa disputa com a classe dominante.

2. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: UMA ALIANÇA PEDAGÓGICA COM O CAPITAL

“Na medida em que a burguesia lhes concede o mínimo vital indispensável, comprehende-se que no plano cultural só lhes propicie aquilo que atenda aos interesses burgueses – o que, na verdade, não é muito.” (Engels, 1844, p. 149).

Conforme explicado anteriormente, esta pesquisa fundamenta-se em uma interpretação da realidade em que vivemos a partir do método de análise do materialismo histórico-dialético. (Marx, 2013). Com a finalidade de contribuir com os debates críticos, de ordem econômica e ideológica sobre o Novo Ensino Médio (NEM), é importante destacar também, além do histórico de desenvolvimento econômico capitalista, a histórica relação de nossa classe dominante com projetos de Educação para o país, dado que as políticas educacionais nacionais, desde o governo imperial até início dos anos 1990 em diante, sempre estiveram alinhadas com interesses econômicos e ideológicos de classe.

Comparar a relação do modo de desenvolvimento econômico capitalista dependente com as políticas públicas de educação, por exemplo, é fundamental para construção de uma crítica atual sobre o NEM, visto que este projeto não foge às regras e aos objetivos impostos pela classe dominante brasileira, mesmo no século XXI. Esta análise, em última instância, revela que a fórmula de fazer e promover políticas educacionais no Brasil nunca mudou.

Embora, em alguns momentos, grupos políticos opositos tenham disputado e ajudado a equilibrar alguns dos interesses ideológicos por trás de cada projeto, o contexto atual – pós-golpe de 2016 – nos permite afirmar que apesar de modestas, as intervenções que não atendem aos interesses econômicos, ou que podem configurar alguma ameaça aos interesses burgueses, simplesmente deixam de existir com apenas uma canetada.

Em 2017, apesar de uma significativa rejeição, das manifestações, movimentos e organizações contra a Reforma do Ensino Médio que, da forma que foi imposta, prejudicaria docentes e estudantes ao ser implementada de forma desigual devido à falta

de recursos e infraestruturas adequadas (ANPED, 2020), tais elementos não foram suficientes para impedir sua aprovação¹⁵.

A reforma instituiu um projeto de educação descolado da realidade da maioria das escolas públicas, que por sua vez, já padecia com a falta de investimentos para um ensino de qualidade há algum tempo e, portanto, muitas unidades tiveram que improvisar estratégias para lidar com a falta de recursos para atender as exigências e mudanças impostas pelo NEM. Além disso, a reformulação de um novo currículo como o previsto pelo projeto, voltado para um ensino multi e interdisciplinar, comprometeu não somente o trabalho docente, cuja formação institucional, na maioria dos casos, não contempla essa abrangência; mas também impactou na formação científica dos jovens que futuramente irão compor a classe trabalhadora brasileira, pois muitos deixariam de estudar algumas áreas de conhecimento (Barbosa, 2021).

Em síntese, a reforma avançou com um projeto de educação que não beneficiaria o desenvolvimento socioeconômico do país, pois não previa um modelo de formação técnica e científica complexo, muito menos atenderia às demandas para melhorar o ensino público, já que não previa mais investimentos em estruturas escolares e valorização profissional de professores; mas seu objetivo estava sendo cumprindo justamente por apresentar essas contradições. A manutenção dos elementos que sustentam o modo de produção econômica capitalista advém destas características contraditórias, elas servem aos interesses econômicos e ideológicos da classe dominante e se alinham ao paradigma de desenvolvimento socioeconômico neoliberal.

Dado que neste sistema de desenvolvimento econômico a produção é direcionada a atender os interesses de lucros econômicos de uma classe dominante e não às demandas de necessidade existenciais de uma sociedade, admitir essa compreensão nos impõe o desafio de construir as condições materiais para lutar por um novo paradigma de desenvolvimento tanto em aspectos econômicos quanto político e social.

Dito isso, para debater uma perspectiva alternativa para alcançar outro paradigma de desenvolvimento socioeconômico, é preciso, certamente, observar o histórico da relação da classe dominante brasileira com as políticas educacionais do país, desde o momento em que a educação se tornou uma necessidade para o desenvolvimento da economia capitalista brasileira até à reforma do ensino médio pós-golpe de 2016.

¹⁵ <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/consulta-no-senado-indica-95-de-rejeicao-a-reforma-do-ensino-medio/>

2.1 Contextualização do direito à Educação no Brasil

A partir da Revolução Industrial, no século XVIII, educar os trabalhadores para que pudessem operar as máquinas passou a ser uma necessidade principalmente para as burguesias europeias de desenvolvimento econômico capitalista. Por um tempo, essa classe, detentora dos meios de produção – terra e as fábricas – ficou responsável por oferecer “formação especializada” à sua força de trabalho e por isso construíam escolas ao redor ou próximo de sua propriedade ou complexo industrial (Engels, 2007; Hobsbawm, 2011).

Com o passar do tempo, especialmente após processos revolucionários que demandavam democracia e ampliação de direitos sociais nos séculos XIX e XX, construir e organizar escolas para oferecer educação às massas¹⁶ trabalhadoras deixou de ser responsabilidade da burguesia (como um ente privado) e passou a ser responsabilidade do Estado (como ente público)¹⁷.

Apesar de distante da Europa e com um processo de formação nacional distinto, o Brasil também seguiu os passos para se tornar uma nação de economia capitalista e teve que desenvolver suas próprias políticas educacionais. Durante o governo imperial, por exemplo, enquanto a produção econômica era baseada na força de trabalho escravizada, as escolas não eram uma necessidade. No entanto, a constituição de 1824 garantia escolas públicas de ensino de primeiras letras, exclusivamente aos homens (Campanhole, 1978). Essas escolas, por sua vez, raramente eram construídas, já que não se tratava de uma demanda do sistema produtivo, pois não interessava aos senhores de escravos que sua força de trabalho aprendesse a ler, escrever e contar. Sendo assim, mesmo havendo lei para que o Estado Imperial garantisse escolas de primeiras letras, a política estava descolada das necessidades da produção, pois a maior parte da população era analfabeto (Morais, 2017).

O Brasil começou a dar os primeiros passos para assimilar o modo de produção e de desenvolvimento capitalista, a partir do século XIX, com medidas como a abolição da escravatura, passando pela proclamação da República até culminar com o processo que conduz às iniciativas de industrialização dos governos da Era Vargas. Entretanto,

¹⁶ Segundo a perspectiva da escola de Frankfurt, em síntese, as massas sociais representam um contingente da população que não pertence às camadas sociais elitizadas, como aristocratas, religiosos e burgueses.

¹⁷ Para manter o foco deste trabalho, não será possível, neste monte, aprofundar uma discussão sobre a formação dos Estados Modernos, embora este elemento seja bastante pertinente para compreensão do eixo capitalismo e educação, pois a escolarização das massas trabalhadoras se tornou uma necessidade capitalista que foi incorporada pelo Estado moderno e burguês (Ruiz, 2014).

somente quando a industrialização, centralizada nas regiões Sul e Sudeste, entra na pauta para desenvolvimento de um projeto nacional econômico é que a políticas públicas de ensino fundamental básico (primária/1ºgrau) passam a ser ampliadas e assumem importância enquanto política educacional e a educação pública para as massas passa a ter papel significativo para o sistema produtivo tanto nacional quanto estrangeiro (Cunha, 1981)¹⁸.

Os projetos de educação básica tinham objetivos de atender demandas baseadas nas necessidades de expansão econômica dos países de economia de capitalismo hegemônico - inicialmente Inglaterra e posteriormente Estados Unidos -. A origem, portanto, das políticas públicas de educação para as massas trabalhadoras nos países de economia capitalista está na demanda do sistema econômico.

Na década de 1950, sob a influência das ideias socialistas difundidas, sobretudo, com a consolidação da União Soviética como uma potência econômica e, consequentemente da intensificação das lutas sociais por direitos que assegurassem a qualidade de vida dos trabalhadores nos países do bloco capitalista, desenvolveram-se, no Brasil, correntes de pensamentos progressistas que conquistaram tanto o apoio popular (das massas) quanto de grupos de intelectuais das classes elitizadas. Neste momento de favorável correlação de forças para disputas políticas, organizações em partidos de esquerda pautavam o debate sobre a problemática e os desafios do ensino público.

(...) A conjuntura brasileira revelava um fortalecimento do nacionalismo e das classes trabalhadoras industriais que haviam surgido com outra grande força no país a partir da década de cinquenta; de outro lado, constatava-se um nível crescente de organização e consciência social por parte do povo na reivindicação de seus direitos. Isso tornava o clima no país, cada vez mais preocupante e ‘perigoso’ para grandes homens do capital monopolista transnacional, que viam a necessidade de uma expressão política para enfrentar o quadro de ‘desorganização’ que atravessava a nação (Rosa, 2006, p.34).

A classe dominante burguesa da época percebeu que a escola pública era não somente uma necessidade da produção, mas um direito do qual os trabalhadores não abririam mão, pois haviam compreendido as possibilidades de melhorias sociais e econômicas que resultavam de uma formação de qualidade. A percepção de que essa

¹⁸<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/39/era-vargas-e-a-educacao-um-estudo-do-contexto-historico-e-politico-dos-avancos-educacionais-da-epoca>

consciência das massas poderia ser perigosa para a ordem capitalista fez com que essa classe se organizasse e se alinhasse ao golpe militar que alguns anos mais tarde colocariam o Brasil em um caminho de retrocessos de direitos sociais e avanços democráticos.

Os anos entre as décadas de 1950 e 60, portanto, marcaram um período muita agitação política. A influência das ideias oriundas de correntes progressistas e socialistas alcançou os debates institucionais sobre a necessidade de reformas e desenvolvimento de novos projetos nacionais de educação no Brasil com objetivo de estimular o desenvolvimento socioeconômico e tornar o país uma potência com o mesmo status de outras nações de Europa e como dos Estados Unidos da América (Rosa, 2006).

Toda agitação provocada pelos debates dessas décadas merece uma discussão à parte por abrangerem um período de profundas lutas sociais no contexto geopolítico global. Talvez esse tenha sido o período de maior ofensiva e pressão popular contra os projetos políticos da classe dominante, especialmente para a educação pública. Um momento de grande conscientização política e apelo pela formação crítica das massas trabalhadoras, que instigou a ruptura com a estrutura social e econômica capitalista e que foi interrompido pela ditadura militar.

A partir do golpe de 1964, o governo militar brasileiro organizou novos projetos de educação pública para atender à classe dominante burguesa em seus esforços para afastar as influências dos movimentos socialistas. Sob a forte influência dos Estados Unidos, o governo passou a convocar “técnicos” estrangeiros para ajudar na formulação de um novo currículo para educação básica; que pudesse compreender tanto uma formação moralista e de glorificação patriótica quanto profissional. Nesse contexto, intensificou-se a demanda por formação com ensino técnico, que já existia, mas que foi redirecionada para cumprir com a função de ensinar profissões que interessassem ao mercado externo (Cunha, 2014; Campos, 2017). Importante destacar que mesmo essa nova política se limitava a expansão do ensino fundamental básico.

O período de ditadura militar chegou ao fim em 1985 com uma grave crise econômica e política, o que fez com que se intensificassem as lutas sociais e o apoio político aos movimentos populares por ampliação dos direitos básicos. Por esta razão, foi possível estabelecer na Constituição Federal de 1988, após a transição para o regime democrático, avanços em direitos de saúde e educação; A total cobertura e acesso à saúde de forma gratuita com a criação do Sistema Único de Saúde; a garantia

constitucional de investimentos mínimos em Educação (União 18% de sua arrecadação, estados e municípios 25%) e universalização do ensino médio, etapa de ensino que não era obrigatoriedade de o Estado ofertar. Não obstante, foi possível retomar as discussões sobre Educação com perspectiva crítica, com foco em desenvolvimento cultural e científico, resgatando algumas pautas dos debates nas décadas de 1950 e 60.

O início dos anos 1990 é marcado o fim da Guerra Fria e pela dissolução do bloco socialista, potência que disputou a influência de ideias políticas e formação das consciências em escala global. Esses acontecimentos aceleraram mudanças no modo de produção econômica capitalista o que gerou um novo paradigma de desenvolvimento, que por sua vez resultou em novos paradigmas para desenvolvimento social através da Educação.

A partir do Consenso de Washington, uma conferência empresarial internacional realizada em 1989 para discutir os rumos das economias capitalistas, definiu-se também os rumos da Educação nos países de economia capitalista. Neste evento ficou estabelecido, dentre outras decisões e acordos, que os países deveriam ter como meta de desenvolvimento econômico a criação de ambientes favoráveis à expansão de sistemas de ensino privado, em detrimento dos sistemas de educação pública (Batista, 1994). Para isso, deveriam atrair investimentos privados para estimular a formação de Ensino Superior à distância, por exemplo, onde as novas tecnologias de informação e comunicação pudessem ser ferramentas utilizadas pelos estudantes para ter acesso à educação à distância.

Essas transformações começaram a ser assimiladas nos projetos de educação básica e superior do Brasil a partir dos governos Collor (PRN) e Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Durante a década de 1990, o Brasil atravessou crises políticas e instabilidades econômicas que impactaram na correlação de forças entre os principais campos políticos que disputavam aprovação de projetos no Congresso Nacional: de um lado o campo de conservadores, de base burguesa e representando os interesses de frações do empresariado; e do outro lado, o campo de progressistas, de base popular – e elitzida também –, que defendia as lutas sociais por direitos e melhorias na qualidade de serviços públicos.

No contexto da década de 1990, a institucionalidade política brasileira oscilava entre as pressões internacionais pela limitação de políticas públicas que abrangessem direitos básicos e a participação popular organizada que ia movendo uma pressão interna, contando com aperfeiçoamento em representantes políticos da sociedade civil e

expressivo envolvimento na campanha eleitoral (Almeida, 2005). Levando em consideração que a experiência de democracia com participação popular só acontecera em períodos restritos, o clima era animador para os que desejavam disputar as pautas das políticas públicas a partir da reabertura democrática.

Esses dois grupos, portanto, disputavam projetos e em meio a um novo paradigma de desenvolvimento econômico, com metas estabelecidas por organizações internacionais, principalmente o Banco Mundial (Kruppa, 2001). Um dos projetos de maior importância para o grupo político dos conservadores era a aprovação de reformas na educação básica, pois ajudariam a avançar com as metas econômicas do novo paradigma de desenvolvimento produtivo (neoliberalistas). No entanto, os avanços esbaravam nas ressalvas do grupo progressista, que defendia que a Educação deveria ser um monopólio do Estado e, portanto, pública e gratuita. Nessa disputa, o debate ficava entre os prós e contras de uma formação tecnicista e objetiva, com a função de preparar para o mercado de trabalho (pauta dos conservadores); e a defesa da ampliação do direito à Educação pública de qualidade, com vistas à formação crítica e cultural (pauta dos progressistas).

A disputa desses dois campos por um projeto de educação básica nacional resultou em um documento que se configuraria como a constituição da educação brasileira, uma espécie de acordo que parecia ter equilibrado e resolvido a disputa. Porém, ao mesmo tempo em que consistia em um avanço para garantir o direito à educação pública de qualidade, esse documento continha elementos que poderiam ser utilizados como subterfúgios a favor dos interesses econômicos da classe dominante em última instância.

A partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), através do Ministério da Educação, o governo federal buscou “conciliar interesses” dos principais campos ideológicos que disputavam projetos de educação naquele momento. Afinal, de um lado havia os interesses econômicos do campo político conservador representando empresários que demandavam expansão do ensino privado e formação adequada aos novos padrões do sistema produtivo; e de outro os interesses econômicos do campo progressista defendendo o monopólio estatal e a estratégia de desenvolvimento socioeconômico através da ampliação da qualidade nos serviços públicos e formação crítica e cidadã.

Conseguir a aprovação da LDB com pautas e demandas do campo progressista foi uma conquista importantíssima para as lutas sociais dos trabalhadores travadas no

final do século XX no Brasil. Todavia, não foi por reconhecer as necessidades das demandas sociais que a classe dominante permitiu a elaboração e aprovação da lei.

Na realidade, esse documento não rompeu com a função histórica da qual parte o direito à educação no Brasil: atender às demandas do sistema produtivo. A LDB foi formulada e aprovada com elementos necessários para alcançar as metas de desenvolvimento econômico do paradigma neoliberal determinadas desde a conferência empresarial de 1989.

Para que esses novos paradigmas fossem assimilados em outras esferas sociais, todavia, era necessário adequá-los à formação social. Portanto, coube às instituições e organizações econômicas e políticas internacionais, como Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, UNESCO¹⁹, UNICEF²⁰, entre outras, pautar metas e diretrizes para circular a ideologia de que através da Educação seria/é possível corrigir e combater desigualdades e injustiças sociais. Essas diretrizes permearam as disputas em torno da lei da educação brasileira (Souza, 2024).

Antes de abordar os desdobramentos da LDB precisamos destacar que tanto as diretrizes dos organismos internacionais quanto os processos que consolidaram a LDB são elementos que compõem o funcionamento do sistema capitalista, cujo desenvolvimento é baseado na chamada economia de mercado, onde qualquer coisa pode ser uma mercadoria e ser vendida para gerar lucros econômicos para uma classe social manter-se dominante, com privilégios e regalias em detrimento de outra. Esse sistema não existe para atender às demandas sociais e humanas fundamentalmente, por isso gera desigualdades. Logo, não deveríamos esperar que dele partam soluções para corrigir ou romper com suas próprias contradições e limites.

