



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

bell hooks, PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA DIANTE DO
CERCO NEOLIBERAL

BRUNO INOCENCIO VICENTE

Sob a orientação da Professora
Joyce Alves da Silva

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

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Agosto de 2025

FICHA CATALOGRÁFICA

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

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo autor

V632
b Vicente , Bruno Inocencio , 1983-
bell hooks, Paulo Freire e a educação escolar
brasileira diante do cerco neoliberal / Bruno
Inocencio Vicente . - Seropédica; Nova Iguaçu, 2025.
163 f.: il.

Orientadora: Joyce Alves da Silva.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2025.

1. Educação Escolar brasileira. 2. Neoliberalismo.
3. bell hooks. 4. Paulo Freire. I. Silva, Joyce Alves
da , 1978-, 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"cidos pelo(a) autor(a)



TERMO DE APROVAÇÃO

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



TERMO Nº 839 / 2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.056297/2025-57

Seropédica-RJ, 26 de setembro de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

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

BRUNO INOCENCIO VICENTE

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

TESE APROVADA EM 28/08/2025

Membros da banca:

JOYCE ALVES DA SILVA. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

FABRICIA VELLASQUEZ PAIVA. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

JÓNATA FERREIRA DE MOURA. Dr. UFMA (Examinador Externo à Instituição).

ROSANGELA APARECIDA HILÁRIO. Dra. UNIR (Examinadora Externa à Instituição).

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA FAUSTINO. Dra. SME (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 29/09/2025 10:21)
FABRICIA VELLASQUEZ PAIVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DentPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1794153

(Assinado digitalmente em 26/09/2025 23:31)
JOYCE ALVES DA SILVA
PRO-REITOR(A) - TITULAR
PROAES (12.28.01.19)
Matrícula: 1742750

(Assinado digitalmente em 28/09/2025 10:24)
SANDRA REGINA DE OLIVEIRA FAUSTINO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 589.954.127-04

(Assinado digitalmente em 27/09/2025 14:07)
ROSANGELA APARECIDA HILÁRIO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 075.590.588-17

(Assinado digitalmente em 27/09/2025 16:38)
JÓNATA FERREIRA DE MOURA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 907.913.553-49

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **839**, ano: **2025**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **26/09/2025** e o código de verificação: **0863532df8**

DEDICATÓRIAS

Dedico este trabalho, resultado de esforço coletivo, a todos trabalhadores e trabalhadoras deste país, em especial aos/as da educação, que acreditam e lutam constantemente para melhoria do processo de escolarização dos jovens filhos e filhas da classe trabalhadora.

Dedico também essa tese, em especial, para aquela que, em todos os momentos da vida, seja nos mais duros quanto nos mais iluminados, esteve ao meu lado, apoiando, incentivando e mostrando que a vida vale apenas ser vivida cada dia de uma vez.

Este trabalho, Carla Viana, tem muito de você e dos que aqui, mesmo que de forma breve cumpriram sua missão, mas que deixaram um amor para vida toda.

Não existe partida para aqueles que permanecerão eternos em nossos corações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha esposa, Carla Viana que, em inúmeros momentos, foi aquela que me deu forças para seguir, mesmo quando a vida nos apronta surpresas inesperadas, mas passageiras. Sem seu apoio, carinho, críticas, nada disso teria acontecido e não seria uma pessoa melhor a cada dia.

Agradeço a minha mãe, Rosangela Inocencio, que lutou fortemente para que eu tivesse acesso a educação. Mãe, você é guerreira e seu filho conseguiu chegar até aqui graças a seu esforço. Obrigado!

Agradeço também a minha querida vovó, Wilma Jorge, que não está mais entre nós, mas que, tenho certeza, está falando no céu que eu sou o neto mais bonito e inteligente do mundo. Você deixou muita, mas muita saudade, vovó. Mas estou bem e quero que você saiba disso.

Agradeço também a todos meus familiares, minha irmã, Nayara Inocencio e a meus pais, isso mesmo, são dois, um do coração e outro biológico, Edson e Antônio Carlos, obrigado! Irmã, obrigado!

Agradeço ao Colégio Pedro II pelo incentivo à licença para estudos. Essa pausa no trabalho foi essencial para que esse texto pudesse ser produzido, não só o texto, mas a dedicação integral ao doutorado.

Agradeço a minha orientadora, Joyce pela paciência e escuta sensível em vários momentos, inclusive, quando por precisamos mudar toda tese. Obrigado, Joyce. Também agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGeduc/UFRRJ) e aos companheiros de programa com tive o prazer de conviver durante esses anos.

Por fim, mas não de menor importância, agradeço a Deus por estar sempre ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

RESUMO

VICENTE, Bruno Inocencio. **bell hooks, Paulo Freire e a educação escolar brasileira diante do cerco neoliberal** 2025. 163p Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Departamento de Educação e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2025.

Esta tese partiu da hipótese de que o projeto educacional implementado no Brasil se encontra dentro de um projeto de neoliberalização em que há uma busca da conformação dos agentes sociais e a tentativa de modelagem de seus comportamentos. Tudo isso visa à reestruturação do processo de acumulação capitalista, do qual eles passam a ser elementos centrais. Diante disso, tivemos por objetivo geral problematizar a Lei nº 13.415/2017 e sua atual versão (Lei nº 14.945/2024), apontando como o atual estágio capitalista, em sua fase de neoliberalização, contribuiu para a construção de ambas as leis e quais seus interesses quando falamos em Educação Pública. Para analisar a reforma em curso, buscamos suporte teórico em bell hooks e Paulo Freire, pois acreditamos que, diante deste cenário, a autora e o autor em destaque contribuiriam com suas epistemologias para o atual debate sobre os impactos da reforma educacional do Ensino Médio público, no sentido de criticar as novas formas de alienação que o atual estágio do capital traz em seu programa. Sob essa perversa orientação, o ensino passa a ser algo afastado do conhecimento socialmente construído, sem possibilitar a leitura crítica da realidade e, além disso, na atualidade, colocando a população negra em idade escolar numa condição ainda mais precarizada. Buscando comprovar nossa hipótese de pesquisa e cumprir o nosso objetivo geral, utilizamos o materialismo histórico-dialético como método, no sentido de identificar, compreender e relacionar os reais interesses da reforma com o tempo histórico em que está sendo implementada, no intuito de, a partir da compreensão dessa realidade, criticá-la à luz da proposta para educação de bell hooks e Paulo Freire. Recuperando nossa hipótese e nosso objetivo geral, podemos concluir que a reforma educacional é extremamente prejudicial à juventude brasileira, mas, sobretudo, à juventude negra que frequenta a escola pública no âmbito do Ensino Médio. Além disso, mostramos que, astutamente, a reforma, seguindo as ideias neoliberais, subverte alguns conceitos caros a um processo educativo que almeje a formação de agentes sociais críticos, reflexivos e emancipados. Por fim, apontamos que a superação do modelo educacional proposto pela reforma somente será possível mediante um projeto contra-hegemônico, que identifique e problematize o processo de neoliberalização, neste caso, dentro das reformas trabalhistas que colocam os/as trabalhadores/as em instabilidade e submetidos a perdas de direitos historicamente garantidos, assim como em seus aparelhos ideológicos, em nosso caso, a instituição escolar.

Palavras-chave: Educação. Neoliberalismo. Pedagogia Engajada. Pedagogia Libertadora.

ABSTRACT

VICENTE, Bruno Inocencio. **bell hooks, Paulo Freire and Brazilian school education in the face of the neoliberal siege**. 2025. 163p Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Intutute of Education/Multidisciplinary Institute, Department of Education and Society, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2025.

This thesis was based on the hypothesis that the educational program implemented in Brazil is part of a neoliberalization project in which the search for the conformity of social agents and the attempt to shape their behaviors—all in the pursuit of restructuring the process of capitalist accumulation—become central elements. Therefore, our overall objective was to problematize Law No. 13,415/2017 and its current version (Law No. 14,945/2024), highlighting how the current stage of capitalism, in its neoliberalization phase, contributed to the construction of both laws and their interests in public education. To problematize the ongoing reform, we sought theoretical support from bell hooks and Paulo Freire. We believe that, given this scenario, the authors and their epistemologies could contribute to the current debate on the impacts of public secondary education reform. They could criticize the new forms of alienation that the current stage of capitalism brings with it. Education becomes something removed from socially constructed knowledge and enables a critical reading of reality. Furthermore, it is currently placing the Black school-age population in an even more precarious position. To prove our research hypothesis and fulfill our overall objective, we used historical-dialectical materialism as a method to identify, understand, and relate the real interests of the reform to the historical period in which it is being implemented. Based on this understanding of this reality, we critique it in light of bell hooks' and Paulo Freire's educational proposals. Recalling our hypothesis and our overall objective, we can conclude that the educational reform is extremely harmful to Brazilian youth, but especially to Black youth who attend public high school. Furthermore, we demonstrate that the reform, following neoliberal ideas, cleverly subverts some concepts central to an educational process that aims to develop critical, reflective, and emancipated social agents. Finally, we point out that overcoming the educational model proposed by the reform will only be possible through a counter-hegemonic project, in which the process of neoliberalization is identified and problematized—in this case, within the labor reforms that place workers in instability and face the loss of historically guaranteed rights—but also within their ideological apparatuses, in our case, the school institution.

Key works: Education. Neoliberalism. Engaged Pedagogy. Liberating Pedagogy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

APH – Aparelho privado de hegemonia

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CONFEF – Conselho Federal de Educação Física

CREF – Conselho Regional de Educação Física

DCN – Diretrizes Curriculares nacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo monetário internacional

GIDE – Gestão Integrada da Escola

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDAC - Instituto de Ação Cultural

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEM – Novo ensino médio

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE – Planejamento Estratégico da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGeduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

SEEDUC/RJ –Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

SEPE/RJ – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro

SESI – Serviço Social da Indústria

SESu - Secretária de Ensino Superior

Sudene - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESCO - Organização das Nações para a Educação a Ciência e a Cultura

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Distribuição da carga horária semanal por disciplinas a partir do novo modelo do ensino médio.....	67
2. Distribuição da carga horária semanal das disciplinas eletivas a partir do novo modelo do ensino médio	68
3. Quadro indicativo do número de pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola com nível de instrução inferior ao médio completo, segundo o sexo e a cor ou raça	127

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1. IDENTIFICANDO E LOCALIZANDO AQUELE QUE ESCREVE O TEXTO.....	13
1.2. O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	21
1.3. SOBRE O MÉTODO UTILIZADO	23
1.4. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA SOCIAL DA PESQUISA.....	27
2. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O CERCO NEOLIBERAL.....	35
2.1. A MATERIALIZAÇÃO DO PROJETO DE NEOLIBERALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	44
2.2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS COMO MÉTODO DA NEOLIBERALIZAÇÃO	56
2.3. O CASO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO: A COLOCAÇÃO EM PRÁTICA DA PROPOSTA DE NEOLIBERALIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO	63
2.4. UM EXEMPLO DO AVANÇO DA NEOLIBERALIZAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: O CASO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	74
2.5. ADOECIMENTO DOCENTE E PROCESSO DE NEOLIBERALIZAÇÃO.....	82
3. BELL HOOKS, PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO ENQUANTO PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	89
3.1. COMO NÃO FALAR DO FEMINISMO NEGRO?.....	91
3.2. BELL HOOKS E A PEDAGOGIA ENGAJADA	104
3.3. PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA LIBERTADORA	111
4. PENSANDO COM HOOKS E FREIRE PARA ALÉM DO NEOLIBERALISMO ESCOLAR NO BRASIL.....	123
4.1. A REFORMA EDUCACIONAL PELO OLHAR DE BELL HOOKS: A FORMAÇÃO DOCENTE E A QUESTÃO DA JUVENTUDE NEGRA BRASILEIRA EM IDADE ESCOLAR	127
4.2. A REFORMA EDUCACIONAL PELO OLHAR DE PAULO FREIRE E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO CONTRA A EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	139
5. APONTAMENTOS FINAIS	150
6. REFERÊNCIAS.....	153

*Os valores burgueses na sala de aula erguem
uma barreira que bloqueia a possibilidade
de confrontação e conflito e afasta a dissensão.*
(bell hooks)

1. INTRODUÇÃO

1.1. Identificando e localizando aquele que escreve o texto

A educação é uma questão política para pessoas exploradas e oprimidas (bell hooks)

É por isso que alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. (Paulo Freire)

Os caminhos da pesquisa se abrem com as citações de bell hooks e Paulo Freire e, ao mesmo tempo, nos colocam diante do desafio de romper com o pensamento estruturado na ideia determinista como trouxe o discurso liberal em sua ideologia da liberdade abstrata. Esta se reconfigura no neoliberalismo com a falsa ideia de que a oportunidade está aí para todo mundo, basta correr atrás dela, empreender, fazer as oportunidades acontecerem, criar novas formas para superar a concorrência e ganhar no jogo da vida. Nesse discurso, as oportunidades são apresentadas como naturalmente iguais e quem não as conquista é marcado como aquele/a que não investiu em seu capital humano, não empreendeu de forma correta, não soube aproveitar bem as oportunidades.

Como dito antes, esse discurso ganha força pelo processo de neoliberalização¹, pela ideia de que cada um pode ser seu próprio gestor, cuidar da sua própria vida, sendo o único responsável pelo sucesso ou fracasso, pelas suas condições materiais de sua vida. Mais uma vez, as oportunidades estão aí, só correr atrás delas.

Ainda no contexto do desafio, este se torna ainda maior e mais importante quando o processo de neoliberalização expande seu alcance à Educação escolar, buscando transplantar uma forma de gestão que vem sendo feito fora dos muros escolares – estamos falando dos novos processos de avaliações e dos modelos de gestão inspirados no mundo empresarial. Em outras palavras, é a tentativa de tornar a instituição escolar uma fábrica de capital humano², em que os/as agentes envolvidos, falo dos/as docentes e estudantes,

¹ Utilizo o termo neoliberalização por compreender este estágio do capitalismo como algo dinâmico, complexo e que assume diferentes contextos em diferentes espaços geográficos, econômicos, culturais e sociais, o que não nos permite generalizar sua atuação e intervenção.