Dito isto, consideramos analisar a LDB como mais uma variável da equação que resulta nas dinâmicas do sistema capitalista. Ainda que tenha sido um importante avanço social para uma sociedade atravessada pelo colonialismo e pela escravidão, a lei esbarra nos limites de desenvolvimento social imposto pelo modo produtivo, pois um projeto de educação nacional com base na construção do pensamento crítico e na emancipação do ser pode não somente questioná-lo quanto também destruí-lo.

Por fim, destacamos que em nossa abordagem da LDB não nos ocupamos de relatar minuciosamente como foram os processos políticos e institucionais que levaram à sua aprovação, pois um dos nossos objetivos de pesquisa era estabelecer uma análise

¹⁹ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

²⁰ Fundo das Nações Unidas para Infância.

para contextualização histórica das políticas educacionais brasileiras. Nesse sentido, a lei é um importante capítulo para compreensão das políticas e dos projetos de educação que estão vigentes atualmente.

2.1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o elemento empresarial

O fim do período de governo militar no Brasil (1964-1985) foi marcado por instabilidades econômicas. Devido a isso, os processos que levaram à redemocratização política renderam importantes debates e fortaleceram os movimentos em defesa de direitos sociais. Na política institucional, havia polarização na disputa pela aprovação de projetos. De um lado, políticos conservadores que representavam interesses de empresários e outros grupos da classe dominante, defendendo privatizações e limites para os gastos públicos com demandas sociais; Do outro lado, políticos progressistas que representavam interesses da sociedade civil, defendendo a ampliação e a qualidade de atendimento público e gratuito em serviços sociais como saúde e educação, por exemplo.

As disputas institucionais por políticas educacionais ocorreram em paralelo ao amplo debate coordenado pela Subcomissão de Educação da Câmara Federal para colher subsídios para elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²¹. Entre as pautas debatidas para formulação do documento havia desde proposta pela universalização da educação básica, ênfase na formação geral e polivalente em detrimento da especialização ao desenvolvimento da educação em um sistema de parcerias entre o governo e iniciativa privada e busca de apoio em agências internacionais (Romanelli, 1999 e Teixeira, 1999). Após a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, a Comissão de Educação da Câmara Federal foi instalada para elaborar o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O processo de discussão durou oito anos, com dois momentos culminantes: a aprovação do projeto pelo plenário da Câmara em 1993 (PLC/93) e, finalmente, a provação da Lei 9.394 em 1996.

A LDB foi aprovada em uma tentativa de conciliar projetos econômicos e ideológicos antagônicos, pois além das pautas citadas, havia um debate sobre a

²¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC. Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação. 1991-1995, Brasília, dez./1990; MINISTÉRIO DO TRABALHO/SECRETARIA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONALSEFOR. Educação Profissional. Um Projeto para o Desenvolvimento Sustentado. Brasília, 1995; INSTITUTO DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL-IEDI. A nova relação entre competitividade e educação. Estratégias empresariais, São Paulo, 1992.

finalidade da educação, educar para formar o cidadão livre e consciente do seu papel social e político ou educar para formar o trabalhador adequado ao sistema produtivo. E a estratégia econômica do monopólio da Educação, isto é, uma discussão sobre o ensino ser público ou privatizado.

O documento aprovado continha mais de noventa artigos que contemplavam desde a organização das escolas públicas e privadas à perspectiva ideológica educacional nacional. O campo progressista pareceu sair vitorioso nas suas pautas por essa perspectiva, dadas às definições legislativas do documento como previsto a seguir:

TÍTULO II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

(BRASIL, 1996)

Embora tenha tido o mérito de coroar um amplo processo de discussão democrática, do qual participara a sociedade civil organizada (Ande, 1990; Moraes, 1991; Moraes & Conti, 1992; Moura, 1992-1993) e de arrancar a obrigatoriedade do Ensino Médio na formação de educação básica pública, a lei foi instrumentalizada para atender, em última instância, aos interesses econômicos de grupos empresariais que demandavam não somente a expansão do ensino privado, mas também as limitações de gastos públicos com demandas sociais como Educação, pois isso criaria um nicho para atuação privada.

Essa conclusão pode ser verificada nas disposições da seção “Do Direito à Educação e do Dever de Educar” (Artigos 4º ao 7º). Sem estabelecer o monopólio estatal sobre a educação e sem uma estratégia de desenvolvimento econômico a partir dos gastos públicos com o serviço, a lei foi apropriada desde a etapa de educação infantil à etapa de ensino superior para expandir a atuação de empresas do setor privado para fins educacionais. A disputa de ordem econômica, na verdade, foi vencida pelo campo político dos conservadores, que representava a classe dominante. Para

compreender melhor o processo de instrumentalização é preciso analisar o seguinte artigo (BRASIL, 1996):

Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

É nesta ressalva do terceiro parágrafo que se encontra a brecha para a vitória e continuidade da política educacional voltada para atender os interesses do sistema produtivo da ordem. Para reconhecer essa vitória, devemos observar o que consta na definição do Artigo 213 da Constituição Federal de 1988.

Art. 213: Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1.º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2.º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público.

As instituições de ensino que não cobram mensalidade podem ser apropriadamente entendidas como “filantrópicas” e, portanto, podem ser interpretadas como sem fins lucrativos. Por esse critério, as escolas/instituições de ensino desse segmento podem receber verba pública. Nesse caso, por exemplo, tanto a escola de futebol da periferia quanto Fundação Lemann pode receber verba do governo para atuar na Educação. Essa interpretação abriu precedente para a criação de diversas

organizações não governamentais e fundações educacionais que passaram a concorrer em editais por verba pública.

Para resumir o que aconteceu no decorrer dos anos após aprovação da LDB, as instituições privadas que passaram a funcionam com verba pública acabaram por influenciar os rumos das políticas educacionais, de tal sorte que até a perspectiva ideológica sobre Educação foi reappropriada pelo campo político cuja finalidade era defender os interesses da classe dominante. Por fim, estamos no momento em que quase todo gasto com educação é público, mas os lucros são privatizados, tanto em aspecto econômico, quanto ideológico; sem mencionar os problemas enfrentados pela falta de investimento nas escolas públicas e na carreira do servidor docente.

Os processos que levaram à conversão do direito à educação em mercadoria se intensificaram à medida que Organizações Não-Governamentais e fundações educacionais adentraram nos espaços escolares, secretarias de Educação e até mesmo o Ministério da Educação, vender aos sistemas públicos projetos de ensino, cursos de capacitação e formação continuada e materiais pedagógicos. Freitas (2018) chamou esse processo de reforma empresarial da educação.

A estratégia empresarial para capturar verba pública e de quebra lucrar com a venda de “produtos” aos sistemas de ensino público avança e se consolida com o Novo Ensino Médio, que além de atender a interesses econômicos de classe dominante nacional, assimila e impõe os novos padrões de desenvolvimento produtivo. No fim das contas, a instrumentalização na LDB para o cumprimento da agenda neoliberal só reforça os limites que esse modo de desenvolvimento impõe às sociedades capitalistas. Não importam as discussões democráticas, o interesse da sociedade civil e muito menos as necessidades econômicas de uma nação. Apenas a expansão de um modo produtivo que impõe desigualdades enquanto gera riqueza para uma pequena classe.

Apesar do amplo debate democrático e da inclusão da etapa do ensino médio como responsabilidade da educação básica pública, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira não conseguiu romper com a finalidade da educação no sistema de desenvolvimento capitalista. Embora as linhas do documento abordem o direito à educação de qualidade, de formação crítica e cidadã, na prática, essa lei não resultou na obrigatoriedade de mais investimento público para melhorias estruturais e qualificação profissional, o que de fato garantiria o cumprimento dessa proposta.

No fim das contas, a LDB é mais um capítulo na história da política educacional brasileira, cuja finalidade é atender aos interesses econômicos e ideológicos das classes

dominantes na sociedade capitalista e não necessidades humanas. Dado esse entendimento, consideramos que nenhuma política pode ser verdadeiramente caracterizada como reformista se o projeto nacional de educação não rompe com essa lógica de atender fundamentalmente aos interesses privados de mercado em detrimento das demandas sociais. Por essa razão defendemos uma perspectiva econômica e ideológica radicalmente diferente da educação burguesa.

2.2 Educação burguesa e a manutenção da ordem capitalista

Conforme sintetizado por Marx (2020) no desenvolvimento do método de interpretação da realidade sob a ótica do materialismo histórico-dialético, as condições de vida e existência em sociedade são heranças das ações e disputas entre os grupos sociais. Partindo desta interpretação, admitimos que nossa realidade seja moldada em consequência de processos sociais anteriores e que seguimos em vias de sua manutenção ou superação de nosso modo de organização social. É preciso reconhecer, no entanto, que tanto as condições materiais para manutenção ou quanto para superação de uma dada ordem estrutural exige uma profunda organização social.

No Brasil, o modo de produção no sistema de desenvolvimento econômico capitalista, baseado no acúmulo das riquezas socialmente produzidas por apropriação privada e exploração de força de trabalho, da dominação política e econômica de uma classe social (dominante/opressora) por outra (dominada/oprimida) segue em vias de manutenção. Neste sentido, para que o modo produtivo capitalista brasileiro tenha continuidade é necessário que as políticas de desenvolvimento econômico atendam aos interesses econômicos e ideológicos das classes dominantes internas (nacionais) e externas (estrangeiras). Para fins desta pesquisa, buscamos analisar as condições para que haja manutenção dessa ordem a partir da estrutura social da Educação.

Devido aos fatores históricos e geopolíticos que se relacionam com a formação da nação brasileira a partir do processo de colonização e trabalho escravo e o modo particular de desenvolvimento capitalista, o Brasil enfrenta dificuldades para construir projetos de desenvolvimento econômico com autodeterminação, pois esbarra na condição de dependência, tendo suas dinâmicas subordinadas aos interesses de economias de capitalismo central (Marini, 1973), ou seja, externos. Por outro lado, também existe algo particular às economias dependentes que é o fato de as burguesias internas não se interessarem por romper com essa condição de subordinação (Fernandes, 1981).

Sendo a burguesia a classe dominante e detentora não somente do poder econômico, mas também político no Brasil, ela garante que as políticas de desenvolvimento social estejam alinhadas com seus objetivos econômicos e ideológicos. Por esta razão, a classe dominante sempre esteve à frente de pautar projetos de educação nacional, afinal as políticas educacionais também são formas de estimular o desenvolvimento social e econômico, já que combinam escolarização formal com formação técnico-científica para atuação em áreas e carreiras que irão impactar a dinâmica econômica de um país. Logo, tanto as áreas de conhecimento para ensino formal quanto as carreiras são fomentadas a partir do interesse e alinhamento com as políticas econômicas.

Nesse contexto, podemos inferir que se não há interesse em projetos econômicos de autodeterminação e enfrentamento à subordinação das potências capitalistas, também não pode haver interesse em um verdadeiro desenvolvimento social, pois isso implicaria em uma contradição estrutural. A classe dominante mantém um alinhamento entre as políticas econômicas e as políticas educacionais para que não haja ruptura com nenhum aspecto da ordem estrutural do sistema produtivo capitalista. Em outras palavras, não é do interesse das burguesias interna e externas que o Brasil tenha um desenvolvimento técnico e científico complexo, que permita desenvolver estratégias para autodeterminar dinâmicas e relações comerciais e que, além disso, atenda às necessidades internas para desenvolvimento socioeconômico. Nenhuma perturbação ou ameaça a essa ordem é tolerada.

Para dar conta de manter essa ordem e o *status quo*, as burguesias, enquanto representantes das classes dominantes de uma sociedade capitalista, acionam mecanismos para garantir o controle e a manutenção de seus interesses econômicos e, por conseguinte, ideológicos. Marcuse (1972) qualificou este tipo recurso como uma contrarrevolução preventiva, não sendo acionado necessariamente em oposição a um processo de revolução em curso – o que configuraria uma contrarrevolução (Gramsci, 2013) –, mas em alerta a qualquer possibilidade de reforma social ou ruptura radical com a ordem, por isso preventiva²².

²² O autor sintetizou essa reflexão em sua análise de observação e abordagem crítica sobre a ascensão do fascismo na Europa e como esse regime serviu aos interesses das classes dominantes enquanto era assimilado e aceito pelas massas.

Não obstante, também destacou a instrumentalização da educação para o processo de contrarrevolução preventiva. O livro *Marcuse's Challenge to Education* (Kellner et al., 2009) apresenta duas palestras em que Marcuse aborda essa questão. A primeira palestra, de 1968, era mais voltada para a questão da libertação humana e enfatizava o papel crítico e reflexivo da educação, colocando questionamentos sobre as relações sociais e a democracia existente. Já a segunda palestra, de 1975, apresentou a preocupação do autor com o processo de contrarrevolução.

Este enfraquecimento da coesão e da integração social, a emergência de uma nova consciência, e das novas necessidades incompatíveis com o sistema, emergiu como uma força política ameaçadora sobre a escala global nos 1960. Os dominantes reconheceram o perigo melhor do que os rebeldes, e responderam com o aperfeiçoamento e científicação da repressão (o período da contrarrevolução). Nesta reorganização reacionária do capitalismo monopolista, a supressão violenta é apenas o último recurso. De outro modo, confia-se na pressão econômica e nos controles eletrônicos. Grande ênfase é dada à educação. O trabalho intelectual representa um crescente papel no processo social de reprodução. A mente, que ganha crescente valor de uso, deve ser tomada em mãos. Mesmo em sua dimensão inconsciente, deve ser desviada de suas possibilidades de libertação (p.40).

A reflexão de Marcuse (1972) sobre os dominantes reconhecerem perigo melhor que os rebeldes nos oferece uma síntese do *modus operandi* dessa classe. E está suficientemente atenta e organizada para agir frente a qualquer iniciativa que busque interferir nessa ordem capitalista, pois responde com aperfeiçoado aparato de repressão qualquer ameaça; antes mesmo que se instaure ou que se pense. Portanto, o fascismo, as reformas de austeridade, guerras, espionagem, golpes, entre outras estratégias, qualquer recurso que garanta o perfeito alinhamento do modo produtivo com o *status quo*.

Essa organização para estratégias de controle não faltou à classe dominante brasileira, que além de garantir que o Brasil cumpra com seu papel histórico de servir aos interesses econômicos de potências capitalistas, precisa concorrer com as classes dominantes externas no sistema capitalista global. Mesmo sem haver organizações populares agitando movimentos revolucionários significativos, por assim dizer, a classe dominante brasileira acionou estratégias de contrarrevolução preventiva, como o Golpe de 1964, por exemplo. Sobre isso, Fernandes (1987) refletiu:

As burguesias da periferia sofrem, desse modo, uma oscilação ideológica e utópica, condicionada e orientada a partir de fora. De

classes patrocinadoras da revolução democrático-burguesa nacional passam a conceber-se como pilares da ordem mundial do capitalismo, da ‘democracia’ e da ‘civilização cristã’. Essa reviravolta ideológica e utópica, quanto às suas repercussões no plano interno, não só aumenta o grau de alienação filosófica, histórica e política da burguesia perante os problemas nacionais e sua solução. Ela fortalece a insensibilidade diante deles, na medida em que não perturbem o desenvolvimento capitalista interno nem o ‘equilíbrio do sistema capitalista mundial’, ou, ainda, na medida em que sejam uteis para a intensificação da acumulação capitalista. E suscita enorme indulgência para com atitudes e comportamentos que se chocam, precisamente, com os mores da democracia e da civilização cristã, o que significa que, indiretamente, ela amplifica o espaço psicológico, cultural e político para o florescimento de um padrão de liberdade de classe que é extremamente egoístico e irresponsável. (p. 316)

A burguesia nacional patriarcal, patrimonialista e escravagista é subserviente aos interesses das economias de capitalismo central e tem total desprezo pelas classes populares do país, resultado do processo de formação colonial. Por esta razão, age política e economicamente para que o Brasil mantenha sua posição de submissão e dependência na organização mundial do sistema capitalista e para isso usa de repressão e força sobrecomum para eliminar ou limitar ao extremo os movimentos sociais por direitos básicos.

Qualquer possibilidade de reforma social ou ruptura radical com as estruturas que sustentam o modo produtivo capitalista é combatida antes mesmo de ser uma ameaça. Seja com golpes ou mesmo através de processos institucionais dentro de marcos democráticos, a classe dominante trata de intervir para garantir que nenhum movimento ou avanço social no Brasil seja bem sucedido ou se sustente por muito tempo. Esse foi um dos mais motivos para o apoio da burguesia ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

Representantes das frações da classe dominante brasileira, como bancos, empresários do agronegócio, especuladores, entre outros, que obtiveram taxas de lucro astronômicas no período em que o Brasil foi presidido por Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (PT), apoiaram o golpe de 2016 mesmo havendo prosperidade econômica. Esse fenômeno tem sua explicação no conceito de contrarrevolução prolongada (Fernandes, 1983).

No fundo, a referida reviravolta confere novos fundamentos psicológicos, morais e políticos ao enrijecimento da dominação

burguesa e à sua transfiguração numa força social especificamente autoritária e totalitária. É aqui, e não numa suposta deterioração do liberalismo nem numa presumível exacerbação do mandonismo tradicionalista, que se devem procurar as raízes psicossociais e históricas da mudança do horizonte cultural das classes e estratos de classes burguesas. Essa mudança levou, gradualmente, nas últimas quatro décadas, a uma nova filosofia política e a ações de classes que puseram em primeiro plano o privilegiamento e as situações de interesses da burguesia como um todo. Ela serviu, pois como de fundamento para uma solidariedade de classes que deixou de ser ‘democrática’ ou, mesmo, ‘autoritária’, para tornar-se abertamente ‘totalitária’ e contrarrevolucionária, em suma, o fermento de uma ditadura de classe preventiva. (p. 317)

Fernandes sintetiza que além de desenvolver estratégias de contrarrevolução preventiva, a classe dominante brasileira é antirrevolucionária. Ou seja, ela não somente antecipa enfrentamos à sua ordem, como também fomenta instabilidades para que seja preferível manter a sua ordem. Podemos citar exemplos disso desde o processo que levou à Revolução de 30, cuja famosa frase é “Façamos a revolução, antes que o povo a faça!” ao Golpe de 2016 que destituiu a presidente Dilma Rousseff (PT), mesmo durante uma gestão que garantiu lucros extraordinários para classe dominante.

No que diz respeito ao papel da Educação em momentos de contrarrevolução preventiva, podemos destacar a mais recente reforma educacional brasileira, que instituiu o Novo Ensino Médio (NEM). Além de sua função histórica no cumprimento de uma agenda neoliberal, o projeto atua como uma das formas de intervenção da burguesia nacional para prevenir qualquer possibilidade de reforma real, avanços de movimentos sociais, transformações ou ruptura com a estrutura de desenvolvimento de capitalismo dependente brasileiro. Isto corre porque um projeto de educação nacional pode, a médio e longo prazo, fomentar as bases para ampliação do acesso a direitos básicos que garantem a melhoria de qualidade de vida e até ascensão social.

Em um país com graves problemas de concentração de renda e riqueza, como é o caso do Brasil, onde a origem da família e a região de nascimento de um indivíduo quase sempre determinam a capacidade/possibilidade de ascensão e/ou manutenção de um status social²³, a escolarização formal tende a possibilitar acesso a melhores oportunidades de empregos e salários e, como efeito, melhorias na qualidade de vida,

²³<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2022/10/16/no-brasil-local-de-nascimento-afeta-chance-de-subir-na-vida.ghtml>

alimentação, moradia, o que permite algum tipo de mobilidade social; justamente aquilo que a burguesia nacional nega às classes populares do Brasil.

O desenvolvimento do modo de produção capitalista sob o paradigma neoliberal impede radicalmente as transformações sociais que buscamos, seja pela estrutura política e econômica de exploração e de dominação social, seja pela superestrutura ideológica e processos de contrarrevolução. Uma das maiores contradições de um projeto de desenvolvimento socioeconômico através da educação em um país de economia capitalista reside no fato de este não ser o objetivo das classes dominantes de um Estado burguês. Os limites do modo de desenvolvimento capitalista são, portanto, o enfretamento às desigualdades e a construção do pensamento crítico; Não à toa todas as iniciativas de avançar com direitos sociais e ampliação de democracia foram violentamente reprimidas, especialmente nos países de economia dependente.

Construir as condições materiais para romper com o modo produtivo capitalista e alcançar um desenvolvimento que o supera é o desafio das classes trabalhadoras do século XXI. E para os educadores, está reservado o desafio de, ao superar a educação burguesa, consolidar a educação como instrumento social de emancipação e construção do pensamento crítico e não mercadoria com fins lucrativos. O projeto do Novo Ensino Médio é uma amalgama de interesses de classe seja na perspectiva econômica ou ideológica. Reformá-lo é o mínimo que se pode fazer enquanto pautamos um novo projeto, que rompa definitivamente com o paradigma neoliberal.

2.2.1 Golpe de 2016, Reforma do Ensino Médio e a contrarrevolução preventiva

O golpe parlamentar que destituiu a presidente do Brasil em 2016 deveria ser analisado a partir de uma perspectiva de contrarrevolução preventiva (Marcuse, 1972), pois foi acionado após um período de crise econômica, o que levou a medidas de austeridade, isto é, políticas econômicas de cortes de gastos com demandas sociais. Ocorre que, como consequência da crise de 2008, era necessário uma reorganização das dinâmicas produtivas a fim de corrigir as perdas de lucros dos grupos que tinham negócios com os bancos envolvidos na bolha de especulação imobiliária dos Estados Unidos (Bresser- Pereira, 2010)²⁴.

²⁴ A crise de 2008 é uma variável importante na equação que resultou no Golpe de 2016. Dada sua relevância, apesar de não nos aprofundarmos em sua discussão, é preciso considerá-la na construção de nossa análise dentro da perspectiva de contrarrevolução preventiva.

A crise 2008, no entanto, começou a ser percebida pela população a partir de 2014, iniciando o fim de um ciclo de “prosperidades” que o país obteve devido ao período de investimentos de capital nacional e estrangeiro em setores econômicos estratégicos, como energia e construção, por meio de empréstimos de organizações empresariais internacionais. Vale destacar que durante esse ciclo “próspero”, bancos acumularam lucros recordes e empresas brasileiras estatais e privadas surfavam as vantagens de uma economia em superávit²⁵.

Nesse contexto de crise, o governo da presidente Dilma Rousseff (PT) precisava avançar com reformas de austeridade que, fundamentalmente, atenderiam as demandas pela correção das taxas de lucros da classe dominante, mas reduziriam gastos públicos com demandas sociais, como saúde, educação, emprego e habitação, por exemplo. Essas medidas já deveriam ser esperadas, haja vista que este é um sistema de economia de mercado, onde os elementos necessários para a produção e reprodução da vida se tornam uma mercadoria cuja função é ser vendida para gerar lucro para uma classe social, portanto, não há espaço para a função social. Esses avanços, no entanto, que também já eram uma condição para cumprimento da agenda de desenvolvimento econômico neoliberal desde os anos 1990, iriam prejudicar a relação do partido com suas bases eleitorais e de apoio político.

Durante esse período, a presidente chegou a nomear um banqueiro como Ministro da Fazenda²⁶, na tentativa de conciliar os interesses, mas não foi suficiente para resolver o impasse entre a atenção aos lucros econômicos ou às demandas sociais. Com isso, a classe dominante buscou uma alternativa para evitar quaisquer interferências que pudessem influenciar nas dinâmicas do sistema produtivo, mesmo sem que estivessem no radar das organizações populares; fomentar e financiar o impeachment da presidente. Freitas (2018) caracterizou todo o processo que levou ao impeachment como um “golpe jurídico-midiático-parlamentar”, pois, embora nenhum crime tenha sido imputado à presidente, ela foi afastada de suas funções e substituída pelo vice em sua chapa eleitoral, Michel Temer, do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB). O novo governo instalado “institucional e democraticamente” abriu caminho para uma série de crises e eventos políticos que ainda estamos assimilando.

²⁵ <https://oglobo.globo.com/economia/na-era-lula-bancos-tiveram-lucro-recorde-de-199-bilhoes-2818232>

²⁶ <https://g1.globo.com/economia/noticia/2014/11/joaquim-levy-era-chamado-de-maos-de-tesoura-no-1-mandato-de-lula.html>.

Aproveitando-se de sua baixa popularidade e com apoio de empresários e do Congresso Nacional, o presidente Michel Temer (MDB) ficou à vontade para promover reformas e outras medidas político-econômicas, o que ele próprio caracterizou como “ousadia de governar”²⁷. A finalidade do governo de Temer era destravar uma agenda de ofensivas contra direitos sociais conquistados pelas lutas dos trabalhadores e cortar gastos públicos. Logo após assumir, o novo governo avançou em as políticas de austeridade, promovendo reformas trabalhista e educacional, além de ter aprovado lei que passou a congelar os gastos públicos com demandas sociais por vinte anos, a chamada PEC do Fim do Mundo ou Teto de Gastos (EC 95/2016)²⁸.

O foco de nossa pesquisa é a reforma educacional do ensino médio, contudo, é necessário destacar que associada à reforma trabalhista, que aprimora leis de terceirizações, e à lei que congela os gastos públicos com demandas sociais, as três medidas após o impeachment formam um tripé de contrarrevolução preventiva que sustentam a base do modo produtivo brasileiro, capitalista e dependente.

Desde a prisão do líder nacional do PT e ex-presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, para não vencer as eleições presidenciais de 2018, o que resultou na vitória da extrema direita representada por Jair Messias Bolsonaro (PSL)²⁹, cujo governo foi atravessado pela tragédia da pandemia de COVID-19 de 2020 a 2022, até à vitória eleitoral da chamada “frente ampla pela democracia” contando com alianças do Partido dos Trabalhadores com partidos de Centro e de direita tradicional, como PSB e PSDB. Todos esses elementos compõem a teia que conduz a uma contrarrevolução preventiva e sua finalidade histórica de garantir a preservação das dinâmicas econômicas e geopolíticas do modo produtivo no sistema de desenvolvimento capitalista global mesmo que não haja um processo de ruptura em curso.

É importante destacar este aspecto, pois, apesar de alternar governos com lideranças da classe trabalhadora, nunca houve ameaça de rompimento com os paradigmas que estruturam o sistema capitalista como a economia de mercado, propriedade privada e a divisão social por classe econômica; muito menos movimentos populares ou pressão interna (da classe dominante) por soberania e autodeterminação

²⁷<https://g1.globo.com/politica/noticia/governo-temer-e-aprovado-por-3-e-reprovado-por-77-diz-ibope.ghtml>
<https://www.poder360.com.br/governo/temer-diz-que-governo-aproveita-impopularidade-para-aprovar-reformas/>

²⁸ <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/12/13/pec-que-congela-gastos-do-governo-por-20-anos-e-aprovada-em-votacao-final.htm>

²⁹ Partido Social Liberal (PSL) era o partido de Bolsonaro à época da eleição de 2018.

econômica e estratégias de desenvolvimento. Pelo contrário, as políticas econômicas neoliberais tiveram continuidade durante os períodos em que o Governo Federal foi liderado por políticos do Partido dos Trabalhadores, com o comando de Ministérios estratégicos a serviço dos interesses da classe dominante.

A explicação para que mesmo diante desse cenário a burguesia brasileira, em suas diversas frações, tenha fomentado um golpe parlamentar encontra-se nas próprias dinâmicas do sistema capitalista, que precisa não somente de uma estrutura econômica para sustentá-lo, mas também precisa de uma superestrutura ideológica. E nesse ponto, essa classe dominante arriscaria seus interesses se não alinhasse estrategicamente as políticas de formação humana ao paradigma de desenvolvimento econômico neoliberal, como as políticas educacionais e políticas trabalhistas, por exemplo. Não à toa, as primeiras medidas do governo golpista promoveram estas chamadas contrarreformas para administrar a questão social (Motta e Frigotto, 2017).

A Reforma do Ensino Médio é também um elemento chave para assimilação do paradigma neoliberal, que engloba uma racionalidade sobre a gestão do Estado em suas dimensões econômicas e ideológicas, tanto para fins de lucros da classe dominante quanto para uma espécie de “controle” social. Nesse contexto, cabe uma reflexão sobre as chances de melhorar ou mesmo de transformar as sociedades e enfrentar as desigualdades e injustiças sociais, pois elas estão se esgotando a medida que avançamos e consolidamos o paradigma neoliberal.

Estamos vivenciando um momento histórico de piora das condições de vida e sobrevivência; populações sem acesso à água potável, saneamento básico, segurança alimentar, saúde, emprego, habitação. Esses e outros elementos são necessários à manutenção da vida humana, ao desenvolvimento social e também econômico, no entanto, foram convertidos em mercadoria e só estão disponíveis para quem pode pagar.

O desenvolvimento do capitalismo sobre o paradigma neoliberal, assim como os avanços tecnológicos mais modernos, inaugurou um cenário sem precedentes de concentração de renda e riqueza sob o domínio de grupos empresariais. Quase todas as esferas de produção e reprodução das condições de vida estão sendo gerenciadas por grupos de empresas que lucram com a exploração de recursos naturais e da força de trabalho dos grupos sociais que não detém os meios de produção nesse sistema.

A escola pública tem sido instrumentalizada para atender aos objetivos e interesses econômicos e ideológicos das classes dominantes nas sociedades capitalistas. A educação burguesa, ao fim e ao cabo, não serve aos interesses de desenvolvimento

humano deveria ser central nos debates sobre projetos de formação social. Somente a ruptura com o modo produtivo capitalista pode inverter a lógica de mercado e atribuir função social às riquezas produzidas pela classe trabalhadora. A educação só será libertadora quando houver vontade e ação política para isso.

Compreender as dinâmicas do desenvolvimento capitalista dependente do Brasil e sua posição geopolítica dentro deste sistema hegemônico é fundamental para estabelecer um debate realista sobre desenvolvimento social e econômico através da Educação, dado que isso depende dos interesses de quem domina o poder econômico e político. Portanto, para construirmos nossa crítica ao projeto educacional do Novo Ensino Médio foi necessário considerar os processos históricos que ajudaram a moldar a realidade do ensino básico no Brasil.

A partir das observações desta análise, buscamos destacar, resumidamente, um histórico das políticas educacionais do Brasil, bem como apontar os responsáveis por pauta-las, assim como reconhecer os objetivos econômicos e ideológicos por trás de projetos de educação. Nesse sentido, consideramos analisar o Novo Ensino Médio como uma política de atualização desses objetivos, a fim de contribuir com os debates sobre os desafios impostos à classe trabalhadora, especialmente aos professores.

3. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO CAPITALISTA

“O capitalismo não tem condições de se reformar, está fadado à autodestruição. Nenhum egoísmo universal pode conduzir ao bem social de todos.” W.E.B. du Bois

O ensino médio no Brasil é considerado, em seu processo histórico de consolidação, como um espaço indefinido que permanece em busca de uma identidade. No Brasil, sua origem está associada a um caráter propedêutico com os seminário-escola dos jesuítas, cujo objetivo era preparar a elite para os exames de ingresso em cursos superiores identidade (Moehlecke, 2012).

A partir das reformas dos anos 1930, a formação profissionalizante do ensino médio foi sendo estabelecida e destinada às classes mais populares. Todavia, somente em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Lei n.º 4.244/42), o ensino médio foi integrado como etapa de ensino básico na educação brasileira.

Posteriormente, com mudanças na concepção de Educação a partir da Constituição Federal de 1988, o objetivo do ensino era propiciar o pleno desenvolvimento do sujeito e prepará-lo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 2010, art.205). Aliado a isso, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9.394/96) consolidou o ensino médio como etapa final da educação básica, tornando-o dever do Estado (art. 208, inciso II).

Essa breve contextualização sobre a origem e finalidade do ensino médio faz-se necessária para compreender como funcionam e quais são os rumos das políticas de educação básica no Brasil. Afinal, os debates sobre a necessidade de mudanças na política educacional vinham sendo retomados e ganharam mais repercussão no início da década de 2010.

Durante esse período, primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff (PT), o governo federal, através do Ministério da Educação (MEC), ampliou espaços institucionais para diversos encontros e conferências que reuniram pesquisadores e profissionais para discutir questões relacionadas à educação nacional. Em síntese, esse amplo processo de consultas e debates resultou na aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014.

O PNE, no entanto, cabe destacar, era uma pauta em disputa entre grupos políticos desde as discussões para formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Brasileira na década de 1990, porém, foi deixado de lado naquele momento. Com a retomada das discussões sobre Educação no primeiro mandato do governo Dilma Rousseff, o plano acabou saindo do papel e foi aprovado pelo Congresso Nacional por unanimidade³⁰.

De acordo com o próprio Ministério da Educação, o PNE teria a função de determinar estratégias para desenvolvimento da política educacional nacional no período de 2014 a 2024. Para isso, o documento dispunha de vinte metas que deveriam orientar as políticas educacionais voltadas para todas as etapas de ensino, desde educação infantil ao ensino superior, com diretrizes que indicavam a ampliação de investimento público com a educação pública, fomentos à carreira docente de ensino básico e superior, ampliação e universalização de etapas de ensino, entre outras³¹.

De um modo geral, especialistas apontavam que o ensino brasileiro era ruim porque faltavam investimentos em insumos básicos indispensáveis ao desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem, como água potável, merenda, transporte, infraestrutura escolar e condições de trabalho para os professores, por exemplo. Considerando, pois, estes diagnósticos, assim como as discussões e diretrizes para promover as melhorias nas etapas de ensino do país, caberia ao Ministério da Educação executar as ações necessárias para alcançar as metas do PNE e lançar mão de estratégias de desenvolvimento socioeconômico através da Educação.

Todavia, no meio do caminho haveria um golpe e todo esse processo de “mudanças” acabaria sendo interrompido, afinal, a possibilidade de condicionar ensino público universal, de qualidade e gratuito poderia diminuir ou ameaçar o espaço que a iniciativa privada teria para lucrar com as demandas sociais por este serviço, e com isso prejudicar o funcionamento de um sistema econômico que atende aos interesses da classe dominante brasileira.

Como mencionamos anteriormente, o Brasil organiza seu modo produtivo baseado na economia de mercado, isto é, onde os elementos necessários à reprodução da vida não têm função de atender às necessidades sociais e humanas, não obstante, são convertidos em mercadorias e devem ser vendidos em um mercado privado a fim de gerar, fundamentalmente, lucros econômicos para uma classe social hegemônica. Nesse sentido, alguns grupos da classe dominante brasileira estavam suficientemente

³⁰<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-06/dilma-sanciona-plano-nacional-de-educacao-sem-vetos>

³¹<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

organizados para converter o serviço público de Educação em um negócio vultuosamente lucrativo.

Entretanto, isso não significa dizer que essa conversão foi uma invenção da burguesia brasileira, afinal, este é simplesmente o modo de funcionamento do sistema de desenvolvimento econômico capitalista, especialmente sob o paradigma neoliberal. E como esse novo paradigma determina, entre outras medidas político-econômicas, que políticas públicas de serviços em atendimento às demandas sociais sejam cada vez mais limitadas – o que ficou conhecido como Estado mínimo – e que, em contrapartida, haja cada vez mais expansão dos negócios/atividades da iniciativa privada para absorção dessas demandas essenciais à produção e reprodução da vida em detrimento do Estado.