² Os trabalhos do economista estadunidense Edward F. Denison mostraram, nos anos 1960, **que o crescimento econômico estava ligado não apenas ao aumento quantitativo dos fatores de produção (capital e trabalho), mas também à qualidade da mão de obra, qualidade que, pode-se imaginar, em parte dependia da educação. Levando em conta essa relação, não se podia esperar a continuidade do**

são colocados diante da pedagogia das competências, que busca educá-los para sujeitar-se às novas demandas do capital³.

Já no contexto da necessidade, romper com a educação neoliberal que vem avançando desde a década de 1990 na Educação Pública brasileira é buscar na Educação escolar a possibilidade da formação de agentes que possam compreender, refletir e intervir criticamente na sua realidade. Em outras palavras, é educar para a liberdade concreta, liberdade essa diametralmente oposta à ideia de liberdade Neoliberal. Em última instância, uma forma de agir no mundo compreendida como capacidade dos agentes sociais de problematizar, construir e intervir na sua própria história.

Não estamos aqui falando de uma liberdade somente no âmbito individual, mas de uma liberdade que seja coletiva, que permita determinado grau de autonomia para intervir criticamente no mundo social. Portanto, compreender o processo de neoliberalização – ou seja, suas ideias e políticas – é de extrema importância para esta tese. Afinal, como cita Escalante Gonzalbo (2016, online, tradução nossa⁴)

Não é exagero dizer que estamos vivendo, globalmente, um momento neoliberal. Para ter uma ideia mais clara do que isso significa, podemos imaginar uma evolução histórica do mundo ocidental, cuja estrutura nos últimos dois séculos seria mais ou menos a seguinte. Primeiro, há um período liberal, derivado do Iluminismo, que começou nas últimas décadas do século XVIII e incluiu a Revolução Americana, a Revolução Francesa e os

crescimento apenas a partir de investimentos físicos ou do aumento de volume da mão de obra: era preciso "investir" em um novo tipo de capital. A noção de capital humano, apesar de não ser a revolução da teoria econômica prevalecente que alguns viram nela, permitiu que o olhar que se tinha sobre a despesa com educação passasse de consumo para investimento. A nova noção se difundiu através de canais múltiplos e por interesses diversos, a ponto de partidos de esquerda e sindicatos recuperarem esse raciocínio nos anos 1970 em razão da legitimidade que ele parecia dar aos esforços do Estado na questão do ensino público (LAVAL, 2019, p. 51-52, grifo nosso).

³ Não estou aqui defendendo que o processo de neoliberalização vá transformar docentes e estudantes sem qualquer resistência por partes destes agentes em mero capital humano. Não aceito o fatalismo generalista segundo o qual todo o conjunto da sociedade é afetado igualmente por essa força que camufla e desfigura a realidade. Acredito que, mesmo diante dessa tentativa de organizar o pensamento dos agentes, existe certo grau de autonomia no sentido de compreender o receituário neoliberal como um conjunto de ideias e políticas altamente prejudicial ao conjunto do social, que é o que estou fazendo nesta tese.

⁴ *No es exagerado decir que vivimos, globalmente, un momento neoliberal. Para tener una imagen más clara de lo que eso significa, podemos imaginar una evolución histórica del mundo occidental, cuya estructura en los últimos dos siglos sería más o menos como sigue. En primer lugar, hay un momento liberal, derivado de la Ilustración, que comienza en las últimas décadas del siglo XVIII e incluye la revolución estadounidense, la revolución francesa, las independencias americanas, es un momento que tiene su auge a mediados del siglo XIX, con la ampliación de los derechos civiles y políticos, y que entra en crisis como consecuencia de la presión del movimiento obrero y las varias formas de socialismo. Sigue lo que se podría llamar el momento keynesiano, o bienestarista, que se perfila a fines del XIX, y se impone de manera general tras la crisis de 1929, y sobre todo con la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría. Seguridad social, servicios públicos, fiscalidad progresiva. Llega hasta la década de los setenta. Y a continuación viene el momento neoliberal, en el que estamos, cuyo origen está en la discusión del keynesianismo de los años cuarenta, pero que se impone progresiva, masivamente a partir de 1980, y cuyo predominio en términos generales se prolonga hasta la fecha.*

movimentos de independência dos Estados Unidos. É um período que atingiu seu ápice em meados do século XIX, com a expansão dos direitos civis e políticos, e que entrou em crise em decorrência da pressão do movimento operário e das diversas formas de socialismo. Ele segue o que poderia ser chamado de momento keynesiano, ou de bem-estar social, que surgiu no final do século XIX e se tornou predominante após a crise de 1929, especialmente com a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria. Seguridade social, serviços públicos, tributação progressiva. Vai até os anos setenta. E então chega o momento neoliberal, em que nos encontramos, cujas origens estão na discussão do keynesianismo nos anos 1940, mas que se impôs progressiva e massivamente a partir de 1980, e cujo predomínio, em termos gerais, continua até hoje.

Pela luta em superar este processo histórico e por sua imediata necessidade o lugar de fala/existencial de quem escreve esta tese é de um homem branco, heterossexual, cisgênero e Professor de Escola pública⁵, que compreende a adoção dos aportes teóricos e práticos que as diferentes perspectivas do conhecimento da Pedagogia Engajada de bell hooks e da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire nos propiciam como uma ferramenta de análise da realidade objetiva⁶ educacional brasileira e de intervenção nessa mesma realidade.

Como morador da Zona Oeste do Rio de Janeiro, região periférica da capital, aprendi⁷ que existe uma luta entre opressores e oprimidos e que os homens e mulheres só podem se libertar em comunhão, assim como a libertação da condição de oprimido/a só será possível pela libertação do/a opressor/a também (Freire, 2019). Com esse princípio de vida em que a libertação não é algo que acontece sozinho ou por ordem divina, comecei a perceber o quanto as relações de poder encharcavam os ambientes que frequentava, o quanto a desigualdade estava presente.

Como morador de periferia, também me incomodava bastante a falta de acesso a bens públicos de qualidade. Nessa época da adolescência, espaços de lazer de qualidade promovidos pelo poder público eram inexistentes e isso impactava a juventude do bairro

⁵ No âmbito deste trabalho, concordamos com Saviani (2005) que “escolas organizadas e mantidas pelo Estado” implica que cabe ao Poder Público responsabilizar-se plenamente por elas, o que implica a garantia de suas condições materiais e pedagógicas. Tais condições incluem a construção ou a aquisição de prédios específicos para funcionar como escolas; a dotação e manutenção nesses prédios de toda a infraestrutura necessária para o seu adequado funcionamento; a instituição de um corpo de agentes, com destaque para os professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas; a definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto (p. 05).

⁶ Realidade objetiva como práticas, relações nem sempre visíveis, mas que são objetivas, como, por exemplo, a relação material entre educação e condições materiais de vida.

⁷ A introdução foi feita em primeira pessoa do singular para destacar a singularidade do pesquisador e o lugar em que ele expressa seus pensamentos. Ao longo dos demais capítulos, será utilizada a primeira pessoa do plural, como forma de demonstrar o esforço coletivo na construção de conhecimentos socialmente referenciados entre orientadora e orientando, além dos autores e autoras que trouxemos como referência para esta tese.

de forma direta. O fato era que os locais onde praticávamos nosso lazer eram organizados por nós mesmos, o que gerou em mim um sentimento reflexivo sobre os motivos e causas que nos levavam a assumir a responsabilidade que era do Estado. Reflexões estas que avançariam pouco devido aos dispositivos que eu tinha para analisar a realidade concreta à época, tornando-se apenas um sentimento de tristeza por não termos um direito garantido⁸.

Outro ponto de grande importância para situar quem escreve esta tese é o fato de que fui estudante de colégio particular durante toda a minha educação básica. No entendimento da minha família, estudar em escola privada era garantir um futuro melhor. Meus pais, como diversas famílias da época, desacreditavam a educação pública, principalmente em um bairro onde havia somente uma pequena escola municipal e, mais à frente, quando eu estava por terminar o Ensino Médio, um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP).

Mas a que lugar quero chegar com essa informação? Quero demonstrar que fui educado em escola particular nas décadas de 1980 e 1990, quando o processo de neoliberalização começa a avançar na educação brasileira, principalmente nas escolas públicas, onde estudava a maior parte dos filhos/as classe trabalhadora⁹. Mas também posso recordar que a escola onde estudei, principalmente a escola do Fundamental I e II (leia-se antigo jardim de infância até a antiga 8ª série, o que na atual organização do ensino seria da pré-escola ao 9º ano), os modelos de meritocracia e o não coletivismo eram muito valorizados, inclusive com medalhas e destaques para os melhores estudantes. O incentivo à competição, ao individualismo e à valorização do esforço individual, do mérito, já era recorrente.

Mesmo com minha família não acreditando na escola pública, por razões que, no seu imaginário, estavam relacionadas à falta de qualidade do ensino e o não preparo para o vestibular, aprendi com meus familiares, mesmo eles não dispondo de instrumentos

⁸ O que eu não percebi à época é que o recuo estatal em diversos setores, como o do lazer ou o da saúde, já fazia parte de um processo de reconfiguração do estado quando pensamos num processo de neoliberalização. Ao longo desta tese, traremos um exemplo concreto de recuo/reconfiguração do estado quando pensamos em qualidade de vida, o que levou à fragmentação do curso de Educação Física e à construção de um currículo a nível de formação docente com fortes traços neoliberais e que se afastou bastante da ideia de Saúde Pública.

⁹ Importante contextualizar que o avanço das escolas particulares no Brasil e o processo de privatização da educação pública avançam de forma expressiva na década de 1990 e seguem avançando até os dias atuais. Também deixo apontado que este estudo acredita que serviços de interesse público, como a escola, devem ser oferecidos, em sua totalidade (gestão, planejamento, escolha do quadro de professores/as), exclusivamente pelo poder público.

mais sofisticados de análise da realidade, que éramos pobres e, sendo pobres, tínhamos que lutar para superar essa condição e uma das possibilidades era a Educação – mas, para eles, não a pública¹⁰.

Uma das formas que eles encontraram era, a muito custo, oportunizar para mim na escola particular uma qualidade de ensino que eles julgavam desejável, mas que, hoje, posso enxergar como duvidosa em termos de perspectiva crítica da realidade, ainda que, pensando de forma pragmática, tenha me ajudado a passar para uma instituição pública no vestibular. Em suma, para meus pais, a missão da escola privada havia sido cumprida.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no ano de 2004, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Educação Física e, durante o processo de formação docente, empiricamente, foi possível perceber que o nível educacional e de classe dos/as diferentes estudantes apontava distintas perspectivas em relação à formação e o que os levou à escolha do curso.

Para alguns, ser professor/a, como no meu caso, era a possibilidade de uma colocação no mercado de trabalho, de um emprego, coisas que o diploma de ensino superior poderia trazer para um jovem da periferia em termos concretos.

Além disso, ser professor, dentro do capital cultural objetivado e educacional que recebi, era a possibilidade tangível.

O que quero dizer é que a educação que recebi nas escolas privadas de periferia se deu sob um contexto em que a educação era uma mercadoria, algo a ser vendido, não havia a qualidade socialmente referenciada em termos de criticidade e de compressão da realidade. No contato com outros/as estudantes formados em escolas de elite carioca, pude perceber que havia um problema na minha educação escolar, que havia um tipo de educação para um determinado segmento social – classe trabalhadora – e outra educação para uma pequena burguesia.

No recorte da minha formação, notei que para um determinado grupo que tinha acesso a escolinhas esportivas, a áreas de lazer de qualidade ou a uma Educação Física escolar que efetivamente desenvolvia os conhecimentos da área, a relação com a práticas esportivas caminhava no sentido de naturalização daquilo a que já se tinha acesso, o que não se percebia na mesma intensidade em relação que aos grupos de algumas regiões do Rio de Janeiro. Isso se dava pelo fato de esses grupos não possuírem nenhum ou

¹⁰ Faz parte do programa de ideológico neoliberal fazer com que a sociedade desacredite nas instituições públicas, principalmente, quando falamos em educação básica, nas escolas públicas.

pouquíssimo acesso a práticas esportivas ou, até mesmo, não disporem de Educação Física nas escolas – e, se eventualmente a tinham, era de baixa qualidade.

Diante dessa constatação e na busca de ganhos econômicos que contribuíssem nos custos da Universidade, busquei levar o esporte ao meu bairro. A primeira iniciativa foi a criação de uma Escolinha de Futsal, que, embora fosse particular, pôde levar um mínimo de esporte para alguns jovens e adolescentes – até mesmo para aqueles que não podiam pagar, mas demonstravam interesse, a Escolinha oferecia aula gratuita.

Por meio desta Escolinha de Futsal, no ano de 2006, recebi o convite para ser articulador de um projeto do Município do Rio de Janeiro em parceria com o governo Federal, chamado Programa Escola Aberta¹¹.

A Escola em que o programa acontecia, por ser na época considerada uma escola rural, atendia principalmente aos/as estudantes da própria instituição, pouquíssimos eram os de fora.

Nesse programa, pude ter contato com a direção escolar e com alguns professores/as, o que me fez pesquisar, como trabalho final de curso da graduação, o papel da Educação Física nas Instituições Públicas Municipais de Pedra de Guaratiba. Concluí então que a Educação Física, nas quatro unidades investigadas, tinha um papel importante na contribuição da saúde individual e até mesmo para quem busca ser um atleta ou mesmo ser um professor de Educação Física.

Hoje consigo analisar os resultados de uma forma mais profunda, dando-me conta de que a Educação Física, já entre 2006 e 2007, traduzia a perspectiva da formação de capital humano. Explicando melhor, buscava que os/as estudantes fossem responsáveis por sua saúde individual, que investissem em seus possíveis talentos, no seu capital humano e que buscassem uma profissão adequada a sua classe social, ou seja, modelava o comportamento as novas regras do mundo do trabalho. Comigo não foi diferente: minha formação na educação básica me levou ao magistério, o magistério me levou à Escola Pública.