De modo geral, a existência da propriedade privada dos meios de educação (redes de ensino privadas, por exemplo), para assim fazer uma analogia com a categoria econômica de Marx, faz com que exista um cerceamento dos serviços públicos, pois, eles acabam sendo submetidos a processos de sucateamento para consolidar tanto o modo produtivo quanto os interesses das classes que dominam o sistema econômico. Por estas razões, propomos analisar as estratégias de grupos empresariais para subverter o direito social da Educação em uma mercadoria ao mesmo tempo em que lucram com o orçamento público destinado a esse serviço.

Com o intuito de destacar o papel da escola na manutenção do modo produtivo que tem como estrutura as desigualdades sociais, consideramos fundamental uma abordagem sob a perspectiva marxista, com base no método materialismo histórico-dialético para interpretação da sociedade de classe. Consideramos que esse tipo de análise crítica, pautada nas observações de fenômenos concretos e objetivos dentro de um sistema de organização social, pode contribuir com os debates para desenvolvimento de um projeto de educação verdadeiramente antagônico à lógica econômica, cuja função essencial é atender às necessidades de desenvolvimento social e humano.

3.1 Reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017

Reforma do Ensino Médio foi como ficou conhecida a Medida Provisória (MP) 746/2016 assinada pelo presidente Michel Temer (MDB) e que, com aprovação do Congresso Nacional, foi convertida em lei (nº. 13.415/2017) no ano seguinte ao golpe de 2016. Essa nova lei promoveu, entre outras medidas, alterações na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (nº. 9.394/96) em seus artigos relacionados à etapa de ensino médio, e apresentou também a determinação de que todas as escolas, públicas e privadas de ensino médio, deveriam reorganizar a matriz curricular para contemplar formação interdisciplinar, técnica e em tempo integral.

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.

Com a justificativa de combater a evasão escolar, o baixo desempenho em avaliações que mediam índices de aprendizagem, como o Sistema de Aprendizagem e Ensino Brasileiro (SAEB) e reduzir as desigualdades entre estudantes mais ricos e mais pobres, o governo federal avançou com o projeto educacional da reforma, que não considerou mais investimento ou mais recursos para à Educação, afinal deveria estar de acordo com o cumprimento da lei do teto de gastos (EC 95/2016).

O Novo Ensino Médio (NEM) foi divulgado no portal do Ministério da Educação (MEC) e as ações para sua consolidação deveriam ser realizadas de forma progressiva, com o prazo de cinco anos para que todas as instituições de educação, públicas e privadas, planejassem e organizassem a transição para o novo modelo. Devendo, portanto, ser efetivamente cursada a 1ª série do Novo Ensino Médio a partir do ano de 2022, com continuidade de 1ª e 2ª séries em 2023, e completando o ciclo de implementação das três séries em 2024.

Em sua proposta inicial, o NEM consistira em um projeto que contemplava alterações na matriz curricular e na carga horária de ensino para atender tanto às diretrizes do novo documento de orientação curricular da educação básica brasileira, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)³², quanto às demandas por ensino em tempo integral através da formação técnica e profissionalizante.

Na prática, a reforma ampliava a carga horária de ensino para incluir disciplinas de formação técnica e profissionalizante ao mesmo tempo em que reduzia a carga

³²[https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf](https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Dокументo-Final.pdf)

horária de disciplinas de formação geral básica para contemplar os novos componentes curriculares voltados para práticas e vivências, conforme previsto no novo documento curricular. A nova matriz curricular passou a ser composta de disciplinas de formação geral e por itinerários formativos optativos.

As alterações apenas de ordem curricular, no entanto, não teriam capacidade para condicionar melhorias na qualidade da Educação, especialmente em escolas públicas, cujos problemas são de ordem estrutural e material, como problemas com falta salas de aulas bem equipadas e climatizadas, laboratórios, livros e outros recursos didáticos, papel higiênico, entre outros materiais. Além disso, a desvalorização tanto do trabalho quanto da remuneração dos docentes compromete o ensino, na medida em que o profissional necessita de mais de uma matrícula em unidades de ensino para sobreviver com o salário de professor.

Os elementos destacado, contudo, estariam de acordo com o que fora estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) debatido e aprovado antes do golpe de 2016. Havia, por exemplo, a estipulação de uma meta mínima de investimento na área de Educação, que seria de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) no quinto ano de sua vigência do PNE (2019) e de 10% no último ano (2024), cujos investimentos estariam relacionados aos custos para alcançar padrões mínimos de qualidade em educação.

Após o golpe, um estudo organizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação³³, em 2018, concluiu que seria necessário, à época, um orçamento de 50 bilhões de reais a ser investido pelo governo federal em todo sistema de educação nacional para alcançar padrões mínimos de qualidade. A Campanha criou o CAQ (Custo-Aluno-Qualidade)³⁴, um mecanismo que especialistas desenvolveram para traduzir em valores quanto que o Brasil precisaria investir, por aluno, anualmente, para alcançar níveis de qualidade em aprendizagem a fim de garantir os insumos que eram previstos na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) antes da reforma. Em outras palavras, o CAQ media os custos básicos para o funcionamento de unidades de ensino, como laboratórios, prédios, salas de aula e formação pedagógica adequada por exemplo.

³³ Rede que articula diversos grupos e entidades em prol da educação brasileira, incluindo organizações não governamentais, movimentos sociais, e sindicatos, entre outros.

³⁴ <https://campanha.org.br/caqi-caq/> Acesso out/23.

Apesar de todo estudo da Campanha Nacional Pela Direito à Educação, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), do Plano Nacional da Educação (PNE) e de todos os debates anteriores ao golpe de 2016, o governo Temer não somente reduziu a reforma do ensino médio a uma reforma curricular, o que já implicava em prejuízos para o ensino e para a carreira docente, como também abriu caminhos para outras medidas igualmente trágicas.

Com destaque para nomeação do deputado federal Mendonça Filho (DEM) para o cargo de Ministro da Educação, um sujeito que além de não ter histórico ou relevância para a área, ficou conhecido por participar de reuniões para debater projetos de educação nacional com um parlamentar que atuou em filmes adultos e com os líderes de uma página na rede social *Facebook* cujo perfil se chamava “Revoltados Online”³⁵.

De tal sorte que, com as atenções das mídias e as manifestações populares voltadas para as discussões das questões de ordem curricular da reforma e com as polêmicas da liderança da pasta do Ministério da Educação (MEC), o governo federal aproveitou para promover uma série de medidas que implicavam diretamente em cortes dos gastos públicos com educação pública³⁶. O que, talvez, tenha sido mesmo o objetivo, dada a finalidade da reforma, como debatemos adiante.

Como o governo Temer atuou por um período de dois anos e meio (2016 - 2018) e o Novo Ensino Médio passaria a entrar em vigor apenas no ano de 2022, coube ao governo Jair Bolsonaro (2018 - 2022)³⁷ dar continuidade às políticas educacionais; tanto com a tarefa de divulgar o Novo Ensino Médio (NEM) e convencer os estudantes secundaristas de que o projeto iria melhorar o ensino, quanto de seguir com os cortes de gastos no orçamento público para educação pública³⁸.

Para o cumprimento de sua agenda neoliberal em medidas contra a Educação, no entanto, o governo Bolsonaro investiu pesado em propagandas e campanhas institucionais que informavam como seria essa transição. E assim como o governo anterior, as medidas foram igualmente trágicas.

³⁵<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/05/25/mendonca-filho-recebe-propostas-de-alexandre-frota-para-educacao.htm>; e <https://piaui.folha.uol.com.br/o-ostracismo-do-maior-revoltado-online/>

³⁶<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/11/21/teto-de-gastos-provocou-queda-de-recursos-para-educacao-apontam-especialistas>;

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/02/em-4-anos-brasil-reduz-investimento-em-educacao-e>

³⁷ Bolsonaro concorreu às eleições, em 2018, pelo Partido Social Liberal (PSL). Em 2019, rompeu relações e ficou sem legenda partidária entre 2019 e 2021. Em 2022, concorreu pelo Partido Liberal (PL).

³⁸<https://www.estadao.com.br/educacao/governo-actual-e-o-que-mais-cortou-em-recursos-de-educacao-e-ciencia/>

As estratégias para divulgar o NEM ficaram a critério do Ministério da Educação, que durante o governo Bolsonaro foi ocupado por quatro figuras distintas, chegando a ter o cargo vago por cerca de um mês, entre junho e julho de 2020, no ápice da pandemia de COVID-19. Importante lembrar que o segundo ministro a ocupar o cargo, Abraham Weintraub (2019-2020), economista e professor, após polêmicas e desentendimentos com o governo federal, foi substituído pelo Pr. Milton Ribeiro (2020-2022), envolvido em escândalos por cobrar propina em barras de ouro para direcionar investimentos em educação³⁹.

O Ministério da Educação (MEC) esteve envolvido em muitos escândalos e polêmicas ao longo do governo Bolsonaro, pois, a direção das políticas educacionais estava sendo dividida entre grupos distintos de apoiadores do presidente, como olavistas⁴⁰, militares e bolsonaristas. Algo que não foi bem recebido pelas elites empresariais que dominavam a pasta do ministério tradicionalmente, governo após governo.

Ocorre que, durante sua gestão, Bolsonaro ameaçou a hegemonia empresarial de formulação das políticas educacionais brasileira ao possibilitar que outros segmentos ocupassem cargos estratégicos à frente do MEC, como os grupos políticos de lideranças religiosas, como neopentecostais, por exemplo. Isso gerou um grande mal-estar entre o governo e frações importantes da classe dominante brasileira e pode ter sido um dos motivos para alguns rompimentos e falta de apoio homogêneo dos empresários para as eleições presidenciais de 2022.

As disputas entre os grupos empresariais tradicionais à frente de pautar as políticas nacionais com os grupos políticos neopentecostais, por exemplo, apenas expôs uma realidade sobre as políticas educacionais: os interesses privados de participação no orçamento do fundo público para Educação, que sempre foi capturado por um grupo tradicional e hegemonicó, mas que poderia ser abocanhado por outros segmentos políticos.

Essa “ameaça” à ordem tradicional de ocupação dos cargos estratégicos do Ministério da educação foi resolvida com a eleição de Lula (PT), em 2022, que para governar na democracia burguesa, incorporou as políticas educacionais dos governos

³⁹<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/03/pastor-pediu-ouro-em-troca-de-verba-do-mec-diz-prefeito.shtml>.

⁴⁰ Segmentos de apoio ao presidente a partir da perspectiva de Olavo de Carvalho (1943-2022), um sujeito que atuou com “mentor” de Bolsonaro e formador de opinião política através de seu canal na rede *Youtube*.

anteriores, e que apesar de corrigir algumas distorções, atualizou as políticas neoliberais para educação.

A verdadeira finalidade dessa reforma do ensino médio foi radicalizar as políticas de gastos limites com demandas sociais e expansão das iniciativas privadas para absorção dessa demanda. Para isso, foi necessário instituir novas estratégias empresariais na disputa pelo orçamento da Educação enquanto os governos aprofundavam políticas econômicas de austeridades.

Para professores do ensino básico e os estudantes secundaristas, no entanto, a reforma curricular inaugurou um período de mais precarização, desorganização, improviso nas condições de ensino e de aprendizagem, aliado a isso, provocou a incerteza na garantia da Educação com direito social. As consequências da Lei nº. 13.415/2017 ainda não podem ser totalmente compreendidas, mas certamente expõem uma realidade de piora nas condições trabalho e nas chances de melhorar a qualidade de vida através da educação. Para uma noção dessa piora, precisamos analisar o que significou a reforma na matriz curricular promovida pela lei que introduziu o projeto de educação do Novo Ensino Médio.

3.1.1 A (des)organização curricular do Novo Ensino Médio

A reforma do ensino médio de 2017 não determinou mais investimentos públicos para melhorias estruturais nas escolas ou de valorização da carreira docente, o que de fato impactaria na qualidade do ensino. Além disso, toda indignação causada pela substituição da matriz curricular anterior à reforma e as polêmicas em torno de disciplinas optativas desviaram o foco de uma política pública mais imediata; os cortes e as limitações do orçamento público para gastos com demandas sociais que incluíam o serviço de Educação pública.

Dito isto, consideramos importante destacar uma compreensão geral sobre os impactos das alterações curriculares para estudantes secundaristas e professores do ensino básico. Conforme mencionando anteriormente, na década de 1990 iniciou-se um profundo movimento de reforma da educação básica e, naquele período, um dos principais eixos em debate era a reforma da matriz curricular (Lopes, 2004), sob a justificativa de que iria melhorar a qualidade do ensino (Candau, 2001). Nesse contexto, o resultado foi uma extensa publicação de diretrizes, orientações, parâmetros e referenciais curriculares que tiveram a pretensão de efetivar as tais melhorias.

No que diz respeito à etapa do ensino médio, sob a influência de organismos internacionais, tais como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros, e por questões econômicas e mercadológicas, o governo federal, à época, publicou um conjunto de prescrições curriculares consubstanciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNem) (parecer n. 15/1998; resolução n. 3/1998) (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNem) (BRASIL, 1999a, b, c; 2000) estabeleciam ou ratificavam importantes alterações para a etapa, como a separação entre a formação geral e a formação para o trabalho, expressas igualmente na divisão entre o ensino médio e a educação profissional (LOPES, 2008, MOEHLECKE, 2012).

Posteriormente, em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNem) (BRASIL, 2004; 2006a, b, c) que constituíram-se como políticas curriculares do âmbito federal cujo objetivo era construir um projeto de educação nacional, pois as DCNem e os PCNem não eram suficientes para sustentar uma unidade curricular nesta etapa da educação básica (Fernandes, 2004).

De um modo geral, todos esses documentos orientavam uma matriz curricular a ser constituída pelos seguintes componentes: arte, educação física, informática, língua estrangeira moderna, língua portuguesa e literatura, biologia, física, matemática, química, filosofia, geografia, história, sociologia. Portanto, com uma carga horária mínima de 800h anuais e 200 dias letivos, as escolas deveriam organizar o curso do ensino médio a partir desta matriz curricular de formação geral básica (FGB).

A Lei 13.415/17 que instituiu a reforma do ensino médio, no entanto, reorganizou e reduziu essa matriz de formação geral básica para adequá-la às novas diretrizes curriculares previstas no mais recente documento normativo de política educacional curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, aprovada pelo governo Temer em 2018, é um documento que orienta as competências, habilidades e aprendizagens essenciais da Educação Básica no Brasil e que substitui todos os documentos norteadores do ensino básico, com objetivo de unificar a matriz curricular nacional. Este novo documento é obrigatório e deve orientar as propostas pedagógicas de escolas públicas e privadas em todo o Brasil.

Em síntese, a nova matriz curricular apresentava uma redução de 40% do total da carga horária de disciplinas de formação geral básica para ceder espaço para inclusão de novos componentes curriculares obrigatórios, como “Projeto de Vida” e os itinerários formativos, componentes optativos que deveriam obrigatoriamente ser ofertados pelas unidades de ensino. E embora o governo tenha divulgado em propaganda oficial que o Novo Ensino Médio ofereceria ensino integral, o aumento da carga horária mínima dos estudantes foi de apenas uma hora/aula por dia, já que carga horária anual passou de 800h para 1000h; Na prática, essa medida representaria o acréscimo de 1h na carga horária diária do curso do ensino médio.

As alterações no currículo do Novo Ensino Médio, em tese, poderiam ser interessantes caso houvesse os investimentos e recursos necessários para torna-las uma realidade em todas as escolas do país. Isto porque, ao invés de oferecer apenas disciplinas padronizadas, o NEM possibilitaria que cada escola acrescentasse uma matriz curricular optativa, os chamados itinerários formativos relacionados a conteúdos de áreas de conhecimento de maior interesse de cada estudante e de ensino técnico. Isto é, os itinerários seriam as disciplinas optativas cuja proposta consistiria em oferecer uma formação interdisciplinar dentro de áreas de conhecimentos em linguagens, ciências matemáticas, ciências da natureza e ciências humanas e formação profissionalizante.

Mesmo sem destinar dinheiro para que as unidades escolares investissem, minimamente, na compra de equipamentos ou de materiais didático, a proposta inicial da reforma era que o novo currículo do NEM dispusessem de cinco itinerários formativos, no mínimo, para compor a matriz optativa de cada escola. Reconhecendo a dificuldade de organização deste quantitativo, o Ministério da Educação acabou reduzindo para dois itinerários formativos mínimos. Mesmo assim, sem recursos para investir em novidades, modernizações ou disciplinas diversificadas, além da formação técnica de interesse e relevância para os estudantes, a maioria das escolas públicas acabou improvisando os conteúdos da matriz curricular optativa.

Para uma noção do panorama que estava sendo imposto pela lei, disciplinas como “*O que rola por ai*”, “*Aula de RPG*”, “*Mundo Pets S.A*” ou “*Como fazer brigadeiro caseiro*”, representaram algumas possibilidades de conteúdos para formação do ensino médio das escolas públicas⁴¹. Por outro lado, as escolas particulares que

⁴¹<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghhtml>

puderam investir na matriz optativa, pois já contavam com o básico para um funcionamento de qualidade, ofereceram itinerários formativos com aprofundamentos em astrofísica, cinema, matemática aplicada, direitos humanos e biologia avançada⁴². Portanto, tendencialmente, as unidades de ensino privadas apresentariam um melhor ensino e isso poderia contribuir para aumentar ainda mais as diferenças na qualidade da Educação entre estudantes mais ricos e mais pobres no Brasil.

Além disso, a Lei 13.415/17 também autorizou a contratação de profissionais sem formação específica para dar aulas em disciplinas optativas da matriz de ensino técnico e profissionalizante. Bastaria o reconhecimento “*notório saber*” para exercer a função de professor da área técnica nas redes pública e privada. (Art. 61). Mais uma medida que, sem recursos e investimentos, implicaria em improviso ou contratações de caráter de baixo custo.

Todas essas alterações geraram muita insatisfação e revolta por parte dos estudantes secundaristas e professores⁴³. Estava claro que as alterações curriculares não impactariam na melhoria do ensino, contudo, comprometeriam a formação geral básica dos estudantes de unidades de ensino das redes públicas principalmente, pois além não contar com o básico para estudar e ter a carga horária da matriz de formação geral básica reduzida, iriam disputar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – atual forma de ingresso no ensino superior na maior parte das universidades públicas e privadas do país – com estudantes mais preparados, que não sofreram com a exclusão de áreas de conhecimento.

O próprio ENEM sofrera, inicialmente, alterações com a lei, pois a reforma previa que a prova deveria contemplar conhecimentos de áreas e itinerários formativos que não estariam disponíveis para todos os estudantes do ensino médio do país, já que aa maioria das unidades escolares públicas, devido a falta de dinheiro para investir em recursos e materiais, improvisaria na matriz curricular eletiva e optativa. Essa alteração foi prorrogada para ser implementada no ano de 2027 e as discussões sobre suas implicações ainda seguem nos fóruns e conferências de educação do Brasil.

No que diz respeito à carreira dos professores do ensino médio nas redes públicas e privadas regulares, a reforma radicalizou a piora das condições de trabalho.

⁴² <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2022/01/novo-ensino-medio-alunos-do-1o-ano-de-escolas-privadas-terao-formacao-em-areas-diversificadas-ja-em-2022-.> Acesso jul/2023

⁴³https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2016/11/29/ensino_ensinosuperior_interna,559288/predio-do-mec-e-invadido-e-depredado-por-grupo-de-manifestantes.shtml Acesso jul/2023

Ocorre que, muitos profissionais não dominam, com segurança, os conteúdos de suas próprias áreas de conhecimento e formação e, a partir da reforma, tiveram que assumir disciplinas cujos conteúdos precisariam de alguma noção e algum tipo de formação interdisciplinar. No entanto, até mesmo a maioria dos cursos de licenciatura se quer oferece esse tipo de formação integrada com outras áreas de conhecimento. Nesse contexto, sem recursos como materiais didáticos, estrutura de salas, laboratórios ou quadras e sem formação adequada, muitos profissionais acabaram improvisando nos conteúdos para adequar-se e cumprir as exigências da nova lei⁴⁴.

O panorama que abordamos nesta pesquisa pode trazer alguma noção do que vem acontecendo nas escolas desde a implementação do Novo Ensino Médio. Alguns indicadores recentes traduzem os efeitos destas políticas para estudantes e professores; Nos últimos cinco anos (desde 2017), o número de estudantes inscritos no ENEM só diminui, com o menor índice de candidatos em 2022, enquanto o número de estudantes e profissionais que abandonam as licenciaturas cresce⁴⁵.

Todos os processos que atravessam a reforma educacional (golpe, medidas de austeridade, expansão da iniciativa privada) geraram impactos de ordem sociológica e econômica para a classe social que depende do direito à Educação para continuar lutando por condições de sobrevivência imediata – alimentação, habitação e saúde –, a classe trabalhadora.

A profundidade com que esses processos cercearam os direitos conquistados pelos trabalhadores faz com que a organização e a mobilização popular pela revogação do Novo Ensino Médio e pela defesa do direito à educação sejam imediatas. É preciso considerar, no entanto, que essa luta não estaria sendo travada em abstrato. Cabe reconhecer que não se rompe com a ideologia e o modo produtivo dominante apenas com a escolarização formal, por exemplo.

A luta imediata dos trabalhadores deve ser de ordem econômica e corporativista, afinal a classe dominante está suficientemente organizada para ameaçar e retirar cada um dos direitos conquistados pelas lutas sociais em democracias capitalistas para convertê-los em mercadorias e lucrar enquanto consolidam sua hegemonia. As estratégias dos empresários que pautaram e patrocinam o Novo Ensino Médio é um

⁴⁴ <https://www.cartacapital.com.br/educacao/as-grandes-desigualdades-entre-o-novo-ensino-medio-na-escola-publica-e-na-escola-particular/> Acesso jul/2023

⁴⁵ <https://www.apufsc.org.br/2023/10/03/dados-revelam-tamanho-da-crise-nas-licenciaturas-no-brasil/>
<https://gife.org.br/apos-menor-numero-de-inscritos-da-historia-em-2022-enem-deste-ano-tem-expectativas-de-retomada-pos-pandemia/> Acesso jul/2023

exemplo de organização política e unidade corporativista. E quanto mais se aprofundam as políticas econômicas neoliberais, governo após governo, mais difícil parece ser enfrentá-las institucionalmente.

3.2 Os objetivos econômicos e ideológicos do Novo Ensino Médio

Ao longo de nosso processo de formação, a classe dominante se empenhou para demarcar o seu campo político e traduzir em leis e espaços educativos específicos seus interesses e objetivos na Educação (Neves, 1994, 2000; Rodrigues, 1998). Logo, desde a ampliação do ensino e institucionalidade de escolarização básica, passando pela implementação do ensino técnico-profissional até a ampliação de vagas e acesso ao ensino superior, todas essas etapas contaram com uma espécie de aval da classe dominante.

Em contrapartida, a classe trabalhadora, apesar de ser destituída de poder econômico e político, realizou disputas importantes e, em alguns momentos, teve representantes políticos e lideranças sociais à frente de pautar os debates sobre avanços e melhorias na educação pública do Brasil, como nos anos 1950 e 1960, conforme ocorreu na consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96).

Todavia, essas disputas foram interrompidas pelo golpe militar de 1964 que, entre outras finalidades, deu conta de barrar a democratização econômica, social, política e cultural que vinha acontecendo na sociedade brasileira naquele período. Posteriormente, através das políticas neoliberais aplicadas governo após governo desde os anos 1990, a educação vem sofrendo severos ataques enquanto direito social.

Todos esses processos, no entanto, resultam das próprias dinâmicas do sistema de desenvolvimento econômico capitalista global, cujo modo produtivo está baseado, entre outros processos, em uma economia de mercado, onde os elementos necessários à manutenção da vida estão disponíveis em um mercado e acessíveis para quem puder comprar. E nesse sistema, não há distinção entre direitos sociais e mercadorias.

Assim sendo, reformas trabalhistas e educacionais em países que se baseiam em uma economia de mercado, por exemplo, têm como objetivo garantir o funcionamento da dinâmica do modo produtivo capitalista. Mesmo que, em alguns casos, promovam certos avanços no aspecto social, não têm como objetivo final e concreto a atenção às necessidades humanas. As políticas educacionais do Brasil, tradicionalmente formuladas e pautadas pela classe dominante, evidenciam que por trás desse direito

social há interesses econômicos e ideológicos de hegemonia, e não uma racionalidade de desenvolvimento social justo e acessível para todos.

Nesse contexto, consideramos destacar a mais recente reforma do ensino médio (Lei nº. 13.415/17) como um exemplo emblemático que incorpora perfeitamente as dinâmicas do sistema capitalista. Afinal, o ensino médio é uma etapa consideravelmente estratégica para negociações vultuosamente lucrativas, pois envolve a socialização de mais de 9,5 milhões de jovens⁴⁶ e um orçamento público bilionário.

Garantir lucros atualizando estratégias de dominação econômica e ideológica é a função de todas as classes dominantes em uma sociedade capitalista. Para fins dessa pesquisa, destacamos a reforma educacional que institucionalizou a deliberada apropriação do orçamento público destinado à Educação por grupos empresariais privados que, sob o lema “Todos Pela Educação”, estabeleceram um negócio vultuosamente lucrativo no Brasil e, de tabela, garantiram a circulação de suas ideologias hegemônicas que ajudam na manutenção da ordem capitalista.

3.2.1 A estratégia empresarial para lucrar com o direito social da Educação

No início dos anos 2000, com um horizonte econômico e ideológico definido, grupos empresariais começaram a promover, juntamente com governos e entidades em prol da educação, iniciativas para debater os rumos da educação brasileira, com a justificativa de que havia pressão social por melhorias. Embora fosse parte da narrativa, esses grupos tinham, na realidade, interesses em expandir seus negócios a partir do novo paradigma de desenvolvimento econômico neoliberal, orientado por organizações internacionais em defesa do capital, como Banco Mundial (BM), que há tempos orienta como as economias dependentes devem se comportar para assegurar a formação do “cidadão-trabalhador” no Brasil e na América Latina (Leher, 1999; Kruppa, 2001; Mello, 2004.).

Em 2005, representantes do empresariado brasileiro formados pelo setor bancário, liderado pelo Itaú em articulação com o setor de commodities, realizaram um congresso⁴⁷ para debater e propor novas orientações para educação básica. Nessa

⁴⁶Segundo dados do último Censo da Educação Básica do Inep/MEC de 2022. Disponível em: <https://abres.org.br/estatisticas/> Acesso mar/24.

⁴⁷ Ver “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina”. O evento foi organizado por três organizações de origem empresarial: Fundação Coleman, Fundação Jacobs (ambas com sede na Suíça) e Instituto Gerdau. Para outros detalhes consultar: www.fundacaolemann.org.br/conferencia/port/news/04.asp

reunião em que, supostamente, o objetivo era estabelecer de um pacto nacional em defesa da educação básica brasileira, ficaram estabelecidas metas e um cronograma a ser cumprido para incentivar melhorias e atender às “pressões sociais” (Villela, 2006, p. 7).

Em 2006, a organização não governamental Todos Pela Educação (TPE) foi formalmente criada e seus participantes contribuintes foram apresentados como “patrocinadores” da educação nacional. Para compreender histórica e politicamente a organização Todos Pela Educação, é necessário resgatar duas importantes categorias de análise marxista, o intelectual orgânico e os aparelhos privados de hegemonia.

Segundo Gramsci (2000), o intelectual orgânico é um agente organizador/articulador da relação entre ação e envolvimento pela disputa do poder político. Analisando o papel dos empresários no período em que vigoravam as políticas fascistas na Itália, Gramsci (2000a) observou que:

(...) o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da “confiança” dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria, etc.). Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo complexo organismo de serviço, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa (p. 15 – 16).

No início dos anos 2000, com a criação da organização Todos Pela Educação, os intelectuais orgânicos da classe dominante brasileira, isto é, as instituições, organizações e entidades que representavam os interesses da burguesia nacional, assumiram um papel ainda mais significativo no processo de pautar as bases políticas e sociais que legitimariam as reconfigurações necessárias para assimilação do novo paradigma de desenvolvimento econômico ditado por organizações internacionais, cuja finalidade implicava em limitar gastos públicos com demandas sociais enquanto abria caminho para privatizações.

O TPE é criado para assegurar a aplicação de políticas econômicas neoliberais para manutenção do modo produtivo com isso consolidar a hegemonia do capital, assumindo o papel que Grasmcsi (2000) caracterizou como aparelho privado de hegemonia (APH). O grande pioneiro nos estudos de Gramsci no Brasil, Carlos Nelson Coutinho (1943-2012), destacou em seu estudo do pensamento político gramsciano, o fato de que os APHs são organismos coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política institucional. Segundo Coutinho esse aspecto, é o principal elemento que afasta a noção gramsciana de APH do conceito althusseriano de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) (Coutinho, 2014, p. 248-9).

Em seus estudos e reflexões acerca de como a classe dominante domina, Gramsci (2011) concluiu que o Estado-Maior, intelectual do bloco hegemônico, não necessariamente se organiza em um partido político formal, não obstante é capaz de atuar politicamente de diversas formas. A Todos Pela Educação é uma organização que envolve diretamente os intelectuais orgânicos do capital e atua como uma entidade autônoma em relação a governos, com objetivo de influenciar a política institucional sem parecer ser uma organização política.

A organização TPE, no entanto, sempre constituiu, em seus conselhos, relações com gestores da educação pública, tanto no Ministério da Educação, como nas secretarias de educação. Uma relação que se tornou ainda mais íntima durante a pandemia a ponto de pautar as diretrizes educacionais durante o período de crise sanitária, sendo reconhecida e premiada por sua atuação no período de retomada das atividades escolares⁴⁸.

A participação e o ingresso na organização exigem que as empresas destinem recursos financeiros para contribuir com um fundo privado para investimento em educação pública. Atualmente, a ONG é mantida por esse fundo colaborativo de mais de trinta empresas diferentes, porém há algumas instituições “fixas”, que não participam de um esquema de rodízio em sua composição. Segundo definição em site oficial⁴⁹:

Somos uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para

⁴⁸<https://www1.folha.uol.com.br/folha-social-mais/2022/09/ong-foi-mec-da-sociedade-civil-para-retomada-na-pandemia>

⁴⁹ O tamanho da logo de cada empresa indica o poder de voto em conselhos deliberativos que pautam os rumos da educação nacional.

desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado.
(<https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos>)

Imagen 01



Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia>. Acesso abr/2023

Apesar de ter um fundo privado, cada uma das empresas que compõe a TPE capta recursos públicos ao prestarem algum tipo de serviço ou desenvolverem projetos ou programas destinados às escolas públicas. Com isso, parte do orçamento público que deveria ser direcionado às redes de educação através de investimentos em infraestrutura, cursos e qualificações profissionais ou mesmo em materiais didáticos, por exemplo, acaba sendo direcionado às empresas privadas que executam projetos em unidades escolares, seja por meio de isenções fiscais, parcerias ou convênios com secretarias e redes de ensino público,

De fato, as empresas não justificariam seus interesses em prol da educação a partir de fins lucrativos. É necessário incorporar uma ideologia convincente como “assumir um papel de responsabilidade social” para estabelecer uma política consonante com as demandas sociais (e também ambientais) impostas pelo sistema econômico.

Nesse contexto surgem as chamadas políticas de impactos ESG (*Environment, Social and Governance*)⁵⁰.

Ocorre que, entre a década de 1990 e início dos anos 2000, algumas organizações internacionais como Banco Mundial (BM), BIRD, ONU, UNESCO e CEPAL já apontavam alertas e preocupações quanto aos “desequilíbrios” desencadeados pelo modelo de desenvolvimento econômico neoliberal nos últimos anos do século XX. O *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001: Luta contra a Pobreza do Banco Mundial*, por exemplo, ressaltou preocupação com a “pobreza em meio à abundância” ser o maior desafio que o mundo enfrentaria (Apud. Motta, 2012. p. 203).

Nesse sentido, um novo horizonte social e cultural precisaria ser construído por meio de um amplo diálogo entre empresas, organizações regionais e internacionais, sindicatos e outras organizações da sociedade civil. Aspectos sobre as desigualdades sociais e questões ambientais (desenvolvimento e sustentabilidade) tornaram-se um objetivo a ser seguido como responsabilidade social corporativa (Kon, 2013).

Corroborando teses sobre a existência de uma nova “pedagogia da hegemonia”, isto é, uma nova tendência de educar e socializar as massas, Martins (2007) demonstrou que, nesse período, houve intenso movimento de organizações e intelectuais defendendo propostas políticas e ideológicas de conciliações entre o modo produtivo e a sustentabilidade do meio ambiente. Deveriam ser capazes de produzir uma nova educação política com o objetivo de difundir referências simbólicas (ideológicas) e materiais a fim de consolidar um padrão de socialização que atendesse às necessidades do capitalismo em sua fase neoliberal.

A partir disso, algumas organizações da classe dominante começaram a difundir na sociedade civil a noção de “terceiro setor”; passaram a incentivar práticas “sem fins lucrativos”, legitimavam as empresas como “cidadãs” ou organizações “socialmente responsáveis” e assim produzir uma nova “mentalidade”. Essas iniciativas, por consequência, possibilitaram a reorganização política da classe dominante, abrindo caminho para a ascensão da chamada “direita para o social”, permitindo a formação de blocos empresariais que, inicialmente, se propuseram a atuar para ampliação dos horizontes de luta política por meio de intervenções sistemáticas nas “questões sociais” (Martins, 2007).

⁵⁰ Tradução: meio ambiente, sociedade e governabilidade.

Todos Pela Educação, intelectual orgânico da classe dominante, atuou em grandes projetos educacionais com objetivos e interesses econômicos e corporativos alinhados com as empresas que patrocinavam a organização. Essas empresas passaram a atuar política, econômica e ideologicamente nas unidades de ensino público por meio de suas fundações privadas ou de suas Organizações Sociais, como Itaú-Social, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Grupo Gerdau, Fundação Lemann, entre outras. E justamente empresas dessa organização são as principais patrocinadoras do Novo Ensino Médio.

Cada elemento do NEM é um nicho de mercado que, além de garantir lucros, assegura estratégias de impactos ESG; Seja o ensino integral, a matriz curricular com desenvolvimento de competências socioemocionais, através de disciplinas como protagonismo juvenil e projeto de vida, seja o ensino técnico profissionalizante em empreendedorismo. As empresas patrocinam os itinerários formativos e as opções de disciplinas eletivas nas redes de ensino público para vender materiais e cursos, para gestores, pedagogos, professores, alunos, entre outros, que precisarem de readaptação para assumir os novos componentes da matriz curricular do novo ensino médio⁵¹.