Nessa perspectiva, compreendendo minha condição existencial, ou seja, como morador de periferia e, principalmente, enquanto professor de Escola Pública atuando

¹¹ O Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a Juventude se propõe a promover a ressignificação da escola como espaço alternativo para o desenvolvimento de atividades de formação, cultura, esporte, lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana (MEC, 2007, p. 4). Apesar de hoje ter sérios desacordos com essa proposta do programa e com a política que o instituiu, não nos dedicaremos a essa discussão nesta tese.

desde sempre na rede pública de educação, principalmente nas periferias do Estado do Rio de Janeiro e atualmente no Colégio Pedro II – *Campus* Realengo II, percebi o quanto a educação pensada como prática social poderia contribuir na conscientização da condição em que se encontram os/as opressores/as e oprimidos/as. Sendo assim, minha prática pedagógica sempre foi ancorada na problematização e desmitificação de aspectos que inviabilizam a justiça social, ou, como dizia Paulo Freire, o inédito viável¹².

Além disso, entendo a escola pública como uma Instituição pela qual passam os filhos e filhas da classe trabalhadora e onde há todo um aparato de convencimento e apaziguamento por parte dos/as opressores/as, visando à manutenção de seus privilégios. Esses aspectos ganham novos contornos a partir da década de 1990 no Brasil, quando as políticas de cunho Neoliberal concentram esforços na educação escolar.

Diante disso, meu papel de Professor passa a ser de suma importância no sentido de construir junto aos/as estudantes a consciência da sua condição de oprimidos/as e indo além, a fim de mostrar que essa condição não é algo estático e determinado, mas, sim, um conjunto de situações limites que integra uma dinâmica social inerente às sociedades de classes. Conscientes dessa condição histórica e de sua condição ontológica enquanto fazedores de sua própria história, oprimidos/as buscarão sua liberdade por meio, também, da libertação de seus opressores/as (FREIRE, 2019).

No ano de 2015, no curso de Mestrado em Ciências da Atividade Física, na Universidade Salgado de Oliveira, *campus* Niterói, ainda no recorte do campo de conhecimento da Educação Física, busquei compreender as representações que professores e professoras de Educação Física tinham sobre os processos de exclusão que ocorriam nessas aulas. Nesta dissertação, pude notar o quanto alguns processos de exclusão, como os de gênero, raça e classe, estavam presentes, mas não nas representações dos/as professores/as. O que me fez concluir que falta conhecimento sobre determinados temas por parte dos/as docentes, desconhecimento advindo de diversos fatores, sendo o principal a falta de acesso à formação continuada devido à precariedade das jornadas de trabalho, impedindo que os/as docentes pudessem perceber determinados processos de exclusão que ocorriam em suas aulas.

¹² O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas, quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (Freire, 2014, p. 225).

Já em 2019, tive a oportunidade de participar como aluno especial da disciplina “*Tópicos especiais: estudos de gênero e práxis pedagógica*”, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ). Nessa disciplina, graças principalmente às leituras das feministas negras bell hooks, Patrícia Hill Collins e Lélia Gonzalez, foi possível iniciar observações, pensar em problematizações e construir uma hipótese de pesquisa que tinha como foco a Pedagogia Engajada de bell hooks. E no ano de 2020, já discente do PPGEduc/UFRRJ, cursando as disciplinas “*Tópico especial: estética, beleza e criação: um certo olhar a propósito do centenário de Paulo Freire*” e “*Educação e demandas populares*”, foi possível pensar nas relações entre bell hooks e Paulo Freire dentro do contexto das reformas educacionais em curso e no cenário educacional brasileiro¹³.

Na enunciação deste memorial, justifico minha busca por alinhar bell hooks¹⁴, Paulo Freire e suas pedagogias, analisando criticamente a educação escolar brasileira na atualidade diante das reformas educacionais, com destaque para aquela feita no ensino médio. Também aponto na direção de que nós, seres humanos, já nascemos numa sociedade objetivamente estruturada, ou seja, incorporamos através de diversas práticas os universos simbólicos aos quais estamos expostos, construindo nossas subjetividades¹⁵.

¹³Buscamos como campo de análise o período que se inicia nos anos 1990, tempo histórico reconhecido como de concretização do projeto Neoliberal no Brasil. Aprofundaremos esse assunto nesta tese.

¹⁴Sobre a escolha de bell hooks, destaco a importância de se pensar o lugar de fala onde me encontro como um local de análise da realidade feita pelo olhar de um homem branco que compreende que a libertação de determinados grupos só se dará a partir da conscientização das condições dialéticas que existem entre opressor/a e oprimido/a e, além disso, do reconhecimento da condição em que se encontra, seja ela de oprimido/a ou opressor/a. Ainda sobre o lugar de fala, ressalto a necessidade de se evitar as interdições feitas aos discursos que não partem diretamente de determinados grupos sociais, evitando-se assim os limites que podem ser colocados quando somente um grupo – no caso desta tese, as mulheres negras – detém o monopólio da fala e do conhecimento, até por que, como diz hooks (2019) “[...] mulheres podem ser tão sexistas quanto homens.” (p. 13). Destaco também que há grande reconhecimento e valorização dos locais de que estas mulheres negras falam, mas que a práxis¹⁴ libertadora pode avançar bastante com a entrada de outras falas e outros olhares e que o autor não sofre com o racismo, muito menos com o feminismo. Por isso, julgou-se importante trazer nesta tese a questão da classe social, já que quem escreve estas linhas se encontra no campo da categoria de professor de escola pública, ou seja, não sofre com o racismo ou o sexismo, mas com a condição de classe. Digo tudo isso pelo fato de estar produzindo conhecimentos que utilizam como um dos objetos de pesquisa o feminismo negro de bell hooks, não sendo uma mulher negra, mas compreendendo que esse movimento traz em seu inventário não só a libertação da mulher negra, mas de diversos grupos que se encontram na condição de oprimidos/as, quando utilizamos a interseccionalidade como método de análise da realidade (Collins, 2021).

¹⁵ Nosso olhar sobre esse tema não busca dicotomizar a relação objetividade x subjetividade, mas, sim, entender essa relação como complementar, ou seja, não defendemos uma visão estruturalista da realidade, muito menos uma visão subjetivista, mas uma perspectiva que considera a relação objetividade x subjetividade como algo relacional.

Isso explica o interesse na Educação Escolar e no processo de neoliberalização que se traduz na escola em neoliberalismo escolar. Acredito que este vem esvaziando a função social da escola enquanto possibilidade de transformação social.

Diante de tudo que foi exposto sobre a história de vida de quem escreve esta tese, o que se objetivou foi situar o/a leitor/a sobre os contextos estruturantes que modelaram a visão de mundo do autor, tornando mais compreensíveis os motivos da escolha do objeto de pesquisa. Buscando ainda apresentar ao/a leitor/a outros motivos, além dos já expostos, por julgar que o já enunciado não é suficiente para dar conta da complexidade do tema, trouxemos também para o texto uma perspectiva histórica e social sobre nosso objeto de pesquisa e as problematizações que nos levaram a ele.

1.2. O problema e os objetivos da pesquisa

O autor trata de se inserir dentro do campo que compreende a educação escolar como possibilidade de transformação social, de ruptura, de construção e desconstrução da realidade, principalmente por utilizar como ferramenta as pedagogias de bell hooks¹⁶ e Paulo Freire. Além disso, como a educação brasileira no tempo histórico que se inicia na década de 1990¹⁷ aprofunda o seu não potencial emancipatório e transformador, principalmente a partir da construção do Novo Ensino¹⁸ Médio (NEM), buscamos a partir daqui apontar o problema de pesquisa e nossos objetivos.

Compreendemos a reforma educacional como algo que atinge em cheio e de forma bastante significativa a juventude brasileira, sobretudo quando consideramos a relação entre educação e mundo do trabalho. Também compreendemos essa reforma dentro daquilo que estamos chamando de processo de neoliberalização. Em face dessas compreensões, procuramos construir uma hipótese científica de pesquisa que tivesse

¹⁶ Esta pesquisa compreende que, por bell hooks escrever sobre uma realidade educacional estadunidense, analisar sua perspectiva é estar atento à realidade que encontramos no Brasil. Mesmo bell hooks inspirando-se em Paulo Freire, que escreve com o olhar da periferia do capital, este cuidado foi tomado a todo instante, não havendo um mero transplante de ideias, mas uma reflexão relacional.

¹⁷ No caso brasileiro, as políticas de perspectivas Neoliberais ganham destaque nos anos de 1990. Elas se iniciam no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), seguem na gestão de Itamar Franco (1992-1995) e se aprofundam nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Segundo Antunes (2018, online), “[...] a partir dos anos 1990, com a vitória do neoliberalismo no Brasil, que intensificou o processo de reestruturação produtiva do capital, levando as empresas a adotar novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização social do trabalho, novos métodos denominados participativos [...]”. Diante de políticas que se alinhavam à prescrição do modelo Neoliberal, percebemos uma reestruturação no modelo de produção brasileira, o que levou à informalidade, precarização, desemprego, flexibilidade nos vínculos de trabalho e a desestatização.

¹⁸ Implementado pela Lei nº 13.415/2017.

como elemento central as relações entre a Pedagogia Engajada de bell hooks, a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e a reforma do Novo Ensino Médio (NEM) proposta pela Lei nº 13.415/2017. Partimos então da seguinte problematização: como bell hooks e Paulo Freire, a primeira trazendo as contribuições de sua Pedagogia Engajada e o segundo sua perspectiva de Educação Libertadora, nos ajudam a pensar criticamente a Educação escolar brasileira na atualidade, dentro do cenário da reforma educacional em curso?

Após pesquisas no sentido de dar uma resposta a nosso problema, ou seja, na busca de construir uma hipótese para o que nos provocava, concluimos que: bell hooks e Paulo Freire contribuiriam no atual debate sobre os impactos da reforma educacional em curso no sentido de criticá-la, ou seja, contestar as novas formas de alienação que o atual estágio do capital (neoliberalismo) traz em seu receituário e que estão presentes na reforma neoliberal da educação.

Sobre a relação de hooks e a educação neoliberal, concordamos com Marinho (2022) quando diz que

É nesse contexto que a importância do pensamento de bell hooks sobre a educação se torna ainda mais significativa diante dessa realidade de uma educação neoliberal contemporânea, pois se nesta impera os interesses econômicos, na pedagogia engajada como prática de liberdade, proposta por hooks, prevalecem valores que se distanciam da imperiosa economização neoliberal. (p. 02)

Já quando relacionamos Paulo Freire ao Neoliberalismo, em seu livro Pedagogia da Autonomia, ele diz:

Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí a minha raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador acinzentadamente imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. (FREIRE, 2002, p.09)

Diante disso, bell hooks e Paulo Freire nos provocariam a pensar mais uma vez na educação enquanto processo de emancipação e libertação. E ademais, no quanto a ação docente deve ser transformadora, principalmente dentro de um cenário que nos aponta o processo de neoliberalização avançando sobre o ensino público oferecido aos/às filhos/as da classe trabalhadora.

Na perspectiva de colocar à prova nossa hipótese, construímos como objetivo geral e específicos os seguintes tópicos:

Objetivo geral:

- problematizar a Lei nº 13.415/2017 e sua atual versão com a Lei nº 14.945.2024, apontando o atual estágio capitalista em sua fase de neoliberalização, que contribuiu para a construção de ambas as leis, e qual o seu real interesse na educação pública brasileira.

Objetivos específicos:

- confrontar a Pedagogia Engajada e a Pedagogia Libertadora com a reforma educacional da Lei nº 13.415/2017 e sua atualização com a Lei nº 14.945/2024;
- identificar e problematizar os impactos da reforma na vida material da juventude brasileira que frequenta o ensino médio público e, em especial, da juventude negra;
- apontar caminhos possíveis que possam ir além do projeto burguês para a educação brasileira, principalmente, quando pensamos na educação enquanto elemento de transformação social.

Com os objetivos construídos na relação com aquilo que queremos comprovar, acreditamos que a escolha do método deve seguir o mesmo caminho, percurso este que indicamos a seguir.

1.3. Sobre o método utilizado

Conforme enunciamos acima, acreditamos que a escolha do método de pesquisa deve ser fruto de uma decisão racionalizada visto que ele será o caminho que nos levará a cumprir nossos objetivos e a confirmar nossa hipótese. Com isso, o roteiro que orientou nossa escolha metodológica partiu do princípio de que o conhecimento não é algo linear, mas sim dinâmico, atravessado por diferentes aspectos sociais. Partimos aqui da ideia de que esses aspectos sociais devem ser analisados de forma conjunta, conectados, relacionados em seu movimento, em sua totalidade.

Nesta tese, procuramos compreender os fenômenos além das aparências, nas suas relações com a realidade concreta. Para isso, acreditamos que o materialismo histórico-dialético nos dá essa possibilidade. Afinal, como cita Almeida (2018),

[...] se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas etc.), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes

são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não pode nos bastar apenas o que é visível aos olhos, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a visibilidade da máxima inteligência dos homens. (p. 16)

Justificamos a escolha desse método teórico-prático por nos dar a possibilidade de lançar luz naquilo que é pano de fundo da reforma educacional, que acreditamos aqui ser o processo de neoliberalização. Esse método dá condições de identificar e problematizar a guerra de posições, a dinâmica/movimento entre os opostos que disputam a hegemonia da reforma, principalmente, quando pensamos na dialética Educação- Trabalho numa experiência periférica de capitalismo como o Brasil. É preciso considerar a posição que ocupamos na distribuição internacional no mundo do trabalho.

Reformas educacionais só acontecem quando setores dominantes estão articulados e alinhados com objetivos em comum. Objetivos esses que estão em total acordo com a manutenção do *status quo*, sendo essencial a reconfiguração estatal, incluindo suas instituições – em nossa tese, a instituição escolar. Só podemos chegar a essas afirmações quando enxergamos aquilo de real que está na reforma, quando buscamos identificar a ideologia que camufla a realidade e, para isso, como cita Pereira (2023),

O materialismo histórico-dialético nos permite entender que, seja qual for o recorte da realidade que busquemos estudar em nossas pesquisas, para conhecermos a totalidade na qual o objeto está inserido, é necessário ir além de sua aparência, buscando a realidade concreta, pensada e compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos. (p. 23)

Sendo assim, com base na observação deste movimento que carrega diversos aspectos contraditórios e partindo da análise da totalidade e da realidade concreta, ou seja, da relação entre educação, mundo do trabalho e condições materiais de vida, podemos visualizar que a Educação, principalmente na sua modalidade pública, está sendo alicerçada dentro de uma perspectiva de aprofundamento das desigualdades sociais.

Essa desigualdade mantém os interesses acumulativos da minoria, melhor dizendo, os interesses burgueses, acima dos reais interesses e anseios da maioria, que é a classe trabalhadora. O que nos permite dizer que a manutenção do *status quo* é o que está em jogo no modelo de educação oferecido pelo Estado Burguês, por meio da reforma curricular.¹⁹

¹⁹ Nas sociedades divididas em classes, a presença do Estado é necessária para amortecer os conflitos de interesses entre as classes distintas. Indo além, este Estado que, seguindo o pensamento Marxiano, é chamado de Estado Burguês é aquele onde fragmentos da burguesia exercem seu poder pela combinação de diversas instituições públicas, sendo uma delas a Escola.

Ainda sobre a escolha do nosso método, por ele se encontrar numa perspectiva teórica-metodológica marxista, este referencial é descrito como aquele que não se importa com nada além da luta de classes²⁰. Sobre isso, concordamos com que apresenta Saad Filho (2015)

Por um lado, os estudos marxistas do neoliberalismo são abertamente orientados por uma perspectiva de classe. Isso explica o seu interesse nas modalidades de exploração emergentes através da financeirização, da globalização e das reformas neoliberais, incluindo a “flexibilização” e a intensificação do trabalho, a limitação do crescimento dos salários, a reversão das negociações coletivas e as mudanças no regime de seguridade social, e como esses processos afetaram os trabalhadores, as mulheres, as minorias, os imigrantes, e assim por diante. (p. 64)

Para analisar essa realidade em seu movimento e investigar como ele chega à educação através da reforma 13.415/2017, os referenciais teóricos que serviram de base para que possamos tecer críticas foram os de Paulo Freire e de bell hooks. Trabalhamos com o referencial de um homem branco e de uma mulher negra, mesmo cientes de que Paulo Freire foi e ainda é foco de muitas críticas, principalmente de feministas negras, até mesmo como fez bell hooks acerca de sua escrita em seus primeiros trabalhos. Mas não podemos deixar trazer que, mesmo tecendo críticas à sua forma de escrita, bell hooks reconhece que a obra de Paulo Freire é de grande importância para as diversas formas de luta (hooks, 2017).

Por outro lado, com o avanço do conservadorismo no Brasil, mas não se restringindo a ele, já que na década de 1960 o exílio foi o destino de Paulo Freire, sua obra é acusada de desvirtuar os preceitos de uma “sociedade saudável”, implantando no processo educativo um pensamento que só trouxe malefícios a sociedade brasileira, como cita Gadotti (1996)

Paulo Freire foi exilado pelo golpe militar de 1964, porque a Campanha Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart estava conscientizando imensas massas populares que incomodavam as elites conservadoras brasileiras. Passou 75 dias na prisão acusado de “subversivo e ignorante”. (GADOTTI, p. 72)

Já quando falamos em bell hooks e quando lembramos de onde falamos, de um país onde o racismo é algo estrutural, é possível compreender os elementos objetivos e subjetivos que colocam a autora em segundo plano. Mulher negra e intelectual no Brasil

²⁰ Fato de que discordamos, pois na ideia de totalidade se encontram as relações que trazem a discussão de questões de grupo historicamente oprimidos e suas relações com os contextos econômicos, sociais, políticos e culturais que causam essa opressão, como, por exemplo, o que buscamos trazer em nossa tese em um dos nossos objetivos específicos que é identificar e compreender os impactos da reforma neoliberal da educação na vida material da juventude negra que frequenta o Ensino Médio público.

a história nos mostra bem onde deve ficar. Mas para bell hooks esse lugar nunca foi destino, mas sim força motriz na luta antirracista nos Estados Unidos da América, alimento para construção de sua Pedagogia Engajada e subsídio para reflexões importantes sobre que tipo de educação os/as jovens negros/as recebiam.

Diante disso, dessa escrita existencial de Paulo Freire e das críticas que recebe, principalmente em relação ao sexismo que utiliza ao denunciar a opressão e ao discutir as estruturas opressoras e de todo apagamento que sofreu bell hooks ao longo de sua trajetória enquanto militante do movimento negro, optamos por utilizar as epistemologias de bell hooks e de Paulo Freire como uma plataforma referencial de modelo educacional transformador e a favor da classe trabalhadora. Escolha essa que se justifica por encontrarmos em ambas as obras diversos pontos de contatos e, além disso, uma base teórica sólida que nos permite problematizar o que foi proposto pela Lei nº 13.415/2017.

Não tivemos por objetivo utilizar toda a obra de ambos, mas, no caso de Paulo Freire, buscamos textos em que o autor se encontra mais maduro, ou seja, um Paulo Freire que se lê de forma mais profunda, sem ignorar, porém, que “[...] a Pedagogia do oprimido já mostra uma clara aproximação da melhor tradição radical de Marx e Engels aos modernos revolucionários [...] e de outras linhas de análise crítica contemporânea” (ROSI, 1992, p.90-91). Aqui, no entanto, optamos pelas obras pós-exílio por considerar o que diz Freire (*apud* SCOCUGLIA, 2019, p.52-53).

Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, nem à luta de classes (...). Esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não o fiz porque estava ideologizado, era ingênuo como um pequeno-burguês intelectual.

[...] houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. [...]. Houve outro momento em que comecei a falar sobre os aspectos políticos da educação. Esse foi um momento menos ingênuo, quando escrevi a Pedagogia do Oprimido (1970). No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação não era política, mas que só tinha um aspecto político. Hoje, no terceiro momento, para mim, não há um aspecto político. Agora eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade. (SHOR, 2021, p.106)

Já em relação a bell hooks optou-se por textos onde ela mergulha no tema educação, que se denominou trilogia da educação²¹.

²¹ Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade (2017); Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática (2020); Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança (2021).

[...] essa trilogia possibilitou que ela se dedicasse apaixonadamente a mostrar, para professores e estudantes, a união entre teoria e práxis na busca de uma sabedoria prática. O último livro da trilogia, diz hooks, tem uma abordagem mais direcionada para o exercício prático do ensino e da aprendizagem. Ensinando pensamento crítico... foi uma resposta às questões mais práticas apresentadas por professores e alunos e, por isso, tem uma preocupação menos acadêmica, diversamente dos outros dois livros da trilogia que são compostos como coletânea de artigos. (MARINHO, 2022, p. 3)

Portanto, como dito anteriormente a respeito de o método não ser uma escolha aleatória o materialismo histórico-dialético, a revisão bibliográfica e a análise documental encontram seu sentido quando procuramos compreender os pressupostos das pedagogias formuladas por bell hooks e Paulo Freire e suas relações críticas com a reforma educacional

Além disso, quando falamos da Lei nº 13.415/2017, compreendemos que analisar o documento da reforma, visto como produto de uma totalidade ampla, em busca de suas reais intenções, foi nosso papel, em estreita sintonia com o objetivo deste trabalho. Sobre isso, Shiroma (2005) cita que

Os documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidos, interpretados, adaptados de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada local; tal processo implica, de certo modo, uma “re-escritura” das prescrições recebidas, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem. (p. 430)

Sem essa revisão bibliográfica nos dando os suportes teóricos, sem a análise documental da reforma e sem o materialismo histórico-dialético no esforço de desvelar o documento da reforma na sua totalidade, acreditamos que não conseguiríamos cumprir o nosso objetivo geral e os específicos, que buscam problematizar a reforma educacional, com destaque para o NEM, partindo dos suportes teóricos da Pedagogia Engajada e da Pedagogia Libertadora.

1.4. Justificativa e relevância social da pesquisa.

Sob certos aspectos, o sistema educacional brasileiro já é muito mais "neoliberalizado" do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus. Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do "capitalismo escolar e universitário", caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino. Constatamos esse fato pela expansão de empresas gigantes, como a *holding* Kroton, que, pelo que sei, possui mais de 1,5 milhão de estudantes e quase 40 mil assalariados, e está presente em quase todos os setores do ensino, tanto de base como preparatório e profissionalizante. De modo geral, o crescimento notável do ensino superior privado no Brasil nos últimos vinte anos, sob a dominação de grandes oligopólios cotados em bolsa (Kroton, Estácio, Anhanguera etc.), faz do país um caso único no mundo. (LAVAL, 2019, p 12-13)

Para Minaiyo (2001), nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido em primeiro lugar um problema da vida prática. Ancorado nessa perspectiva e pensando no contexto educacional brasileiro, conforme citação de Laval (2019) e, principalmente, diante da reforma educacional em curso, julgamos importante contextualizar que o Brasil é signatário de vários acordos promovidos principalmente pelo Banco Mundial²²²³ (BM), pela Organização das Nações para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

A partir desses acordos e buscando compreender os motivos da adesão brasileira, destacamos a Conferência Mundial de Educação para Todos, em *Jomtien*²⁴, na Tailândia, como ponto central para o estabelecimento de metas ambiciosas destinadas à universalização da educação básica. Conferência esta que também atrelou a qualidade educacional a resultados quantitativos dos mecanismos de avaliações internacionais e em larga escala; em outras palavras, podemos notar aqui um início daquilo que nos aprofundaremos mais à frente quando tratarmos do gerencialismo no ambiente escolar e dos sistemas de metas e avaliações em larga escala.

²² O Banco Mundial está comprometido em trabalhar com os países para construir sistemas educacionais que apoiem a aprendizagem de qualidade em todos os níveis, para que todos, em todos os lugares, tenham a oportunidade de aprender. Estamos alavancando nossas parcerias técnicas, de conhecimento e financeiras para apoiar os países no desenvolvimento das habilidades fundamentais dos alunos – alfabetização, matemática e habilidades socioemocionais – para criar um caminho sustentável da sala de aula para a carreira. O Banco Mundial é o maior financiador da educação, com uma carteira de US\$ 26,5 bilhões em educação em 85 países, melhorando as oportunidades educacionais para 305 milhões de estudantes, incluindo 146 milhões de mulheres e meninas. Sabemos que investir em educação compensa a longo prazo – para os indivíduos ao longo de suas vidas e para sociedades inteiras. Disponível em: www.worldbank.org/en/topic/education/overview

²³ Com objetivo de garantir a recomposição de forças do capital central às custas da remodelação econômica, política e social de países periféricos, assumem hoje maior relevância o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), com destaque para o BM e seu braço para a América latina e Caribe, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Importante destacar que, conforme cita Pereira (2025): Diferentemente do FMI, que atua como credor em última instância concedendo empréstimos condicionados à adoção de políticas de austeridade fiscal e reformas macroeconômicas para governos necessitados de moeda forte no curto prazo, o BM atua de maneira contínua e discreta em inúmeras áreas da vida econômica, político-administrativa e social dos países em desenvolvimento, desempenhando um papel muito mais amplo e diversificado (p. 07).

²⁴ No horizonte político da Carta de Jomtien, foram estabelecidas metas e condições para os países signatários. Dentre estas, estaria a necessária mobilização dos empresários em cada país para que eles participassem do projeto de expansão da educação básica. Essa tarefa deveria ser encampada por todo o conjunto da sociedade e, nesse sentido, deveriam se somar ao Estado outras organizações sociais. A expansão da educação deveria ser encarada como uma questão fundamental para a paz mundial. No mesmo ano, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) produziu o documento *Transformación Productiva com Equidad*, por meio do qual reforçou a necessidade de realização de uma ampla reforma educacional com o objetivo de integrar os países da região ao processo de globalização mundial (LAMOSA, 2017, s/p).

Podemos dizer que, da carta de *Jomtien*, assim como na Declaração de *Nova Délhi*, países da periferia do capital e com os maiores índices populacionais assinaram acordos em busca de uma suposta valorização da Educação. Também podemos dizer que esses convênios estão vinculados com fortes traços de meritocracia, com ajuste/modelamento da classe trabalhadora às novas demandas do mundo do trabalho e com avaliações escolares em larga escala (PRONKO, 2019) e (ACCIOLY e LAMOSA, 2021).

Sobre esse tema, cabe destacar o protagonismo do BM na construção de documentos/orientações e empréstimos financeiros em troca de assessoria às políticas educacionais dos países em desenvolvimento que recorriam ao seu Fundo. Podemos citar aqui o intitulado “*Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento*”²⁵. Nele podemos observar claramente as estratégias adotadas na busca de ajustes no sistema educacional que têm como objetivo principal a adaptação e a busca da resiliência dos/as trabalhadores à nova ordenação do mundo do trabalho.

Estamos a viver num período de extraordinária transformação. A impressionante ascensão dos países de renda média, liderada pela China, Índia e Brasil, intensificou o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas. Os avanços tecnológicos estão a mudar os perfis e as qualificações profissionais e, ao mesmo tempo, a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada. Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades. [...] A nova estratégia do Banco para 10 anos procura alcançar este objetivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas. (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 04-05)

Neste cenário de repolitização da educação, onde as iniciativas por resultados em resposta às demandas de órgãos internacionais “[...] não tinham só finalidade econômica e/ou política, mas desempenhavam importante papel educador para os governos dos países periféricos” (NEVES, 2005, p.52) e orientados por parâmetros do mercado, passam a ser o ideário da educação burguesa frente a crise orgânica do capital, ideário este, que não é um mero acaso.

Tornar a ação pedagógica subordinada ao desempenho e resultados, minar a função social da escola, vigiar o trabalho docente, transformando-o em pura técnica e

²⁵ O documento citado pode ser consultado em: www.worldbank.org/educationstrategy2020.

execução de algo pronto sem qualquer traço de reflexão e consideração do contexto e dos diversos locais de partida dos/as estudantes²⁶, faz parte do projeto de educação diante da posição ocupada pelo Brasil quando pensamos na divisão internacional do trabalho.