O NEM apresenta uma matriz curricular pautada na égide neoliberal de que o indivíduo é responsável por suas próprias escolhas de vida, e que elas que resultam em sucesso ou fracasso. Despreza-se a inserção em um sistema de organização social que presume a desigualdade social como sua base. Consolida-se, em contrapartida, ideologias de meritocracia e empregabilidade, onde o direito social ao pleno emprego não é direito, mas sim uma conquista pessoal. Assim, o indivíduo precisa desenvolver a própria empregabilidade e só alcançará sucesso econômico se seguir esse projeto de vida; e, por sua vez, o sucesso individual de cada um irá melhorar a comunidade.

O NEM é completamente descolado da realidade de um país capitalista dependente, onde há limites de desenvolvimento social para preservação do modo produtivo e da hegemonia das classes dominantes. Ele apenas atualiza as formas de manutenção desse sistema. Afinal, todo “avanço” social ou reforma em uma economia de mercado tem como objetivo final gerar lucro para a classe social dominante nesse sistema, não é possível outra interpretação. Pode haver alterações, desde que não abalem a ordem e que de alguma forma a classe trabalhadora pague. Caso contrário, o

⁵¹ <https://aterraeredonda.com.br/a-estrategia-empresarial-na-reforma-do-ensino-medio/> Acesso mai/2023.

que as verdadeiras reformas são combatidas com golpes, bloqueios econômicos, espionagem, sabotagem, guerras.

A justificativa para aprovação do Novo Ensino Médio é apenas retórica. Na prática, o Estado destina orçamento público para empresas privadas que elaboram e pautam projetos de educação para garantir seus lucros e seus interesses ideológicos, consolidando a hegemonia do paradigma neoliberal, cujo modelo de desenvolvimento dispõe da expansão da iniciativa privada em atenção a serviços sociais, convertendo direitos sociais em mercadoria, ao mesmo tempo em que cerceiam os serviços públicos e gratuitos.

Aliado a isso, existe uma racionalidade de desenvolvimento limitado para estar compatível com o modo produtivo dependente. Conforme mencionamos anteriormente, o Brasil precisa alinhar seu sistema de desenvolvimento econômico de acordo com interesses da classe dominante nacional e das burguesias externas. Nesse contexto, nosso país comercializa no mercado global produtos de baixa complexidade produtiva, como soja e petróleo bruto, enquanto compete com economias que comercializam armas, patentes científicas, nanotecnologia a trens de aço.

Devido a sua baixa complexidade produtiva, o Brasil não precisaria investir em políticas de desenvolvimento tecnológico e científico, afinal, não é uma demanda de seu sistema produtivo. O que também explicaria, entre outras razões, o baixíssimo investimento em políticas educacionais e, consequentemente, em políticas sociais de pleno emprego.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 70% dos trabalhadores brasileiros formais recebiam até dois salários mínimos no ano de 2022. E cabe ressaltar que esses dados não consideram os trabalhadores informais, autônomos ou aqueles que utilizam plataformas digitais para prestação de serviço ou comércio, por exemplo. De tal sorte que o percentual de trabalhadores pode ser maior a média salarial menor.

A reforma educacional do ensino médio em curso é, portanto, uma amálgama de interesses ideológicos e econômicos totalmente compatíveis com o sistema produtivo vigente. E em um sistema de desenvolvimento capitalista, não há como ter projetos dissociados da base produtiva. Não importa o governo, as reformas não são de acordo com as demandas econômicas.

4. NÃO HÁ ALTERNATIVA?

“O capitalismo não tem face humana nenhuma. O capitalismo é baseado na mais-valia e no exército de reservas como Marx definiu. (...) O que se pensa que é face humana do capitalismo é o que o socialismo arrancou dele com suor, lágrimas e sangue.” (Antonio Candido).

O Brasil é um dos países com pior desempenho em avaliações de aprendizagem entre os membros da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Dados de 2022 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) revelam que a aprendizagem dos estudantes brasileiros se manteve baixa e estável desde o ano de 2009⁵². E ainda, segundo informações do sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB), em 2019, por exemplo, 69% dos estudantes terminavam a etapa do ensino médio sem alcançar níveis adequados de conhecimentos em língua portuguesa, como habilidade para leitura e compreensão de figuras de linguagem, por exemplo. E o desempenho dos estudantes em avaliações de matemática era pior, pois 95% dos estudantes terminam o curso sem níveis de conhecimento adequado na área⁵³.

Além de ruim, a educação básica em nosso país é também desigual. Escolas privadas – em geral, as mais caras – oferecem estruturas para um ensino de qualidade, como salas de aulas bem equipadas e climatizadas, investem em recursos de mídias e tecnologias, oferecem formação em tempo integral, incluindo atividades de música, artes, teatro, xadrez e ensino de idiomas, por exemplo. Em contrapartida, a maioria das escolas públicas apresenta condições bastante precárias para o ensino; faltam desde salas de aula e formação adequada aos professores, a instalações esportivas, transporte, merenda, água potável e itens de higiene⁵⁴.

⁵²<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/12/05/pisa-2022-brasil-esta-entre-os-20-piores-em-matematica-e-ciencias-veja-mapa-com-as-notas-de-todos-os-paises.ghtml>

⁵³<https://exame.com/brasil/95-dos-alunos-saem-do-ensino-medio-sem-conhecimento-adequado-em-matematica/>

⁵⁴<https://www.institutopeninsula.org.br/para-65-dos-professores-formacao-e-inadequada-para-o-dia-a-dia-em-sala-de-aula/>

<https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2022/09/16/merenda-escolar-sem-reajuste-faz-com-que-criancas-dividam-ate-ovo>.

<https://oeco.org.br/reportagens/sem-transporte-escolar-estudantes-de-zonas-rurais-de-rondonia-estao-fora-da-escola-ha-quase-3-anos/>

<https://diariogaucha.clicrbs.com.br/dia-a-dia/noticia/2022/01/sem-telhas-desde-2019-escola-da-capital-tem-aulas-prejudicadas-23212269.html>

<https://noticias.r7.com/educacao/mais-de-8000-escolas-no-brasil-nao-tem-acesso-a-agua-potavel>

As poucas escolas públicas que oferecem ensino de qualidade costumam ser disputadíssimas, dificultando o ingresso dos estudantes. Algumas unidades organizam processos seletivos internos, como sorteios ou exames de avaliação de conhecimentos básicos, e neste último caso, acabam sendo frequentadas por um público que teve algum tipo de recurso para pagar um preparatório, por exemplo.

Aliado a esses fatores de infraestrutura para garantia de um ensino de qualidade, o Brasil é o país com o pior piso salarial para professor de ensino básico entre os 40 países membros da OCDE. Além de ganharem menos, os professores de ensino fundamental II, compreendendo as séries de 6º a 9º ano, têm de trabalhar mais horas anualmente. No total, é uma carga horária de trabalho de 800h por ano no Brasil frente à carga 706h, média dos países membros da organização internacional⁵⁵.

Ao observar esses indicadores, é possível ter noção da precariedade do ensino básico brasileiro. Entretanto, somente os professores e estudantes das redes públicas podem dimensionar o quanto a precarização desse serviço impacta em suas condições de vida e de trabalho, e quanto diferente poderia ser se houvessem políticas educacionais para melhorias na qualidade de ensino.

Conforme o estudo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, citado anteriormente, seria necessário um orçamento em torno de 50 bilhões de reais, investidos anualmente pelo Estado, para garantir os insumos previstos constitucionalmente para uma educação de qualidade. Pode parecer muito, levando em consideração que o Brasil foi um dos países que menos investiu em educação nos últimos cinco anos, mesmo no período da pandemia, na contramão de outros países membros da OCDE⁵⁶.

Por outro lado, o orçamento público para o Ministério da Defesa vem aumentando nos últimos anos praticamente dobrou, saltando de um gasto público anual de R\$72,4 bilhões para R\$124 bilhões em 2022⁵⁷. O país ainda não está envolvido em guerras ou outros conflitos externos, e com menos da metade deste orçamento já seria possível alcançar a estimativa do estudo da Campanha.

<https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2020/06/escolas-municipais-sofrem-com-falta-de-sabonete-e-papel-higienico-em-sp>. Acesso dez/2023.

⁵⁵ <https://icleconomia.com.br/salario-do-professor-metade-ocde/> Acesso out/2024.

⁵⁶ <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/estudo-da-oCDE-aponta-que-brasil-tem-o-pior-piso-salarial-para-educacao-entre-40-paises1> Acesso out/2024.

⁵⁷ <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/05/5007980-orcamento-da-defesa-disparou-mas-nao-houve-investimento-no-poderio-militar>; Acesso dez/2023.

<https://www.camara.leg.br/noticias/925341-relatorio-setorial-da-defesa-no-orcamento-de-2023-aponta-carencia-de-recursos-para-institutos-militares/> Acesso dez/2023.

Após o período da pandemia e com orçamento aprovado em ano anterior, o Estado brasileiro chegou a pagar R\$ 813 bilhões em juros de dívida pública em 2023⁵⁸. Curiosamente, este mesmo Estado não é tão eficiente na cobrança de dívidas que empresas privadas mantêm com a União. Segundo estudos da Federação Nacional do Fisco Estadual e Distrital (Fenafisco), empresas como Ambev e Vivo Telefônica devem juntas, mais de R\$ 10 bilhões aos cofres públicos⁵⁹.

No entanto, mesmo que o Estado brasileiro cobrasse as dívidas bilionárias das empresas que devem à União ou que não gastasse tanto pagando juros altos de dívidas públicas, ainda assim, seria impossível promover a reforma educacional necessária para melhorias no ensino. Afinal, a lei fiscal do “teto de gastos” (EC nº. 95/2016) - aprovada pelo governo Temer praticamente junto com lei da reforma do ensino médio (Lei n.º 13.415/17) - impede que dinheiro extra arrecadado pelo Estado seja destinado à Educação ou outras demandas sociais, pois a lei congelou o valor de repasses públicos para essas demandas por um período de vinte anos e instituiu que todo recurso extra arrecado deve ser destinado a pagar a dívida pública.

Desde 2023 a lei do teto de gastos vem passando por reformulações, mas nada que a altere consubstancialmente. Pelo contrário, o governo Lula vem atualizando a tragédia e as discussões mais recentes estão em torno da regra fiscal poder atingir os gastos com o Fundo Nacional da Educação Brasileira (Fundeb) e o piso da enfermagem, que estavam fora do teto de gastos. Deste modo, as regras fiscais brasileiras não permitem investimento público concreto para desenvolvimento de políticas educacionais necessárias às melhorias no ensino e no serviço público que garantiria o direito à Educação de qualidade.

Esses processos, contudo, estão de acordo com as regras do desenvolvimento do sistema capitalista sob o paradigma neoliberal. A educação pública precisa ser sucateada para ceder espaço à iniciativa privada e o desenvolvimento socioeconômico precisa estar limitado para garantir a hegemonia econômica e ideológica das classes dominantes nesse sistema. Somente a ruptura com esse modo de produção e de organização da vida política e social possibilitaria um horizonte onde as necessidades humanas, assim como todos os ecossistemas do planeta, seriam respeitados.

⁵⁸ <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/financas/juro-alto-eleva-gasto-do-governo-com-a-divida-em-ate-r-110-bi-em-2023-diz-xp/> Acesso dez/2023.

⁵⁹ <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/saiba-quais-sao-as-dez-as-empresas-que-mais-devem-aos-cofres-publicos/> Acesso dez/2023.

No século passado, países capitalistas, portanto, de economias de mercado passaram por processos de “bem-estar social”, contando com avanços em direitos sociais à saúde, educação, habitação e pleno emprego. Não por benevolência das classes dominantes em prol das classes populares, no entanto, havia uma potência econômica, que despontava com uma economia planificada, reforma agrária e investimentos em educação. A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) era um horizonte para projetar a vida humana para além do Capital (Freitas & Caldart, 2017).

Os mesmos autores também destacam que a partir da Revolução Russa de 1917 se tornou necessário organizar e discutir uma nova concepção de educação, que superasse a concepção burguesa, pois a educação capitalista é voltada para atender aos interesses das classes dominantes nesse sistema, e que ela surge e é expandida, inicialmente, com o interesse de estabelecer os estados nacionais e padronizar a língua de cada nação:

No Estado burguês – seja uma monarquia ou uma república, não importa – a escola é um instrumento de subjugação intelectual de amplas massas nacionais. (Freitas & Caldart, 2017, p. 65).

Marx e Engels, no entanto já haviam debatido concepções de educação que, posteriormente, foram incorporadas ao entendimento de revolucionários socialistas. Em sua proposta de resolução ao 1º Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores em Genebra, em 1866, Marx defendia que a educação estivesse conectada ao trabalho (não ao trabalho alienado), aproveitando os avanços da indústria, na busca pela formação de uma educação multilateral dos estudantes.

Para além do conteúdo educacional defendido, Marx defendia a laicidade do ensino e o combate permanente à influência do Estado burguês sobre a escola. Quanto a isso, rejeitava a perspectiva de socialistas utópicos que defendiam uma linha de reivindicações dirigidas ao Estado Burguês pela melhoria da educação pública. Marx defendia uma educação totalmente controlada pelos trabalhadores, sem fomentar a ilusão de que essa sociedade burguesa iria prover a transformação da educação de acordo com os interesses da classe trabalhadora. O que não significaria abrir mão de possíveis avanços democráticos, mas que estivesse claro que cada pequeno avanço é uma conquista arrancada a duras penas da classe dominante, e que é tarefa dos revolucionários a construção de uma nova sociedade, socialista, controlada pelos trabalhadores (Freitas & Caldart, 2017, p. 205-6).

Gadot (1980) destaca que a escola burguesa é um palco de disputas, pois as condições para a reprodução da sociabilidade capitalista, não é mecânica. A sociedade é viva, orgânica e dialética, não determinista. E dentro da perspectiva marxista, as sociedades são firmadas e construídas sobre a luta de classes. Portanto, as contradições da educação burguesa podem levar às mobilizações por avanços democráticos, todavia, não deve haver a ilusão de que esta irá transformar a sociedade, mas que a escola fará parte do processo de transformação da sociedade após a ruptura revolucionária com o modo produtivo vigente.

Para Mészáros (2008, p. 61), a educação, de modo geral, é um processo contínuo de aprendizagem. O autor afirma que “Temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical” (p. 55). Uma verdadeira reforma da educação envolve desatar-se do revestimento da lógica do capital e mover-se em direção a práticas educacionais mais abrangentes, assim como desafiar as formas atualmente dominantes de internalização existentes no sistema educacional formal para exercer uma espécie de “contrainternalização”, coerente e sustentada na direção da criação de uma alternativa ao que já existe. Ir para além do capital significa a realização de uma ordem social metabólica sem nenhuma relação nem ranços com a ordem anteriormente hegemônica.

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (p. 65).

O autor defende que não basta simplesmente reformar o sistema escolar formal vigente, pois isso implicaria apenas uma mudança institucional isolada. “O que precisa ser confrontado é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (p. 47). Essa internalização pode ser entendida como as ideologias que fazem com que cada indivíduo incorpore como suas as metas de reprodução do modo produtivo, legitimando sua posição na hierarquia social e conformando suas expectativas e sua conduta ao estipulado pela ordem.

A reforma educacional empresarial em curso (Freitas, 2018) serve apenas para capturar o orçamento público da Educação e vender cursos de gestão, projetos pedagógicos, apostilas e formação continuada para os profissionais e estudantes das

redes públicas de educação. E para consolidar o projeto de educação capitalista e burguesa precisou excluir áreas de conhecimentos socialmente construídos, como sociologia e filosofia. Assim como as políticas econômicas neoliberais precisam desconsiderar conhecimentos em história, geografia e ciências da natureza para atrair de investimentos privados. Essa política educacional só precisa das populações domesticadas e funcionalmente aptas para operar atividades sem complexidade tecnológica e científica.

A educação no sistema de desenvolvimento econômico capitalista assume um papel histórico de atender às demandas econômicas e ideológicas da classe dominante. Projetar um horizonte diferente desta função, sem reconhecer os limites da institucionalidade burguesa parece ser contraproducente. Somente a ruptura revolucionária com o modo produtivo pode admitir uma função socialmente referenciada para educação. Do contrário, os professores trabalham em favor de garantir a força de trabalho que alimenta o sistema capitalista.

Enquanto isso, apesar dessas derrotas, a categoria dos profissionais da educação, juntamente com sindicatos docentes e com outros movimentos sociais, conseguiu avançar modestamente nos debates nacionais em encontros do Fórum Nacional Pela Educação e do Conselho Nacional da Educação (CONAE) em 2023.

Desses encontros e debates definiu-se o documento referência para orientar o projeto de lei (PL 2614/2024) do Plano Nacional da Educação (PNE 2024-2034). O documento Referência CONAE 2024 está organizado em eixos que abordam, entre outros aspectos de políticas educacionais, estratégias para viabilizar, minimamente, garantias econômicas e corporativistas para a educação, inclusive reivindicando o financiamento público da educação pública⁶⁰. O grande desafio é ampliar a luta econômica de ordem imediata

Não obstante, o Ministério da Educação segue aparelhado pelas fundações e ONGs mantidas por bilionários, com ocupação de sete dos doze cargos de desenvolvimento de políticas educacionais estratégicas ocupados por lideranças da Fundação Lemann. E para os donos de redes privadas de ensino continua sendo mais vantajoso manter o NEM, já que os custos para manutenção são mais baratos, visto que há possibilidade de “aproveitar” os professores em áreas de conhecimentos diversas –

⁶⁰ <https://campanha.org.br/acervo/documento-final-conae-2024/o/Acesso out/2024>.

leia-se, sobrecrença-los –, além de ter facilidade para comprar e/ou produzir apostilas de editoriais próprios em detrimento de livros didáticos, pois o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) deixou de ser obrigatório.