Tudo isso faz com que o modelo de educação articulado para um país de capital periférico²⁷ e heterônimo como o Brasil seja aquele que segue o receituário de uma pedagogia do mercado, conforme cita Santos (2012)

Quando nos referimos à mercantilização, não designamos especificadamente a venda da “mercadoria-educação”, por meio da privatização direta. Tratamos da absorção da lógica mercantil pelos sujeitos envolvidos na esfera da produção pedagógica. [...] Eis o traço diferencial da pedagogia do mercado em sua contemporaneidade: a mercantilização não ocorre apenas na dimensão da sua “circulação” ou “distribuição” na forma de oferta por escolas privadas. [...] A mudança qualitativa da pedagogia do mercado no neoliberalismo consiste na mercantilização do processo, não apenas do produto. (p. 9)

Enxergamos o que Neves (2005) e Santos (2012) falam como o pano de fundo da reforma educacional. A partir dessa constatação, identificamos o protagonismo juvenil e o projeto de vida como carros-chefes dessa empreitada de convencimento e busca de legitimidade da reforma. Em outras palavras, a busca da aceitação desse projeto educativo passa pela ideia de que os/as estudantes teriam total “liberdade” de escolha sobre aquilo que queriam aprender e sobre o gerenciamento de seu futuro.

Seria o protagonismo do/a estudante tomando as rédeas de sua trajetória de vida, desenvolvendo competências socioemocionais e seu capital humano²⁸ na busca de melhores colocações no mundo do trabalho. Tudo aquilo que o mercado e as novas demandas do mundo do trabalho desejam é que os/as trabalhadores/as sejam responsáveis por sua trajetória, sendo os/as únicos responsáveis pelo fracasso, o que, para nós, camufla os condicionantes sociais que levam ao insucesso.

Na formação dos/as futuros trabalhadores/as, essa lógica precisa ser colocada de alguma forma dentro da formação escolar, sendo as competências socioemocionais relacionadas à tomada de decisão e à solução de problemas de ordem prática, as escolhidas para que os/as estudantes possam ter uma formação sem qualquer traço de

²⁶ O texto da reforma 13.415/2017 traz elementos importantes sobre o protagonismo juvenil que iremos problematizar mais à frente nesta tese e que vai de encontro àquilo que defendemos sobre esse tema.

²⁷ Compreendemos a ideia de capital periférico quando países centrais incentivam, muitas vezes de forma forçada, os países periféricos – por exemplo, as nações Latino-Americanas, a produzirem bens primários para abastecer os grandes centros, tornando-os, assim, dependentes.

²⁸ E que a aquisição e/ou investimento em mais capital humano, que vai proporcionar aos agentes um retorno econômico, tem a marca do individualismo, ou seja, não há qualquer relação com o altruísmo e com o coletivismo.

problematização da realidade, levando a uma possível adaptação ao desemprego estrutural, aceitando-o passivamente.

Voltando à questão das escolhas²⁹ daquilo que os/as estudantes querem aprender mais à frente, mostraremos que no portfólio disponibilizado pela reforma, no tópico que ela chama de itinerário formativo, é possível notar que esta suposta liberdade está restrita a opções que colocam os/as estudantes diante do trabalho simples. Sobre isso, concordamos com França (2024):

Outra tentativa de manipular a educação é a pseudodefesa de atender as necessidades do povo, com a oferta da educação tecnicista, formada por currículos que têm como único objetivo formar mão de obra qualificada, priorizando o ensino ou a instrução de disciplinas voltadas às ciências exatas e à realização de atividades que habilitem os educandos para determinada atividade trabalhista. As áreas de Linguagens ou Ciências Humanas são tratadas como inferiores e por isso são retiradas ou diminuídas na Matriz Curricular, inibindo a capacidade de analisar, refletir e criticar, garantindo assim, a estagnação das classes sociais. (p. 16)

Voltando ao início do tópico no qual iniciamos a discussão sobre esse novo modo de produção capitalista e a Educação escolar, destacamos que é de extrema relevância para a classe trabalhadora a compreensão dos elementos que atuam no contexto escolar, ou seja, na formação dos/as novos/as trabalhadores/as para o mundo do trabalho, sobretudo a partir da reforma educacional nº 13.415/2017. Destacamos que estamos falando da formação dos/as estudantes que podem estar sendo modelados às novas demandas do mundo do trabalho, ou seja, que possam vir a ser preparados não só para o emprego precário, mas principalmente para o desemprego.

A “formação” de estudantes que se adaptem à crise estrutural do capital ganha contornos de maior expressão na década de 1970 (MÉSZÁROS, 2011), o que implica a necessidade de uma reorganização da classe trabalhadora para um novo receituário. No curso desse processo, o avanço sobre a educação escolar se justifica na tese de que a baixa formação escolar é o grande causador dos problemas socioeconômicos, sobretudo quando pensamos em Brasil.

Portanto, essa recomposição de forças, principalmente em países de capital periférico, traz a necessidade de ações de apaziguamento social e de conformação dos/as

²⁹ Essa ênfase na liberdade de escolha, princípio de uma sociedade de mercado e concorrencial neoliberal, “[...] deixa de lado todas as representações do futuro ligadas às condições presentes, aos valores transmitidos e às oportunidades apresentadas, e esquece que a relação de um indivíduo com a vida ativa é uma relação que envolve tanto uma história pessoal e coletiva como as relações entre as classes sociais, os sexos e os grupos etários” (LAVAL, 2019, p. 52)

trabalhadores/as, o que faz a Escola ganhar centralidade. Conforme enuncia Mészáros (2008), “Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados (p. 25). Indo mais a fundo sobre a relação entre Educação e produção da vida material, ou seja, entre educação e propósitos acumulação de capital, Mészáros (2008) diz que

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (p. 35)

Diante disso, o Brasil, como signatário de acordos internacionais, vem reconfigurando suas propostas educacionais como respostas às demandas dos órgãos internacionais. Como exemplo, temos o caso da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), que vem servindo de laboratório, ou seja, de local de experimentações desses novos modelos que buscam adaptar os/as estudantes às novas regras do mundo do trabalho.

A título de exemplo, podemos trazer o investimento da SEEDUC/RJ em propostas disciplinares tais como o projeto de vida e o empreendedorismo³⁰. Acreditamos que ambas deslocam a responsabilidade por sua vida e por sua empregabilidade para os/as estudantes, camuflando a realidade do desemprego estrutural e a desigualdade de oportunidades. Sobre o empreendedorismo, acreditamos naquilo que cita Rufino Castro (2022):

[...] o empreendedorismo é advogado como solução para as mazelas próprias das relações sociais de produção capitalistas, mas são as próprias relações sociais de produção capitalistas que fazem do empreendedorismo não apenas uma dimensão da capacidade inventiva do ser humano, mas uma necessidade aos milhões de desempregados e desalentados da classe trabalhadora, que precisam recorrer a ações de riscos e incertezas, a fim de começar um empreendimento próprio ou de estar subordinado a plataformas de trabalho que intermediam a realização de suas ocupações, sob o mote da liberdade de escolha. (p.10)

Diante do colocado neste item, acreditamos que nossa justificativa se encontra no fato de que políticas públicas, incluindo aquelas para a educação, são a materialização

³⁰ Destacamos que, com o Projeto de Lei 2.944/2021, houve a tentativa de alteração na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, alteração esta, que incorporaria a temática empreendedorismo e inovação nos currículos da educação básica e superior.

do Estado num determinando tempo histórico de lutas de classe e, no caso da reforma, dentro de um determinado estágio do capitalismo³¹.

Além disso, também justificamos nossa tese dizendo que as políticas públicas neoliberais para a educação se encontram em franco avanço, principalmente no ano de 2024, quando, após diversos protestos contra a atual reforma educacional implementada em 2017, pequenos ajustes finos foram feitos pela Lei nº 14.945/2024, continuando a essência neoliberal.

Quanto à relevância, julgamos que esta é social, já que, identificando e problematizando a reforma, propor um outro caminho que real e efetivamente atenda às necessidades de ordem material da classe trabalhadora foi nosso esforço nesta tese. Esforço este que contou com os suportes teóricos de hooks e Freire a fim de romper com o quadro de total subserviência que está diante da classe trabalhadora e de seus filhos e filhas.

Sendo assim, esta tese busca, a partir de agora, começando pelo capítulo 2, mostrar como vem se dando o cerco à educação pública brasileira pelo neoliberalismo e seus reais interesses. Nosso propósito é trazer elementos dentro de uma totalidade para problematizar o que vem sendo proposto em termos de currículo e o que está de pano de fundo naquilo que este currículo carrega em sua essência.

Nesse mesmo capítulo, postulamos como, em nosso entendimento, o processo de neoliberalização vem se materializando na reforma educacional proposta pela Lei nº 13.415/2017 e como em sua atual versão (Lei nº 14.945/2024) não houve qualquer alteração na essência do texto, na sua verdadeira proposta que se alinha na formação de mão de obra que atenda a um novo mundo do trabalho.

Também na intenção de mostrar a realidade como ela se apresenta, descrevemos como a SEEDUC/RJ vem implementando a proposta do Novo Ensino Médio (NEM) em sua rede de escolas. É possível notar que a implementação da proposta, como já imaginávamos, não é algo a ser aceito pelo conjunto de professores/as e pelos/as estudantes em sua totalidade. O que acreditamos é que, a resistência tem conseguido minimizar os danos, sem, porém, impedi-los.

Ainda buscando conferir materialidade ao nosso tema, analisamos como o neoliberalismo vem avançando sobre o Ensino Superior, como no caso da construção das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Educação Física. Neste

³¹ Aprofundaremos este estágio do capital e as crises que levaram a ele no próximo capítulo.

exemplo que apresentamos, reforçamos nossa compreensão sobre a formação docente e seu alinhamento às novas formas de ensinar.

Ainda neste contexto da formação docente, discorreremos sobre como a adoecimento docente tem relação direta com o neoliberalismo escolar e as novas formas de se compreensão do trabalho docente.

Caminhando adiante nos capítulos, chegamos ao terceiro, onde buscamos falar do feminismo negro, justificando nossa escolha por bell hooks quando pensamos em um processo educativo amplo e que considere as diferentes contribuições do conjunto da sociedade. Nesse mesmo capítulo, buscamos trazer as condições materiais de vida dos nossos principais referenciais teóricos, Paulo Freire e bell hooks, relacionando suas vidas com a construção de suas pedagogias, com suas formas de pensar a educação escolar.

No quarto e penúltimo capítulo, buscamos problematizar, tendo como referências a Pedagogia Engajada e a Pedagogia Libertadora, a reforma educacional que vem sendo implementada no Brasil. Apontamos o quanto essa reforma é diametralmente oposta a um projeto de educação que busque a emancipação do conjunto da sociedade. Além disso, mostramos que a juventude negra que frequenta as escolas públicas de Ensino Médio é aquela que vem sendo mais fortemente impactada pelos efeitos da reforma.

Por fim, nas considerações finais, indicamos um possível caminho para superação desse modelo educativo. Proposta essa que, em nosso entendimento, invariavelmente, passa pelo conhecimento efetivo dos mecanismos que levam à implementação de tal reforma. Acreditamos que, por seu poder de mascarar a realidade, conhecer os reais objetivos neoliberais para a educação é o princípio para construção de um projeto contra-hegemônico.

2. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O CERCO NEOLIBERAL

Antes de chegarmos à reforma educacional proposta pela Lei nº 13.415/2017 e a seu processo de construção, é necessário que se formule a seguinte pergunta: o que faz despertar o interesse burguês pela educação brasileira? Tentaremos responder essa indagação de forma breve, mas sem deixar passar alguns elementos que, a nosso critério, são centrais.

Começamos nossa discussão apontando que, em nosso entendimento, a instituição escolar é um Aparelho Privado de Hegemonia (APH)³² onde, por adesão voluntária ou imposta, os/as agentes são postos diante de diferentes processos ideológicos que buscam o consenso³³ social. Consenso esse que mantém relação direta com o tipo de sociedade que se projeta.

Os interesses de classe que predominarão, conferindo o caráter assumido por determinado Estado, serão definidos a partir da interação de forças políticas em jogo na sociedade. A luta pela hegemonia envolve diferentes interesses, os diversos projetos existentes no cenário político. Se as camadas populares obtêm o consenso social em torno de seu projeto, a configuração do Estado resulta dessa situação particular e da capacidade da sociedade civil instituir-se como parte do Estado, orientando as políticas públicas. (SANTOS, 2001, p.12)

Portanto, o interesse na educação quando consideramos a escola como local da formação moral e intelectual dos/as jovens brasileiros objetiva o convencimento ou, como cita Laval (2019),

[...] Se envolve o sentido da vida pessoal e coletiva, se une passado e futuro e mistura gerações, a educação pública também é um campo de forças, um confronto de grupos e interesses, uma luta constante de lógicas e representações. As relações de força não são nem inerentes nem inevitáveis [...] (p.22)

No caso da reforma que estamos problematizando e que se implementa juridicamente por meio do Estado, tenta-se legitimá-la apontando que a reforma educacional é o modelo ideal para classe trabalhadora, sobretudo diante das crises de esgotamento do modo de produção capitalista existente. Crises estas nas quais medidas para manutenção do processo de acumulação e recomposição econômicas são essenciais.

³² Sobre os APHs, “são organizações políticas e culturais de diferentes tipos, localizados na sociedade, responsáveis por atuar de modos e espaços distintos, visando a conquista, a consolidação e a manutenção do consenso e torno de um projeto societal” (MARTINS, 2009, p.19).

³³ Entendemos o consenso como algo que vá além da simples adesão passiva a um projeto ideológico, onde todos os agentes sociais, cientes desse projeto, decidem, coletivamente, aderir a ele. O que vemos é um processo de desmobilização e desmonte, mediante o qual, mesmo sem a aceitação do programa ideológico, os agentes sociais são forçados a uma adesão crítica.

Importante frisar que, quando pensamos no discurso divulgado pelos APHs, a reforma vai trazer qualidade à educação, vai melhorar a condição do país diante dos diferentes *rankings* quando pensamos em avaliações internacionais. Em outras palavras, a reforma do ensino é a virada de chave para que o país avance. Porém, o que percebemos é que esse discurso esconde a verdadeira meta a ser alcançada, a recomposição das bases de acumulação capitalista. O que se vê é uma ideologia que prega a melhoria da qualidade, mas que camufla a realidade objetiva e os condicionantes sociais que geram a desigualdade. Sobre isso, Laval (2019) nos aponta que

[...] a acumulação do capital depende cada vez mais da capacidade de inovação e da formação de mão de obra, portanto, de estruturas de elaboração, canalização e difusão de saberes ainda largamente a cargo dos Estados nacionais. Se a eficiência econômica pressupõe um domínio científico crescente e um aumento do nível cultural da mão de obra, ao mesmo tempo, e em razão da própria expansão da lógica de acumulação, o custo permitido pelo orçamento público deve ser minimizado por uma reorganização interna ou por uma transferência do ônus para as famílias. Acima de tudo, o gasto com a educação deve ser "rentável" para as empresas usuárias do "capital humano". (p. 18)

Neste circuito complexo e contraditório que mantém relações com o projeto de vida que é planejado pelo processo de neoliberalização, a instituição escolar é um elemento de centralidade inquestionável. Não há exagero na afirmação quando pensamos nos processos de neoliberalização implementados em países vizinhos, como a Argentina, o Chile e o México, onde a educação foi atacada fortemente pelo processo de neoliberalização.

Feitas as considerações acima, lançamos luz sobre a estrutura fundante desse processo, buscando dar maior compreensão dos elementos históricos que nos trazem até a atualidade. Iniciamos falando sobre a crise do modelo fordista e do *Keynesianismo*. Sobre isso, nós nos apoiamos em (CÊA, SILVA e SANTOS, 2019) quando citam que “a partir da década de 1970, diante da crise inaugurada com o esgotamento do padrão *fordista-keynesiano*, a reconfiguração do capitalismo sob a égide da transnacionalização econômica e política apresenta significativos ineditismos” (p. 184).

Esse ineditismo, ou seja, as necessárias atualizações em resposta às diversas crises que se alargam na década de 1970, fez com que o individualismo, a competição, a produção flexível e altamente controlada, reduzindo perdas e aperfeiçoando os resultados,

fossem a regra. Já na dimensão política, a insustentabilidade do Estado *Keynesiano*³⁴ tornou necessárias a adesão aos preceitos da neoliberalização³⁵.

Além disso, a nível superestrutural, na tentativa de frear as crises sociais, as políticas Neoliberais passam a adotar ideias de conciliação social. Nesse contexto, encontra-se espaço para que a educação passe a ser um espaço de interesse, de apaziguamento, através do convencimento e da construção de uma hegemonia do consenso, assunto esse que aprofundaremos mais à frente no texto.

Quando falamos em Brasil, em face das políticas que se alinhavam à prescrição da neoliberalização, percebemos uma reestruturação no modelo de produção brasileira, o que levou a informalidade, precarização, desemprego, flexibilidade nos vínculos de trabalho e a desestatização.

A princípio com o governo de Collor de Mello e, na sequência, com o de Fernando Henrique Cardoso, quando o neoliberalismo se desenvolveu com rapidez. O parque produtivo brasileiro, sobretudo o industrial, foi alterado de modo significativo pela privatização do setor produtivo estatal, afetando diretamente a siderurgia, as telecomunicações, a energia elétrica, o setor bancário etc., áreas com forte presença estatal anterior e que passaram para o capital privado, tanto transnacional quanto nacional. (ANTUNES, 2018, *online*)

Nessa forma, alicerçada na neoliberalização, as empresas passam a ser constituídas de diversos sujeitos empreendedores, ou seja, daqueles/as que acreditam possuir o governo de si mesmo, assumindo os riscos dos fracassos que ocorram ao longo do processo e, ainda pior, culpabilizando-se e sendo culpados por algo que ele/a não pode controlar, neste caso, as rápidas mudanças impostas pelo novo modo de produção e acumulação flexível. Nesse clima de insegurança e instabilidade criadas pelas novas formas de empregabilidade, os/as trabalhadores/as sofrem com a possibilidade constante do desemprego e com a pauperização o que os/as coloca diante de um grau maior de dependência aos empregadores.

³⁴ Em relação ao modelo keynesiano, apontamos que a superação da política de bem-estar social, adotada pelo liberalismo social, foi a principal fonte de questionamento do neoliberalismo, principalmente, na sua relação com a ideia de gasto público. Segundo os neoliberais, o Estado, ao usar verba pública a favor da população, empregaria de forma errada e mal o dinheiro do povo.

³⁵ Por neoliberalização compreendemos um processo/movimento ideológico e político complexo que possui com diferentes formas de atuação, mas que expressa uma determinada fase histórica do capitalismo global (ANTUNES, 2018). Também entendemos neoliberalização como um programa intelectual (um conjunto de ideias), assim como um programa político (leis), comumente identificado na ideia de neoliberalismo econômico, mas que se encontra também na educação, saúde, administração pública, entre outras (ESCALANTE GONZALBO, 2015).

Foi esse contexto de medo social que facilitou a implantação da neogestão nas empresas. Nesse sentido, a “naturalização” do risco no discurso neoliberal e a exposição cada vez mais direta dos assalariados às flutuações do mercado, pela diminuição das proteções e das solidariedades coletivas, são apenas duas faces de uma mesma moeda. Transferindo os riscos para os assalariados, produzindo o aumento da sensação de risco, as empresas puderam exigir deles disponibilidade e comprometimento muito maiores. (DARTOT e LAVAL, 2016, p.329)

Como exigir disponibilidade e comprometimento muito maiores daqueles/as que estão em processo de insegurança e instabilidade? O receituário neoliberal tem como resposta uma nova gestão do comportamento, ou seja, a produção de sujeitos dispostos a suportar a volatilidade do mercado, um empreendedor e especialista de si mesmo, fruto de uma ideologia Neoliberal.

Neste sentido, enquanto construção ideológica, essa nova forma de produção da vida material traz como objetivo a formação de sujeitos aptos e dispostos a enfrentar as adversidades que o modo de produção impõe. Ou seja: para o Neoliberalismo é necessária a construção de subjetividades dispostas a aceitar passivamente as novas regras flexíveis do jogo econômico, que os/as trabalhadores não vejam essa situação como algo destrutivo e degradante, mas, sim, como uma possibilidade de crescimento. Ela “[...] põe o indivíduo numa situação de vulnerabilidade constante, que os manuais de gestão interpretam positivamente como um estado de exaltação e enriquecimento (uma prova que nos faz crescer)” (DARTOT e LAVAL, 2021, p. 363).

Com esse movimento, projeta-se o ambiente perfeito para a naturalização da precarização. E sobre isso, Dardot e Laval (2016) citam que

Se existe um novo sujeito, ele deve ser distinguido nas práticas discursivas e institucionais que, no fim do século XX, engendram a figura do homem-empresa ou do “sujeito empresarial, favorecendo uma rede de sanções, estímulos e comprometimentos que tem o efeito de produzir funcionamentos psíquicos de um novo tipo. (p.322)

Nesse modelo, segundo o qual cada um deve cuidar de si para que seja mais eficaz e envolvido no trabalho, aperfeiçoando-se cada vez mais, ou seja, investindo em seu capital humano. Segundo Zafalão (2021), a noção de capital humano pode ser bastante diversa, mas tem como objetivo o retorno monetário e psicológico dos investimentos em recursos pessoais, incluindo-se a formação profissional e a escolarização, entre outras. Já para Dardot e Laval (2016, p.337)

Isso significa que cada indivíduo deve aprender a ser um sujeito “ativo” e “autônomo” na e pela ação que ele deve operar sobre si mesmo. Dessa forma, ele aprenderá por si mesmo a desenvolver “estratégias de vida” para aumentar seu capital humano e valorizá-lo da melhor maneira. “A criação e o desenvolvimento de si mesmo” são uma “atitude social” que deve ser adquirida, um “modo de agir” que deve ser desenvolvido, “para enfrentar a

tripla necessidade do posicionamento da identidade, do desenvolvimento de seu próprio capital humano e da gestão de um portfólio de atividades”.

Quando pensamos nesse novo modelo de gestão do trabalho, este termina por ganhar novos sentidos, ou seja, um trabalho que podemos chamar de alienado ou estranhado, aquele tipo em que o/a trabalhador/a não se vê nele, em que não há o mínimo controle do que está sendo produzido, nem para que e para quem se produz, tampouco a mínima incorporação do trabalho no objeto produzido. Esses propósitos são diferentes daquilo que professamos neste texto. Aqui, compreendemos o trabalho como uma condição ontológica, necessidade vital dos seres humanos, momento de criação, recriação e transformação do espaço natural, local de realização individual e de socialização, ou seja, local onde se forma o sujeito social, local de ação transformadora consciente (MARX, 2013).

Na neoliberalização, essa ação transformadora consciente³⁶ alcança seu mais alto grau de alienação. Afinal, segundo Zafalão (2021, p. 22), “As políticas neoliberais indicam um novo perfil do mundo, ancorado em autonomia, gestão e contratações flexíveis [...]”. Já para Marx (2013) que não fala sobre o Neoliberalismo, mas, sim, sobre a alienação do processo de trabalho, que, podemos assim dizer, se aprofundou com esse novo modo. Com efeito, há uma perda da efetividade do trabalho, destituído de sua objetivação – neste contexto, de perda do objeto; os sujeitos tornam-se reféns daquilo que é produzido, o que gera o estranhamento e a alienação.

Como falamos de início, antes de chegar à Educação e à reforma nº 13.415/2017, foi necessário compreender o movimento que tornou essa investida na Educação essencial para as novas configurações do mundo do trabalho. Portanto, por meio das reformas educacionais e, antes disso, pela forma como elas são elaboradas, dentro de contextos históricos específicos, busca-se, via Educação, convencer a classe trabalhadora de que o ideal de educação burguês é necessário ao futuro dos/as estudantes e do país. Esse falso argumento, invariável e necessariamente, passa pelo modelo de educação oferecido aos filhos/as da classe trabalhadora, ou seja, uma educação estreitamente relacionada às novas

³⁶ A perda gradativa dessa consciência da ação já vinha se dando a partir da Revolução Industrial, quando o trabalho foi assumindo características distintas de momentos anteriores. O processo de imaginar, planejar e produzir, ou seja, o controle da concepção e execução do processo, criando seus valores, suprimindo suas necessidades imediatas e produzindo cultura, foi gradativamente substituído pela divisão social do trabalho. Com o avanço das técnicas de produção, o trabalho é amplamente afetado; cria-se um excedente de produção, o que leva a uma acentuação das diferenças econômicas, a propriedade comum torna-se privada e a divisão social do trabalho torna-se profundamente desigual, tendo uma classe que, para sobreviver, não necessita promover seu próprio sustento. Nesse contexto, o trabalho torna-se uma mercadoria que é negociada e vendida como força de trabalho.

configurações do mundo do trabalho, principalmente, na contemporaneidade. Sobre isso, Minto (2005) relata que

A educação escolar, estrategicamente situada no eixo das chamadas reformas estruturais, constitui-se assim num campo que permite visualizar tal processo de avanço capitalista, em que a lógica do capital invade todos os espaços da vida, nos âmbitos nacional e internacional, introjetando-lhes novas formas de organização da e para acumulação do capital. (p. 4)

Diante do cenário que foi exposto nas linhas acima, segundo o qual, nesse novo modo de produção da vida material baseado na neoliberalização³⁷, os/as trabalhadores se encontram à beira do abismo, percebemos que, para se fazer valer, seria extremamente necessária e urgente uma repolitização ideológica, para que, por meio do convencimento, o remédio oferecido pelo neoliberalismo escolar fosse absorvido sem grandes efeitos colaterais. E, como de costume, já que a educação tem relação direta com a produção da vida material, investir em reformas educacionais que carregassem os objetivos e ideais pela manutenção da acumulação capitalista foi o caminho.

Sendo assim, aprofundamos nossas análises no próximo subitem, no qual identificaremos na Lei nº 13.415/2017 estreitas relações com os processos que apontamos acima, ou seja, trataremos de mostrar que, valendo-se principalmente da ideologia do empreendedorismo e do protagonismo juvenil, avançam na educação brasileira modelos neoliberais que julgamos extremamente maléficos à classe trabalhadora – e, neste caso, em especial à juventude brasileira. Nesse sentido, concordamos com Rufino Castro (2022) quando enuncia

[...] que os resgates da figura do empreendedor compõem uma dimensão do discurso neoliberal e da ideologia dominante que se manifesta sob múltiplas formas na sociedade atual, tendo sido fruto de várias linhas de pensamento. O empreendedorismo e o papel do empreendedor têm sido mobilizados como ideologia dos setores dominantes, a fim de intervir sobre a realidade contemporânea. Por óbvio, estamos cientes de que as iniciativas empreendedoras não só têm origem pela burguesia, como são apoiadas por expressivo segmento da classe trabalhadora, até porque existe uma base material que permite sustentar que um contingente significativo da população garante a sua subsistência a partir de empreendimentos próprios. [...], contestamos que o empreendedorismo seja o horizonte para garantir um futuro mais próspero economicamente àqueles que vivem da sua própria força de trabalho, e que também seja capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico do capitalismo dependente brasileiro. (p. 10)

³⁷ Cenário onde novas formas de produzir, inspiradas no modelo da fábrica japonesa da Toyota, ganham centralidade. Aqui destacamos: “os programas de qualidade total, dos *just-in-time* e *Kabam*, além da introdução de ganhos salariais vinculados a lucratividade e a produtividade [...]” (ANTUNES, 2018, online).