O direito social à Educação está, institucionalmente, assumindo a função de mercadoria, cumprindo seu papel no sistema capitalista. Defender esse direito como instrumento de luta e resistência ao modo produtivo, através de greves, paralisações, movimento e pressão social é tarefa imediata de todo profissional da educação. Todavia, é preciso construir um horizonte de superação desse sistema e desse modo produtivo para consolidar todos os direitos com função social e humana.

4.1 A reforma da Reforma

A histórica relação da classe dominante e seus interesses em pautar projetos de educação nacional tornam a reforma do ensino médio plenamente compatível com o modo produtivo capitalista dependente brasileiro e, portanto, voltada para atender os interesses privados em uma economia de mercado, e não em atenção às necessidades humanas e sociais.

Muitas pesquisas já identificaram que o Novo Ensino Médio consistia em um projeto de educação que desconsidera as condições socioeconômicas dos estudantes e as desigualdades e precariedades que fazem parte da realidade das escolas do país por falta de investimentos. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que fez um alerta ainda em 2016 sobre os riscos do Novo Ensino Médio para o desenvolvimento social do país, recomenda em seu relatório final de Seminários “*Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer?*”

(...) a revogação da política do Novo Ensino Médio , ao tempo que reafirma que currículo é mais que uma lista de conteúdos, itinerários, protagonismo, projeto de vida, eletivas... Currículo é criação, diversidade, vida, direito de todas as juventudes brasileiras, que precisa ser elaborado por seus atores, ou seja, estudantes, professores, servidores técnico-administrativos, representação de pais e comunidade, que o criam no interior de cada instituição do país cotidianamente (ANPEd, Biênio 2021 – 2023, p. 34).

A reforma do ensino médio, no entanto, resiste às mobilizações sociais e às críticas porque sua finalidade não é mudar ou melhorar a estrutura da educação brasileira, mas garantir que as estruturas que mantêm as desigualdades brasileiras

permaneçam. E a matriz curricular do Novo Ensino Médio (NEM) garante que essa estratégia seja bem sucedida no campo sociocultural e socioeconômico na medida em que reduz os conhecimentos de formação geral básica, implicando em formação superficial de conhecimentos técnico-científicos.

Mesmo assim, havia esperança de que o novo governo, eleito em 2022, revogasse a lei da reforma e estabelecesse o resgate da matriz curricular anterior. Como isso não estaria compatível com os interesses da classe dominante, a Câmara dos Deputados aprovou uma nova reforma do ensino médio, cujo projeto de lei alterava alguns pontos da reforma anterior (Lei nº. 13.415/17) que estava em vigor. O texto, que seguiu para votação no Senado em março de 2024, de autoria do Poder Executivo, tratava do Projeto de Lei 5230/23, ficou sob a responsabilidade do deputado Mendonça Filho (União-PE), relator do projeto e ex-ministro da educação do governo Temer e um dos articuladores do projeto do Novo Ensino Médio.

A nova lei aprovada (nº. 14.945/2024) mantém o aumento da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas, somados os três anos do ensino médio para estudantes que não optarem pelo ensino técnico. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passou a definir um total de 1.800 horas para a formação geral básica, direcionando 1.200 horas para os itinerários de formação. Para completar a carga total nos três anos, as e os estudantes terão de escolher uma área para aprofundar os estudos com as demais 600 horas, escolhendo um dos seguintes itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ou ciências humanas e sociais aplicadas.

A nova lei do Novo Ensino Médio (Lei nº. 14.945/24), conhecida como a “reforma da reforma”, apenas corrigiu distorções do projeto inicial do Novo Ensino Médio (Lei nº. 13.415/2017). Por sua vez, a nova lei não altera em nada a estrutura de investimentos ou as formas de patrocínio em parceria com iniciativas privadas, determinando, inclusive, que todas as redes de ensino ofereçam ao menos dois itinerários formativos, excetuando as unidades escolares que já oferecem ensino técnico e profissionalizante.

Não obstante, o governo federal instituiu mais dois programas de auxílio permanência, o “Pé de Meia”, com a finalidade de criar uma poupança para ser resgatada ao final do curso do ensino médio e os “Juros por Educação”, uma espécie de pacto nacional, entre entidades públicas e privadas, em prol da formação profissional dos jovens que estão cursando o ensino médio com vistas a aumentar a produtividade da

economia brasileira. A proposta implica em redução a taxa de juros reais aplicadas aos contratos de refinanciamento de dívidas celebradas entre União e os Estados entre 2025 e 2030, condicionado à criação e ampliação de matrículas em Ensino Médio Técnico (EMT), articulado ao ensino médio em tempo integral.

Desde a publicação do Decreto nº 7.397, de 22 dezembro de 2010, que instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira (Enef), há uma constante expansão e incentivo à educação financeira nas escolas de ensino básico. Projetos da Bolsa de Valores (B3) com seu braço social (B3 Social), por exemplo, se dedicam a levar educação financeira aos estudantes da rede pública. Sobre este último aspecto, Lavinas (2023) reflete que:

É nessa nova fase do capitalismo, agora dominado pelas finanças, que a política social será ressignificada, sendo, ao mesmo tempo, afetada e mecanismo de expansão dessa nova lógica de acumulação. A esfera da reprodução social torna-se uma das novas fronteiras de expansão do capitalismo sob a dominância dos mercados financeiros (p. 5).

Devido às características de economia dependente e sua consequente posição no sistema de Divisão Internacional do Trabalho, o Brasil está, permanentemente, enviando riquezas para o exterior, como matéria-prima, recursos naturais e commodities de baixa complexidade produtiva, enquanto isso, paga para adquirir produtos refinados, de alta complexidade produtiva, feitos com as próprias riquezas que exportou. Por estas razões, não há necessidade de desenvolver ou manter uma força de trabalho que dependa de investimentos tecnológicos complexos, afinal, a economia brasileira concorre no mercado capitalista global vendendo soja, enquanto outros países capitalistas concorrem vendendo nanotecnologias, trens e patentes científicas.

Dito isto, é preciso reconhecer que a precariedade do ensino político e o baixo investimento público na Educação do Brasil são uma opção política e econômica das classes dominantes em nossa estrutura de desenvolvimento socioeconômico. E enquanto a racionalidade neoliberal continuar sendo o paradigma que orienta a formação social, o desenvolvimento socioeconômico limitado e desigual de nosso país é o projeto em curso desde nossa formação histórica.

Recentemente, após diversas reuniões e discussões sobre o Novo Ensino Médio, houve impasse para aprovação da nova lei (nº. 14.495/2024) devido às divergências

entre as proposta do novo governo e a ONG Todos pela Educação⁶¹. Esse foi apenas mais um episódio na história das políticas de educação básica. E há uma razão básica para que os empresários estejam tão interessados em determinar políticas educacionais neste momento da história de desenvolvimento capitalista depende brasileiro; Como o Brasil passou por um processo de desindustrialização, atacar direitos sociais como saúde e educação, acabou se tornando um bom negócio para capturar dinheiro público através de reformas que têm como finalidade diminuir os recursos para demandas sociais enquanto aumentam os lucros das classes dominantes.

Segundo a matéria apresentada pelo jornal *O Globo*, a Câmara dos Deputados aprovou o texto da nova reforma após nove meses da chegada do projeto original do Ministério da Educação ao Congresso. O texto, que aguardava sansão do presidente Lula (PT) previa, nos três anos da última etapa do ensino básico, mais aulas de disciplinas tradicionais, como Português e Matemática. O relatório final aprovado pelo deputado Mendonça Filho (União-PE), no entanto, derrubou pontos importantes que haviam sido mudados pelo Senado, como o ensino de Espanhol como disciplina obrigatória. Ele também manteve restrições à educação à distância, porém menos rígidas do que votaram os senadores, e estabeleceu que o Enem cobrará disciplinas tanto da formação geral básica quanto dos itinerários formativos⁶².

A título de comparação, a tabela a seguir indica como estão alguns pontos que receberam críticas anteriormente⁶³.

Elementos	Reforma Pós-Golpe (Lei nº. 13.415/2017)	Reforma da Reforma (Lei nº. 14.945/2024)
Carga horária total	3.000h	3.000h divididas em dois grupos
Curriculum formação geral básica (FGB)	1800h de disciplinas	2.400h de disciplinas FGB para quem não opta por ensino

⁶¹ <https://www.poder360.com.br/poder-congresso/camara-aprova-novo-ensino-medio-com-mudancas-em-texto-do-senado/> Acesso outubro/2024.

⁶² <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/07/10/o-qumuda-com-novo-ensino-medio-a-partir-de-2025-entenda-itinerarios-e-carga-horaria.ghtml>. Acesso outubro/2024.

⁶³ A tabela indica algumas mudanças entre os elementos dispostos na Lei 13.415/17 e na Lei 14.945/24, todavia não foi possível destacar mais alterações devido ao tempo desta pesquisa. A segunda reforma foi aprovada na etapa de conclusão deste trabalho.

	FGB	profissionalizante.
Itinerários formativos (aprofundamento em áreas de conhecimentos) + Itinerário formativo profissionalizante	1200h	600h. para quem não opta por ensino profissionalizante; 1200h para quem opta por formação técnica
Implementação	2022	Entre 2025 e 2026
ENEM	Não cobraria itinerários formativos	Passa a cobrar itinerários formativos.

Fonte: a autora

Apesar de corrigir distorções da reforma anterior, a reforma da reforma não prevê mais investimento público em Educação e muito menos elimina as formas de capturar a verba pública por empresas privadas que lucram vendendo materiais e cursos para adaptação ao Novo Ensino Médio. Afinal, as reformas foram aprovadas com essa finalidade mesmo: destinar dinheiro público para empresas privadas, pois, essa é a racionalidade perversa e contraditória do desenvolvimento capitalista. E não há espaço para desenvolvimento social justo neste tipo de sistema produtivo, mas há alternativa a ele.

Reconhecer que a educação capitalista impõe limites estruturais para desenvolvimento socioeconômico é fundamental para organização da classe trabalhadora, especialmente para organização da luta dos profissionais de educação básica. Esse deveria ser o primeiro passo no caminho rumo à construção de uma educação alternativa: derrubar o mito da educação transformadora em abstrato. Do contrário, seguiremos em uma ilusão que presta um serviço histórico às classes dominantes.

A desilusão de que escola capitalista poderia transformar o mundo baseado no modo de produção capitalista em um lugar mais justo e melhor foi o real motivo para o abandono do meu emprego na SEEDUC. A escolha entre o desemprego ou o adoecimento é o preço que o trabalhador do mundo capitalista neoliberal paga por se desiludir. No entanto, é preciso transformar essa desilusão em combustível para a transformação. Pelo menos essa semente o capitalismo foi capaz de plantar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda esta pesquisa seguiu uma espécie de linha do tempo sobre as questões históricas que permeiam o cenário da educação brasileira, desde o processo de formação social às transformações no modo de produção e desenvolvimento econômico. Os fatos mais recentes como a reforma da Reforma (L 14.495/24) e os ativos da educação pública na Bolsa de Valores do Brasil não puderam ser aprofundados devido ao tempo em que se desdobraram concorrendo com os fatos levantados nesta pesquisa sobre a reforma educacional que implementou o Novo Ensino Médio em 2022. Contudo, é possível que sejam retomados e melhor debatidos em trabalhos futuros.

Após trinta meses de pesquisa e de intenso aprofundamento em conhecimentos sobre sistema de desenvolvimento econômico e educação capitalista, é doloroso reconhecer que o mundo do trabalho moldado pelo paradigma de desenvolvimento capitalista e neoliberal é perverso e desumano. E esta constatação não diz respeito somente aos professores, mas a todos os trabalhadores deste país.

Recentemente, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 07 em cada 10 profissionais de carteira assinada, recebiam até dois salários mínimos no ano de 2022. De acordo com o levantamento, o Brasil tinha 97.575 milhões de trabalhadores com carteira assinada atuando de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), 67,19% de colaboradores recebiam até R\$ 2.424⁶⁴.

O Brasil é um país que opera sobre um eixo econômico baseado em matrizes de produção primária (agropecuária e mineração) e de setores de prestação de serviços. Sem indústria forte e competitiva, que demandariam a formação de complexos tecnológicos, e com desinteresse em desenvolvimento técnico e científico – por opção política –, não há como ter um desenvolvimento socioeconômico muito significativo, muito menos abrangente.

Neste tipo de racionalidade estão baseadas as políticas de educação nacional: não precisam ser complexas ou robustas. Não há necessidade de desenvolver uma força de trabalho especializada e qualificada, pois essa não é a demanda de nosso modo produtivo dependente. Por todos esses processos e contexto histórico, o desenvolvimento socioeconômico dentro de uma perspectiva educacional é

⁶⁴ <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/carreira/70-dos-profissionais-de-carteira-assinada-ganham-no-maximo-dois-salarios-minimos-diz-estudo>

completamente desconectado da realidade imposta pelo capitalismo, especialmente em um país que ainda processa as consequências de seu processo de formação histórica.

A subordinação aos interesses externos é uma necessidade estrutural do sistema de desenvolvimento capitalista de potências como Estados Unidos, Inglaterra e França, que sustentam hegemonia explorando recursos naturais, matérias-primas e força de trabalho em países de África, América Latina e Ásia. E para garantir que esta ordem não seja abalada, sob nenhuma circunstância, há diversos mecanismos, desde estratégias sutis como criação de agências internacionais em defesa dos direitos humanos até espionagem, golpes, guerras, entre outros.

Esta subordinação econômica, em síntese, implica em limitações de desenvolvimento social e econômico para não afetar a organização estruturalmente desigual do modo produtivo capitalista. É necessário ainda que exista uma superestrutura ideológica para que as pessoas acreditem que seja possível conciliar os interesses do desenvolvimento econômico com o desenvolvimento social justo. Enfrentar essa ordem é um grande desafio, pois seria preciso lidar com forças internas e externas, capazes de absolutamente tudo para manter o poder e a hegemonia.

Aliado a isso, a racionalidade econômica neoliberal mudou os paradigmas de desenvolvimento capitalista, determinando privatizações de serviços públicos para atendimento de demandas sociais, desregulamentações fiscais, queda de taxas protecionistas, por exemplo, como condições para atrair investimentos privados de capitais estrangeiros nas economias nacionais. Essas medidas, no entanto, destruíram a indústria nacional brasileira, cujo empresário deixou de ser empregador ao vender seus negócios, recebeu dinheiro pela venda e passou a investir no capital estrangeiro responsável pela sua própria falência.

Quando abandonei o emprego como professora de Língua Espanhola da rede pública de ensino médio na cidade do Rio de Janeiro por me recusar a incorporar uma atividade que não cabia em minha formação acadêmica não tinha conhecimento da dimensão em que o sistema econômico afetava a Educação. Durante a trajetória desta pesquisa, descobri que meu trabalho me converteu em uma cientista e em uma militante. E longe de assimilar essas categorias meramente como palavras de ordem, é necessário torná-las ação.

A organização dos trabalhadores é a única forma que temos para lutar contra esse sistema produtivo que adoece nossa mente, suga nossas emoções e nos mata pouco a pouco enquanto moi nossa carne nos transportes, nas filas por atendimento à saúde e

põe veneno em nosso prato, à medida que vamos improvisando em nossas formas de sobrevivência, cada vez com menos margens. Essa reflexão só foi possível a partir do contato com a análise marxista sobre o sistema de desenvolvimento capitalista.

Por isso é preciso reivindicar as bases desta teoria crítica e trabalhar para sua ampla divulgação e apropriação entre as classes trabalhadoras. A começar por estimular lideranças marxistas em sindicatos, especialmente os sindicatos dos trabalhadores e profissionais da educação.

Além disso, é preciso observar e aprender com experiências atuais de países que não tratam o direito social à educação como mercadoria. Vejamos o exemplo da República Popular da China, que vem combatendo as desigualdades sociais através de investimentos em educação. Recentemente o país promoveu uma reforma educacional e estabeleceu uma política de diretrizes que regulamentam a educação extracurricular, evitando que as *startups* sejam listadas em bolsas de valores e que recebam financiamento externo. Ao mesmo tempo em que exige que as atuais empresas sejam registradas como entidades sem fins lucrativos, não é permitido que lucrem com nichos de mercado baseado no ensino e no currículo básico. No ano de 2018, o presidente Xi Jinping (PCC)⁶⁵ criticou as empresas privadas de educação, destacando que “o setor da consciência não deve se transformar em uma indústria que gera lucros”⁶⁶.

Na contramão desta racionalidade, o Brasil acaba de leiloar escolas estaduais de São Paulo na bolsa de valores brasileira⁶⁷. De acordo com declarações oficiais do governo paulista:

“A carteira estimada em mais de R\$ 495 bilhões de reais é um “grande impulso financeiro” estatal ao setor social, com a promessa de atrair R\$ 20 bilhões em investimentos do setor privado a partir de um portfólio de projetos com ‘modelagens modernas’ e “alto grau de retorno para os investidores”, segundo declarações oficiais”.

Essas privatizações de novo tipo, através de parcerias público-privadas (PPP), são uma realidade na política educacional brasileira e não se relacionam estritamente com os governos ou com os partidos políticos. Na realidade, esta é uma ação política compatível com o sistema econômico e o modo produtivo capitalista.