Para finalizar a análise dos movimentos neoliberais que foram surgindo desde a década de 1990, quando falamos em Brasil, julgamos necessário, no intuito de conferir contemporaneidade ao nosso texto, falar sobre a última atualização/reforma educacional feita no atual governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esse Governo, devido a seu histórico recente de proximidades com políticas de cunho social-democrata e às inúmeras críticas recebidas, decidiu não enfrentar cara a cara o problema criado pela reforma 13.415/2017. A nosso juízo, esse enfrentamento só poderá ser efetivo a partir da revogação total da lei citada e, posteriormente, de uma verdadeira e efetiva abertura de diálogo com a classe trabalhadora na busca de um projeto de educação que considere os projetos de vida dos seus diferentes fragmentos.

Não ocorrendo essa total revogação, o que se pode ver com a atual reforma implementada pela Lei nº 14.945/2024 é a manutenção da essência do texto anterior, que, conforme já se anotou numa passagem anterior, é totalmente anacrônica em relação aos interesses de um projeto de educação que busque emancipar a classe trabalhadora. Em verdade, o que foi feito pela atual redação, após intenso protesto por grande parte dos/as docentes, discentes e sociedade, foram tão somente alguns pequenos ajustes, sem deixar de prevalecer, como já escrito, a essência devastadora da primeira versão.

Sendo assim, acreditamos que a primeira forma da lei (13.415/2017) carrega consigo a tragédia pensada em termos de educação escolar para a classe trabalhadora, mas, principalmente, para a população negra, que é aquela que ocupa em maior quantidade os bancos das escolas públicas no Brasil. Já sobre os pequenos ajustes feitos com a Lei 14.945/2024, reconhecemos como sendo uma farsa, ou seja, um grande pacto de manutenção da tragédia. Ou, nas palavras de Marx (2020), “[...] todos os grandes fatos e pessoas da história mundial acontecem, por assim dizer, duas vezes. [...] uma vez como tragédia, a outra como farsa” (p.29).

Entretanto, da farsa da Lei nº 14.945/2024, podemos ver como pequenos avanços após grande reação por partes de educadores/as e segmentos sociais, fato esse que não nos permite pensar que há uma total aceitação do processo de neoliberalização, em relação aos seguintes itens da Lei nº 13.415/2017:

- a aumento da carga horária destinada à formação básica, aumentando de 1800 horas para 2400 horas, o que possibilitou a inclusão de todas as disciplinas na BNCC nos três anos de escolaridade e não mais só Português e Matemática, como previa a Lei nº13.415/2017;

- diminuição da carga horária dos itinerários formativos de 800 horas para 600 horas, o que reduz de forma significativa a oferta de ‘componentes curriculares’ totalmente desconectados (brigadeiro caseiro ou/e o que rola por aí) dos conteúdos construídos cientificamente pela história da humanidade;
- E, para nós, um ponto deveras significativo é que, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os conteúdos a serem cobrados não contemplarão os itinerários formativos, atendo-se somente aos conteúdos da BNCC.

“§ 2º-C A União desenvolverá indicadores e estabelecerá padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular prevista no *caput* do art. 35-D desta Lei e das diretrizes nacionais de aprofundamento previstas no § 2º-B deste artigo” (BRASIL, 2024).

Mesmo diante desses pequenos avanços, ainda vemos alguns pontos que mantêm a essência devastadora da Lei 13.415/2017, entre eles:

- manutenção dos itinerários, reduzindo a carga horária dos componentes que possibilitam junto aos/as estudantes a construção do pensamento crítico e científico. “Art. 35-B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos” (BRASIL, 2024). Neste ponto, temos total acordo com o grupo de trabalho da reforma do Ensino Médio promovido pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE/RJ), quando formula as seguintes críticas à reforma:

[...] a desvinculação do conteúdo resulta em uma educação fragmentada, e a desigualdade na implementação pode acentuar as disparidades entre escolas públicas e privadas, devido à falta de recursos e formação adequada para os professores. Também criticamos a priorização da preparação para o mercado de trabalho em detrimento da formação cidadã e crítica, a ausência de contextualização que dificulta a relevância do aprendizado e a negligência da diversidade, que compromete uma educação inclusiva capaz de respeitar e valorizar as diferentes identidades dos estudantes. (SEPE/RJ, 2024, p. 02)

- Possibilidade do ensino à distância em todo o Ensino Médio, tanto para a formação geral quanto para os itinerários;
- Possibilidade da entrada de instituições privadas oferecendo formação técnica e profissional, conforme cita o § 6º do artigo 36: “[...] oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada mediante convênios ou outras formas de parceria entre as secretarias de educação e as instituições credenciadas de educação profissional, preferencialmente

públicas, observados os limites estabelecidos na legislação [...] (BRASIL, 2024).

- Um dos que, segundo notamos, mantém a essência da relação com as novas configurações do mundo do trabalho, assim como a lei anterior, diz respeito ao incentivo ao trabalho precoce e de baixa remuneração por parte dos/as jovens. Esse tópico, ao nosso ver, está em total acordo com a racionalidade neoliberal, por força da qual jovens da classe trabalhadora, com suas subjetividades moldadas em função da aceitação e, até mesmo, naturalização do subemprego, tendem a compreender a realidade em sua deformidade, distorção essa que os/as faz a aderir às flexibilidades e imprevisões que o mercado de trabalho promove e incentiva, como a caso do empreendedorismo. A tendência, como mostram os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2023, aponta que cerca de 7 em cada 10 jovens que abandonam a escola no Ensino Médio são negras e negros, sendo a necessidade de trabalhar o principal motivo (BELLO e BRITTO, 2024).

§ 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem:

I - a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, desde que explicitada a relação com o currículo do ensino médio;

II - a conclusão de cursos de qualificação profissional, desde que comprovada por certificação emitida de acordo com a legislação;

III - a participação comprovada em projetos de extensão universitária ou de iniciação científica ou em atividades de direção em grêmios estudantis. (BRASIL, 2024)

Buscamos fechar esse subitem seguindo aquilo que fizemos ao longo de todo o texto acima: problematizar as causas e os motivos que despertam o interesse da burguesia na educação brasileira. Para isso, destacaremos brevemente aqui o que nos chamou mais atenção na nova lei, sobretudo alguns aspectos que podem ser vistos como pequenos avanços diante de reações. Entretanto, não tivemos por objetivo aprofundar nossa análise sobre a Lei nº 14.945/2024; mas, sim, mostrar que, mesmo após alguns pequenos avanços, estruturalmente o texto permanece o mesmo. Em última instância, entendemos que a busca pela formação de trabalhadores/as adaptados/as às novas regras do mundo do trabalho – sobretudo quando pensamos no Brasil dentro do cenário da periferia do capital –, notamos que a nova lei, assim como a anterior, não teve sua proposta central alterada.

Sendo assim, e pensando na possibilidade de um outro projeto de educação, estamos em total acordo com a proposta que o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE/RJ) e seu grupo de trabalho da reforma do Ensino Médio, postulando que:

Em contrapartida, a proposta elaborada pelo SEPE busca apresentar soluções para esses problemas, promovendo uma matriz curricular que valoriza o equilíbrio entre as áreas do conhecimento e entre as séries do Ensino Médio. O objetivo do SEPE é garantir que todas as áreas – Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens – tenham a devida carga horária e que esse tempo seja distribuído de forma constante e equilibrada ao longo dos três anos de escolaridade dos estudantes. A proposta do SEPE defende todas as 13 disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira (Inglês), Língua Estrangeira (Espanhol ou Francês), Artes e Educação Física) com no mínimo dois tempos em todas as séries do Ensino Médio Regular, assegurando uma formação ampla e diversificada. Além disso, o sindicato propõe uma distribuição equilibrada das cargas horárias entre as séries, de forma que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira contínua e sem lacunas, permitindo aos estudantes consolidarem o conhecimento de forma progressiva. Dessa maneira, os estudantes recebem uma educação mais completa, garantindo a preparação adequada para os desafios do mercado de trabalho, do exercício da cidadania de forma crítica, bem como para se prepararem para os processos seletivos do ensino superior. (SEPE, 2024, p. 10)

Sendo assim, acreditamos que a análise da Lei nº 13.415/2017 e seu processo de construção, em nosso entendimento, dará conta do objetivo central deste capítulo, que é de compreender os movimentos que econômicos, políticos, sociais e culturais que estão de pano de fundo e que influenciaram o atual modelo de educação pública e que, aparecem nas leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024. O que queremos dizer é que as principais diferenças, importantes para esta pesquisa, já foram apontadas acima e que o pano de fundo sob o qual ambas foram pensadas é o mesmo. Antes, porém, mesmo nos atendo à primeira versão ao longo do texto, faremos referência ao segundo texto quando necessário.

2.1. A materialização do projeto de neoliberalização na educação brasileira

Dando sequência ao movimento que iniciamos no subitem anterior, mas agora direcionando nosso olhar de forma mais específica para como e com quais objetivos a reforma educacional nº 13.415/2017 foi construída. Ao falar de forma mais ampla sobre os esgotamentos do modo de produção e as novas formas de se produzir, buscamos aqui dirigir nosso olhar para como esses processos se relacionam com o projeto de educação para a classe trabalhadora pensado dentro de um projeto de neoliberalização. Diante disso, acreditamos que compreender os caminhos da construção da reforma educacional,

sobretudo a iniciada pela Lei nº 13.415/2017, vem a ser, metodologicamente, essencial para as reflexões às quais este capítulo se propôs.

Conforme já foi dito antes, todo documento, como texto da reforma educacional, também se encontra inserido num contexto temporalizado e situado. Temporalizado no sentido de tempo histórico, tempo de ajuste fino das estratégias de dominação e acumulação burguesa e, ao mesmo tempo, situado na crise estrutural do capital e da flexibilização das relações de trabalho, tempo de processo de neoliberalização. Diante disso, pegamos como ponto de início para nossa análise, a década de 1990 até os dias atuais, com os ajustes que foram feitos na reforma a partir do Governo Lula e que serão abordadas mais à frente no texto.

A escolha por esse espaço-tempo não é aleatória; justifica-se pelo avanço de políticas Neoliberais promovidas por alguns países de capitalismo central, em especial os Estados Unidos e a Inglaterra, com a ascensão, respectivamente, de Ronald Reagan e Margaret Thatcher, o que influenciou substancialmente as formulações educacionais de países de capital periférico, como o Brasil.

Somando-se ao que expusemos nas linhas acima, encontramos pontos de contato quando pensamos no Brasil como um país que sofreu/sofre influências dessas novas configurações do mundo do trabalho. Influências que encontram no campo educacional³⁸ um território de interesse para modelagem dos/as estudantes, com foco na aprendizagem de competências e habilidades capazes de fornecer características socioemocionais ao novo modo de produção capitalista. Para isso, o Estado burguês e o modelo de Educação oferecido são elementos centrais, inclusive em sua forma jurídica, criando legislações, como a Lei nº 13.415/2017, que trata da construção de um novo currículo, com conteúdos que atendam aos interesses da classe dominante.

Ainda sobre isso, concordamos com o que enuncia Pereira (2023) quando frisa que a reforma neoliberal traz a perspectiva da monetização da educação, ou seja, da disputa do fundo público³⁹ para acumulação de capital.

A influência empresarial na educação é cada vez maior, especialmente a partir do neoliberalismo, momento no qual o empresariado consegue, de forma orgânica, agir com vistas ao atendimento dos interesses de sua classe, o que

³⁸ Segundo dados do último censo escolar feito em 2024, há 15.676.980 mil estudantes matriculados na rede estadual de ensino do país. Cf.: <https://anonymousedata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>

³⁹ Como exemplo, temos a proposta da educação profissional como itinerário formativo, de que trata a Lei nº 13.415/2017; graças a esse dispositivo legal, as instituições privadas podem oferecer tal itinerário, recebendo, inclusive, verba pública do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB).

significa que as agências do capital estão incidindo fortemente sobre a educação popular, tornando-se parte das estratégias de governabilidade e de formação de uma nova subjetividade. Assim, a educação não somente se torna uma excelente oportunidade para os negócios, como também para a difusão de um *ethos* favorável aos interesses dominantes, utilizando-se do caráter de socialização da educação para induzir as chamadas competências e habilidades adequadas ao capitalismo. É a partir desses complexos interesses que se operacionaliza a reforma do Ensino Médio. (p.117)

Voltando à questão curricular, deve-se frisar que a adoção de currículos nacionais não é uma novidade; essa também foi uma prática na ditadura empresarial militar, mas com estruturas diferenciadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5692, de 1971, utilizou-se do currículo mínimo como forma de padronizar a educação nacional, padronização essa que se dirigia às disciplinas, conteúdos e algumas metodologias, com fundo essencialmente técnico.

Sobre essa ideia da formação técnica, com a Lei nº 5.692/1971, fomentou-se o ingresso no mercado técnico, o que, em correlação, objetivou a diminuir a procura pelos cursos superiores e a formação de uma massa de reserva. Queremos dizer que, como foi feita nos anos 1970, a reforma de que tratamos busca formar uma juventude com a retirada e/ou diminuição de disciplinas essenciais à formação humana, científica e filosófica, preparada para e adaptada a uma realidade de trabalho não complexo, que não exija do/a trabalhador a mobilização de habilidades complexas e, nesta trilha, é mantida nossa submissão ao capital central.

Nesse trâmite de ajuste/modelamento ao trabalho não complexo e de avaliações em larga escala com que o Brasil se comprometeu, em acordos firmados em 1990⁴⁰, que visavam reformular/repolitizar a educação nacional, iniciou-se em 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, a implementação de alguns parâmetros educacionais, chamados de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tal implantação veio carregada de um discurso ideológico cujo argumento de defesa era o de que o Brasil carecia de alguns instrumentos que contribuíssem na reelaboração dos currículos dos diversos sistemas de ensino e escolas. Na verdade, porém, pavimentava-se ali toda uma proposta de implementação do gerencialismo e controle na educação.

Seguindo na linha de discussões sobre uma base nacional curricular, em 2010 são lançados os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), em cuja apresentação já fica clara a função ao qual se propõe, a dimensão do trabalho na perspectiva do capital.