⁶⁵ Partido Comunista Chinês

⁶⁶ <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/28/reforma-educacional-chinesa-busca-reduzir-sobrecarga-e-regulamenta-grandes-corporacoes>. Acesso outubro/2024.

⁶⁷ <https://blogdaboiitempo.com.br/2024/11/11/escolas-leiloadas-na-bolsa-de-valores-que-educacao-e-essa/>

Essa pesquisa limitou-se às observações e reivindicações de análises marxistas para uma noção geral da dimensão econômica e ideológica do desafio da classe trabalhadora frente ao paradigma de desenvolvimento econômico neoliberal e suas consequências para o desenvolvimento social. Mais estudos e aprofundamentos futuros sobre políticas de financeirização da educação pública por entidades privadas, especialmente sobre estas políticas recentes, como “Pé de Meia” e “Juros por Educação”, podem contribuir com a compreensão mais específica da disputa imediata que precisamos estabelecer.

Por fim, diante das observações expostas nesta pesquisa, desde a contextualização histórica do processo de formação nacional e capitalista do Brasil, consideramos essencial reivindicar um debate marxista, cuja perspectiva teórica é baseada na interpretação da realidade a partir do método do materialismo histórico-dialético, para compreensão das políticas educacionais nacionais.

O desenvolvimento econômico capitalista é responsável por moldar a realidade das sociedades modernas. A única forma de garantir direitos sociais e humanos, de enfrentar injustiças e desigualdades sociais, de preservar a biodiversidade e de sobreviver às transformações climáticas é criando condições materiais para superar esse modo produtivo. O desafio não é teórico, mas de ordem organizacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABILIO, Ludmila Costhek. Uberização: A era do nanoempreendedor de si? Anais do 43º Encontro da ANPOCS. Caxambu, Brasil: Anpocs, 2019.

ALMEIDA, Maria de Fátima Ramos de. Política educacional brasileira na década de 1990: um desserviço à cidadania. In: Cadernos de História da Educação - nº. 4 - jan./dez. 2005

ALVES, Miriam Fábia. Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer? Centro-Oeste. IN: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer? 2020.

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

BARBOSA, Jonh. Modernização-restauradora e transformismo na política do ensino médio [integral] em Pernambuco: estratégias da hegemonia empresarial e controle do trabalho docente. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação. Recife, 2020. 273 f. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40182> Acesso em: 23/08/2023.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: LIMA SOBRINHO, Barbosa et al. Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público. São Paulo: Paz e Terra, 1994, pp. 99-144.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. 1998.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 46/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs. 01 a 06/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 1999a.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 1999b.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 1999c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I - Bases legais. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000.

_____. L, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 01. Brasília, 2006a.

_____. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza e suas tecnologias. Volume 02. Brasília, 2006b.

_____. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias. Volume 3. Brasília, 2006c.

_____, ANPED. Associação Nacional De Pós-graduação e Pesquisa. <https://www.anped.org.br>

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Globalização e Competição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CAMPANHOLE, Adriano. & CAMPANHOLE, Hilton. Todas as Constituições do Brasil. São Paulo: Atlas, 1978.

CAMPOS, Renata Azevedo. As políticas públicas educacionais da ditadura empresarial-militar brasileira no bojo das disputas entre frações burguesas pelos rumos da educação. Trabalho necessário, Rio de Janeiro, v. 15, n. 28, p. 44-70, 2017.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org). Currículo: políticas e práticas. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: GRAMSCI, Antônio. Um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p. 191-219.

_____. O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935. Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

COHEN, Gerald. KarlMarx's Theory of History: A Defence. London, New Jersey: Oxford University Press/Princeton University Press, 1978.

CUNHA, Célio da. Educação e autoritarismo no Estado Novo. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1981.

CUNHA, Luís Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, 2014.

DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade liberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGELS, Friederich. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. "Prefácio à edição alemã de 1883", in Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Martin Claret, 2000.

_____. Do Socialismo utópico ao socialismo científico (1880). São Paulo: Editora Moraes, s/d.

FERNANDES, Florestan. Educação e sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

_____. A revolução burguesa no Brasil; ensaio de interpretação sociológica. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina. 4^a ed. São Paulo: Global, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. & CALDART, Roseli Salete (Orgs.). A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados. 1^a ed., São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 160p. 2018.

GADOT, Moacir. Educação e Poder: Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1980

GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

_____. Cadernos do cárcere: Maquiavel: notas sobre o estado e a política. Edição e Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3.

_____. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, volume 4, 2007.

_____. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, volume 5, 2002.

HARVEY, David. Para entender o capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

HOBSBAWM, Eric Jonh. A era das revoluções: 1789-1848. 25. ed. rev. 3. reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KELLNER et al. Marcuse's Challenge to Education. Laham, Boulder, New York, Toronto, Plymouth – UK, Rowman and Littlefield publishers, 2009.

KON, Anita. Responsabilidade social das empresas como instrumento para o desenvolvimento: a função da política pública. In: Planejamento e Políticas Públicas. Brasília: IPEA, n. 41, jul/dez, 2013 (p. 45-88).

KRUPPA, Sonia Maria Portella. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. Anais da 24ª Reunião anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2001.

LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

LAVINAS, Lena. Crise, financeirização e desafios da redistribuição no século XXI. *Revista da ABET*, v. 22, n. 2, julho a dezembro de 2023.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

_____. Plataformas e sistemas de ensino: novas fronteiras da mercantilização da educação no Brasil, Bolsa de Produtividade CNPq, Processo: 310058/2021-0, 2021(c).

LENIN, Vladimir Ilitch. O Imperialismo: etapa superior do capitalismo. Campinas: FE/Unicamp, 2011.

LOPES, Ana Cristina. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, v.23, n. 80, p.389-403, 2002.

MARCUSE, Herbert. Counterrevolution and Revolt, Boston, Beacon Press, 1972.

MARINI, Rui Mauro. Dialética da dependência e outros escritos. Roberta Traspadini e João Pedro Stédile (Org.). 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

MARTINS, A. S. Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Teses sobre Feuerbach. In: A Ideologia Alemã. São Paulo: Moraes, 1984.

_____. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Martin & Claret, 2013.

_____. A ideologia alemã. Petrópolis: Vozes do Brasil, 2019.

MARX, Karl. A miséria da filosofia. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

_____. “Infraestrutura e Superestrutura: O ‘prefácio’ da Contribuição à Crítica da Economia Política”. Trad. Florestan Fernandes. In: IANNI, Octavio (org.). Marx - sociologia. 3.ed. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1982.

_____. O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013

_____. O Capital, Livro III, 2a Ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. O 18º Brumário de Louis Bonaparte. Porto Alegre: L&PM, 2020.

MELO, Adriana Almeida Sales de. A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. In: Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MORAIS, Renant Araújo. A escola de primeiras letras no Brasil Império (1822-1889): Precariedade e exclusão. In: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/2017>.

MOTA, Vânia & FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). In Educação e Sociedade. Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017

MOTA, Vânia. Ideologia o capital social: Atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

NEVES, Maria Lúcia Wanderley. Educação e política no Brasil de hoje. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

SANTOS. Milton. A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Theotonio dos. The structure of dependence. The American Economic Review, v. 60, n. 2, p. 231-236, 1970-a

_____. Dependencia y cambio social. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1973.

_____. “La Estrutura de la Dependencia” in Villarreal, René. Economía Internacional . Teorías del Imperialismo, la Dependencia y su Evidencia Histórica. México. Fondo de Cultura Económica, 1989, pp. 216-226.

_____. Imperialismo y Dependência. México D. F: Ediciones Era, 1978.

_____. “A Teoria da Dependência: um Balanço Histórico e Teórico” in VVAA. Teoria da Dependência: 30 anos depois. Mimeo, FFLCH/USP, Seminário realizado em 15e 16 de junho de 1997

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 13. ed. rev. e ampl. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1993.

RODRIGUES, José. O moderno princípio industrial: o pensamento da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 23. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999.

ROSA, Juliano de Melo. As vozes de um mesmo tempo: a educação física institucionalizada no período da Ditadura Militar em Cacequi. Dissertação de Mestrado em Educação/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2006.

RUIZ, Maria José Ferreira. A escola estatal capitalista e a educação do trabalhador. In: Trabalho & Educação. Belo Horizonte (MG), v.23, n.1, p. 119-137, 2014.

SOUZA, Juliana de Fátima. UNESCO, Banco Mundial e OCDE: perspectivas globais sobre o direito à educação e implicações para a profissão docente. Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e94756, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.94756>

TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999

VALENCIA, Adrián Sotelo. Teoria da dependência e desenvolvimento do capitalismo na América Latina. Bauru: Praxis, 2008.

VILELLA, Milú. Hora de pensar na educação. Folha de São Paulo, 2006. P.03

LINKS DE REPORTAGENS

BRASIL. EM nº 00084/2016/MEC. MEC. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 12 out. 2017.

CONAE 2024. Conferência Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Documento referência, disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2>

<<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/escolas-estaduais-ofertam-ao-menos-1526-disciplinas-no-novo-ensino-medio.shtml>>

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

<<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/03/pastor-pediu-ouro-em-troca-de-verba-do-mec-diz-prefeito.shtml>>

<<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/11/21/teto-de-gastos-provocou-queda-de-recursos-para-educacao-apontam-especialistas>>

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-06/dilma-sanciona-plano-nacional-de-educacao-sem-vetos>>

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2023-04/arcabouco-fiscal-estanca-sangria-nas-contas-publicas-diz-haddad>>

<<https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2020/06/escolas-municipais-sofrem-com-falta-de-sabonete-e-papel-higienico-em-sp.shtml#:~:text=Problema%20foi%20apontado%20em%20documento%20do%20Tribunal%20de%20Contas&text=A%20rede%20municipal%20de%20ensino,de%20sabonetes%20e%20papel%20higi%C3%AAnico>>

<[https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/estudo-da-oCDE-aponta-que-brasil-tem-o-pior-piso-salarial-para-educacao-entre-40-paises1#:~:text=Publicado%20em%202021%20de%20Setembro,do%20Desenvolvimento%20Econ%C3%B4mico%20\(OCDE\)>](https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/estudo-da-oCDE-aponta-que-brasil-tem-o-pior-piso-salarial-para-educacao-entre-40-paises1#:~:text=Publicado%20em%202021%20de%20Setembro,do%20Desenvolvimento%20Econ%C3%B4mico%20(OCDE)>)

<<https://blogdaboi tempo.com.br/2012/09/21/a-crise-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica/>> Acesso em 01 abri 22.

<<https://blogdaboi tempo.com.br/2024/11/11/escolas-leiloadas-na-bolsa-de-valores-que-educacao-e-essa/>>

<<https://brasilescola.uol.com.br/noticias/lei-que-reformula-ensino-medio-sancionada-por-michel-temer/3123343.html>>

<<https://www.camara.leg.br/noticias/925341-relatorio-setorial-da-defesa-no-orcamento-de-2023-aponta-carencia-de-recursos-para-institutos-militares/>>

<<https://campanha.org.br/caqi-caq/>>

<<https://campanha.org.br/acervo/documento-final-conae-2024/>>

<<https://www.cnnbrasil.com.br/economia/financias/juro-alto-eleva-gasto-do-governo-com-a-divida-em-ate-r-110-bi-em-2023-diz-xp/>>

<<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/mec-anuncia-novo-modelo-do-enem-a-partir-de-2024-entenda-o-que-muda/>>

<<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/satisfacao-salarial-entre-professores-no-brasil-e-menor-do-que-na-america-latina/>>

<<https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/saiba-quais-sao-as-dez-as-empresas-que-mais-devem-aos-cofres-publicos/>>

<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2016/11/29/ensino_ensinosuperior_interna,559288/pre-dio-do-mec-e-invadido-e-depredado-por-grupo-de-manifestantes.shtml>

<<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/05/5007980-orcamento-da-defesa-disparou-mas-nao-houve-investimento-no-poderio-militar.html#:~:text=Nos%20%C3%A3Altimos%2010%20anos%2C%20a,R%24%20116%20bilh%C3%B5es%20em%202022.>>

<<https://diariogauchoclicrbs.com.br/dia-a-dia/noticia/2022/01/sem-telhas-desde-2019-escola-da-capital-tem-aulas-prejudicadas-23212269.html>>

<<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/02/em-4-anos-brasil-reduz-investimento-em-educacao-em-56.html#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o-,Em%204%20anos%2C%20Brasil%20reduz%20investimento%20em,em%2056%25%3B%20cortes%20continuam&text=O%20investimento%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20no,R%24%204%2C2%20bilh%C3%B5es.>>

<<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/05/25/mendonca-filho-recebe-propostas-de-alexandre-frota-para-educacao.htm>>

<[https://www.estadao.com.br/educacao/governo-atual-e-o-que-mais-cortou-em-recursos-de-educacao-e-ciencia/](https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2022/09/16/merenda-escolar-sem-reajuste-faz-com-que-criancas-dividam-ate-ovo.htm#:~:text=Em%20Belo%20Horizonte%C2%20fam%C3%A9rias%20de,pouco%20de%20molho%20de%20carne.></p><p><

<<https://www.estadao.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos/04jun/2017>>

<<https://exame.com/brasil/95-dos-alunos-saem-do-ensino-medio-sem-conhecimento-adequado-em-matematica/>>

<<https://exame.com/brasil/piso-salarial-de-professor-brasileiro-e-o-mais-baixo-entre-40-paises/>>

<<https://www.folhape.com.br/economia/fundeb-e-gastos-com-piso-de-enfermagem-ficam-dentro-do-teto-do-novo/270771>>

<[https://www.jornaldoocomercio.com/Brasil+precisa+gastar+R\\$450 bilhões+para+ter+escolas+dignas](https://www.jornaldoocomercio.com/Brasil+precisa+gastar+R%2450bilh%C3%B5es+para+ter+escolas+dignas)>

<<https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/24/gasto-com-educacao-recua-pelo-50-ano-consecutivo-e-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento.ghtml>>

<<https://g1.globo.com/politica/noticia/governo-temer-e-aprovado-por-3-e-reprovado-por-77-diz-ibope.ghtml>>

<[https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/02/07/sobe-para-5020 o numero de criancas sem vaga em escola publica no estado de sp.ghtml](https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/02/07/sobe-para-5020-o-numero-de-criancas-sem-vaga-em-escola-publica-no-estado-de-sp.ghtml)>

<[https://institucional.ifood.com.br/noticias/ifood-investe-em-itinerario-formativo#:~:text=No Novo Ensino Média de os,criar uma trilha de aprendizado.](https://institucional.ifood.com.br/noticias/ifood-investe-em-itinerario-formativo#:~:text=No%20Novo%20Ensino%20M%C3%A9dia%20de%20os,criar%20uma%20trilha%20de%20aprendizado.>)>

<<https://www.institutopeninsula.org.br/para-65-dos-professores-formacao-e-inadequada-para-o-dia-a-dia-em-sala-de-aula/>>

<[https://noticias.r7.com/educacao/mais-de-8000-escolas-no-brasil-nao-tem-acesso-a-agua-potavel-15062022#:~:text=Levantamento feito com base no,a falta de estrutura escolar&text=Errata A informamos de maneira errada,possuem este tipo de serviço](https://noticias.r7.com/educacao/mais-de-8000-escolas-no-brasil-nao-tem-acesso-a-agua-potavel-15062022#:~:text=Levantamento%20feito%20com%20base%20no,a%20falta%20de%20estrutura%20escolar&text=Errata%3A%20informamos%20de%20maneira%20errada,possuem%20este%20tipo%20de%20servi%C3%A7o>)>

<[https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/12/13/pec-que-congeла gastos do governo por 20 anos e aprovada em votacao final.htm](https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/12/13/pec-que-congeла-gastos-do-governo-por-20-anos-e-aprovada-em-votacao-final.htm)>

<<https://oeco.org.br/reportagens/sem-transporte-escolar-estudantes-de-zonas-rurais-de-rondonia-estao-fora-da-escola-ha-quase-3-anos/>>

<<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>>

<<https://oglobo.globo.com/economia/temer-diz-que-ousadia-do-governo-continuará-com-responsabilidade-apoio-do-congresso-sociedade-20936289>>

<<https://piaui.folha.uol.com.br/o-ostracismo-do-maior-revoltado-online/>>

<<https://www.poder360.com.br/economia/excecoes-da-nova-regra-fiscal-estão-na-constituição-diz-haddad>>

<<https://www.poder360.com.br/economia/saiba-o-que-e-e-para-que-serve-o-novo-arcabouço-fiscal>>

<<https://www.poder360.com.br/governo/temer-diz-que-governo-aproveita-impopularidade-para-aprovar-reformas>>

<<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39621-publicada-a-medida->

<<https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campos-centro/noticias/pesquisa-aponta-que-falta-de-estrutura-e-espacos-são-barreiras-para-ensinar-arte-nas-escolas#:~:text=ENSINO%20DA%20ARTE-,Pesquisa%20aponta%20que%20falta%20estrutura%20e%20espa%C3%A7os,ensino%20da%20Arte%20nas%20escolas&text=A%20professora%20Nicaulis%20Conservação%20fez,p%C3%ABblicas%20de%20Campos%20e%20região%C3%A3o.>>

<<https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000300041>

<<https://www.uol.com.br/esporte/colunas/olhar-olímpico/2021/12/14/quase-metade-das-escolas-brasileiras-nao-tem-local-para-praticar-esporte.htm#:~:text=Os%20dados%2C%20computados%20a partir,45%2C1%25%20das%20escolas>>

<<<https://www.youtube.com/watch?v=Z7ciPKvW4Lk&t=4935s> Acesso em: 06 de junho de 2023>