⁴⁰ Como citado na justificativa desta pesquisa, estamos falando da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, assim como a Declaração de Nova Délhi, 1993, e o Fórum Mundial de Educação, Dakar, 2000.

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. (BRASIL, 2000, p. 4)

Na mesma linha cronológica, a partir de 2012, o debate sobre a reforma do Ensino Médio ganha impulso, principalmente com a criação da Comissão Especial para Estudos e Proposições para a reforma do Ensino Médio junto à Câmara dos Deputados. A partir dessa comissão, surge o Projeto de Lei nº 6.840/2013 que, segundo seus proponentes, buscava dar uma outra cara ao segmento escolar em destaque, pois, no olhar deles, essa etapa educacional, que passou a ser obrigatória com a Emenda Constitucional nº 59 promulgada em 2009, necessitava de uma grande reforma curricular, tornando-a mais atraente aos/as jovens e conectada ao mundo do trabalho. Para eles, o currículo estava inchado de disciplinas e não respeitava os anseios da juventude, além de não respeitar as diferenças geográficas dos/as estudantes.

Em oposição ao projeto de lei (PL), no ano de 2014, surge o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio⁴¹. Após muitas críticas formuladas por esse movimento, há algumas mudanças na proposta do PL, mas elas não foram aceitas pelo grupo dominante, que insistia na aprovação do texto. Em 2015, era para acontecer uma votação sobre a redação do documento; contudo, devido ao clima tenso do iminente golpe que aconteceria em 2016, ela não se concretizou.

Após o golpe, que retirou a então presidente Dilma Rousseff e levou ao poder seu vice, Michel Temer, o seu governo opta por encaminhar ao Congresso Nacional a Medida Provisória nº 746⁴². O dispositivo promove ampla reforma no segmento, ou seja, no

⁴¹ Surge do movimento de dez entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

⁴² Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos

processo educativo dos/as jovens brasileiros/as, medida esta que se consolidou com a já citada Lei nº 13.415/2017, interferindo diretamente na Lei nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Para o segmento citado, fica explícita a necessidade de modelar os/as estudantes às novas necessidades do capital, como cita o texto da BNCC.

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (BRASIL, 2015, p. 462)

Sobre os impactos na LDB, seu Art. 35º apresenta como uma das finalidades para a etapa do Ensino Médio “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996, parágrafo 2º). Nesse recorte, podemos observar a defesa de uma flexibilidade por parte dos/as estudantes, flexibilidade essa que permitirá uma adaptação às condições cada vez mais precárias e desumanas, responsabilizando unicamente o/as trabalhador/a pela sua não incorporação ao mundo do trabalho, deixando de lado uma análise profunda das condições materiais que levam ao desemprego estrutural.

Em outro parágrafo deste mesmo artigo, “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996, parágrafo 4º), deixa clara a intenção de uma formação alijada de conhecimentos históricos e filosóficos, que permitirão uma visão de uma realidade complexa e contraditória, já que, como aprofundaremos mais à frente, a reforma implica um esvaziamento disciplinar, quando propõe componentes curriculares tais como ‘empreendedorismo, brigadeiro caseiro, o que rola por aí?, de olho nas redes digitais e ação! Está em suas mãos!’ Ou seja, espera-se dos/as estudantes conhecimentos para um mundo do trabalho onde a formação técnica, o saber fazer, supere a dimensão da reflexão sobre esse saber fazer e sobre suas condições de produção. Nos exemplos citados, há explícito interesse no empreendedorismo, no faça você mesmo sua carreira e seu

sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (Medida Provisória, 746/2016).

futuro. Nesse contexto, a reforma atua dentro de uma proposta que já foi citada ao longo do texto, mas que vale ressaltar com aquilo que citam Accioly e Lamosa (2021):

[...] a reforma do ensino médio adequa a legislação brasileira ao movimento global das reformas educacionais do século XXI que tem como característica central conceder aos sistemas educacionais a flexibilidade necessária para consolidar a influência do capital em todas as dimensões da escolarização e formação humana, de forma a atender as demandas flutuantes por força de trabalho e educar o comportamento dos trabalhadores visando prevenir revoltas sociais frente às intensificadas crises do capital. (p. 409)

Para atender às novas demandas, nada melhor e mais eficiente, do que a maquiagem que o capital trás nos seus *slogans*, como o do empreendedorismo e que é um dos motes da reforma educacional que estamos olhando. Quando problematizamos o empreendedorismo, é possível notar que, como resposta a crise estrutural do capital que gera elevadíssimas taxas de desemprego no Brasil, uma das soluções é construir nos jovens uma mentalidade empreendedora e individualista disposta a enfrentar os desafios do século XXI quando o assunto o mundo do trabalho.

Além disso, devido à nossa posição em relação à distribuição internacional do trabalho, podemos afirmar que, mesmo os/as trabalhadores/as em condições de trabalho sob o regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) são submetidos a cargas horárias extensivas e uma frequência de trabalho que os/as priva do acesso a outras formas de vida além do trabalho – um exemplo cabal disso é a discussão da redução da escala 6x1 travada atualmente no Brasil. Aonde queremos chegar é que, diante desse problema estrutural na relação de trabalho que impacta o Brasil, muitos/as vão desejar, na ilusão de trabalharem menos, sem frequência ou padrão, o empreendedorismo. Aprofundando esse tema, Gawryszewski, (2017) aponta que

Em um cenário de incertezas e instabilidades, o jovem precisa estar apto a lidar com as turbulências e assimilar as mudanças que poderão ser constantes em sua trajetória de vida. O projeto formativo de ser humano contemporâneo não comporta o sujeito que se deixe abalar pela imprevisibilidade, mas que encare tal condição como possibilidade para se adaptar a novos desafios. (p. 98)

Porém, na propaganda desse espírito empreendedor, embute-se toda uma ideologia de apaziguamento, de convencimento, ou seja, de tentativa de modelagem do comportamento da classe trabalhadora para que ela se incorpore de forma passiva num mundo onde as relações de trabalho são cada vez mais flexíveis. E, indo mais fundo, quando pensamos de forma mais específica no objetivo da reforma em relação ao empreendedorismo, a portaria para os itinerários formativos nº 1.432/2018 é bastante clara: “expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida”

(BRASIL, 2018, p. 4). Ou seja, todos os demais conteúdos serão subordinados a projetos individuais e pessoais dos/as estudantes, deixando de lado a ideia da construção coletiva e a filiação aos/as demais estudantes no sentido de se pensar um projeto que atenda ao conjunto do social, isto é, uma proposta de perspectiva coletiva.

Incentiva-se o empreendedorismo, deslocando-se um problema de ordem estrutural a nível individual. Em outras palavras, a incerteza e a volatilidade, entenda-se, desemprego e novas formas flexíveis e instáveis de empregabilidade, passam a ser de responsabilidade dos/as estudantes, que deverão saber lidar com elas, encontrando formas de solucionar tais problemas de maneira individual. Conforme cita Brasil (2018):

Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais. (p. 04)

Como dito em outro momento, busca-se, mediante o consentimento a um projeto de neoliberalização que atua a nível educacional, construir mecanismos psicológicos que logrem convencer os/as estudantes e futuros/as trabalhadores que a degradação à qual estão sendo submetidos é algo natural. Da mesma forma, procura-se ainda fazê-los crer que somente o investimento em si e a capacidade de ir em frente, de ser resiliente, de tecer estratégias para superar esses problemas de forma criativa pode dar conta deste novo momento, ou seja, é necessário que se adotem mecanismos adaptativos que os/as façam até mesmo desejar essa condição degradante. Nesse sentido, Rufino Castro (2022) adverte que

O discurso do empreendedorismo, na época atual, procura legitimar a integração dita harmoniosa entre trabalhador e mundo do trabalho precário. Essa compreensão, particular ao sistema do capital, não ignora que o trabalhador pode não assimilar esse discurso pacificamente e, premeditadamente, a própria sociabilidade do capital impõe a ele que se eduque para, enfim, integrar-se à precariedade. Nessa conjuntura é que se forjam fartos os projetos formativos, colocados em prática na educação escolar, bem como em outros processos formativos, com o intuito de formar jovens dotados de competências empreendedoras que procriem valor. (p.02)

Diante de tudo que foi exposto, fica claro para nós que existem diferentes grupos buscando a hegemonia, e na reforma educacional não foi diferente. Distintos fragmentos disputaram o texto do documento, sendo hegemônica a ideologia de Educação burguesa, a favor do capital, a favor do atual estágio em que ele se encontra. Dentro dessa repolitização da Educação, ou seja, a construção de todo um aparato que retira da escola e dos/as docentes sua autonomia na construção do processo pedagógico e, do espaço

escolar, sua função social a favor do projeto educativo libertador da classe trabalhadora.

Sobre esse tema, Santos (2012) nos postula que

Como prática social, a educação é inexoravelmente política [...]. “Despolitiza-la”, reduzindo-a a atividade meramente “técnica”, portanto, é repolitiza-la em favor da manutenção da hegemonia, sob a aparência de neutralidade, eficiência, eficácia, silenciamento e desqualificando os significados da educação como prática política transformadora e de formação humana no sentido mais pleno. (p. 8)

Dentro da compreensão da totalidade da construção do documento, importante ressaltar que a defesa dessa proposta foi amplamente divulgada e apoiada por organismos nacionais de interesse privado⁴³ ou, como os vimos aqui, APHs, que buscaram apontar seus discursos no sentido de encontrarem o problema da Educação no atraso em que a escola se encontra, o que, conseqüentemente, faz com que os/as estudantes percam o interesse por ela.

Além disso, esses APHs sinalizam que, para mudar esse quadro, uma reforma educacional é necessária. Reforma essa que, em nossa compreensão, camufla os mecanismos que tornam a escola ‘desinteressante’, que acreditamos passar pela falta de investimento público no sentido da oferta aos/as filhos/as da classe trabalhadora de um modelo de educação socialmente referenciado, que promova a emancipação e a transformação social e que verdadeiramente dê conta de seus anseios e necessidades reais. Além disso, também consideramos que tal ‘desinteresse’ se associe à desvalorização dos/as docentes, à falta de estrutura das unidades escolares que permitam a realização plena do trabalho docente, pelo acompanhamento e estratégias que possam conter o insucesso e a evasão escolar.

Nesse sentido, quando a reforma afirma que a escola deve trabalhar com aquilo que é interesse dos/as estudantes, é necessário cautela para interpretar esse princípio. Pois, conforme bem coloca Laval (2019)

Há aqui, portanto, uma dupla reivindicação: de um lado, a favor de um investimento maciço na educação e, de outro, a favor de uma redução dos conhecimentos que são considerados chatos e inúteis por não ter ligação clara com uma prática ou um “interesse”. Nesse aspecto, as autoridades políticas e econômicas que desejam combinar educação de massa com escolha mais restrita de conteúdos em função de sua utilidade econômica e social têm o apoio de certos reformistas pedagógicos bastante imprudentes que, em nome da democratização, consideram que as crianças do povo não podem *a priori* receber a cultura da elite. É isso que faz o caráter muitas vezes equívoco das

⁴³ Instituto Ayrton Senna, Itaú Educação e Trabalho e o Movimento Todos pela Educação são apenas alguns exemplos para ilustrar, já que não temos como objetivo central nos aprofundar detalhadamente sobre cada um desses organismos, mas, sim, identificar os interesses que vemos como comum entre eles, que é disputar o fundo público da educação e mobilizar um modelo educativo para classe trabalhadora que mantenha o *status quo*.

noções de "democratização", "cultura de base" ou "cultura comum", as quais podem ser interpretadas de maneiras muito diferentes segundo os objetivos políticos e os valores que lhes servem de referência e, por isso, exigem elaborações mais profundas. (p. 50)

Em relação à reforma, estamos totalmente convencidos de que trabalhar somente com o interesse do/as estudantes, sobretudo daqueles/as estudantes que são das classes mais pobres, é, possibilitar o não aprofundamento daquilo que eles já conhecem, mas agora sob uma perspectiva científica e, ao mesmo tempo, sem ampliar o acervo de conhecimentos desse/as estudantes. Diante disso, concordamos com o que diz Ramos (2016) sobre o tema:

Os jovens vindos de sua realidade — seja qual for, de uma vida burguesa, sofisticada, cara, ou de uma vida pobre, de carência — vão trazer os interesses que foram produzidos por essa realidade. Não cabe à escola simplesmente incorporar os seus interesses, ou então adequar-se aos seus interesses. O que cabe à escola é, em se conhecendo esses interesses, confrontá-los com as necessidades formativas desses jovens, à luz de um projeto de sociedade. Isso tem a ver com currículo escolar. Pensar esse currículo nas dimensões da vida desse estudante, trazer a ciência, o conhecimento, o trabalho, a cultura em todas as suas dimensões — a cultura juvenil, da mídia, a cultura erudita, enfim. Precisa haver um encontro entre projeto educacional e interesses do jovem. Antes de um encontro, na verdade, é preciso haver um confronto para se poder, então, se encontrar e se reconstruir a convergência entre a finalidade da escola e o interesse do jovem. (s/p)

Após essa contextualização na qual identificamos o modelo de educação pensado pelo processo de neoliberalização para a classe trabalhadora e seu objetivo — a produção de trabalhadores e trabalhadoras adaptados e aptos ao novo mundo do trabalho, de forma a manter a acumulação em níveis ótimos —, fica nítido para nós o caráter cruel do processo em curso. De fato, a Educação enquanto instrumento de transformação está sendo minada em prol de um modelo que privilegie a manutenção da ordem estabelecida pelo capital.

Nesse atual modelo, não visualizamos espaço para uma reflexão crítica sobre a realidade, mas, sim, uma tentativa de subserviência ao receituário imposto pela política de cunho meritocrático, individualista e alienante, ou seja, a adoção de uma forma de educar que privilegie competências socioemocionais visando à adaptação ao precário. Dentro de tal cenário, a BNNC buscou implementar um currículo mínimo e definido por competências, mediante o qual os/as estudantes acionam informações que consigam equacionar problemas de ordem prática do seu dia a dia.

O modelo educacional em destaque, através da Pedagogia das Competências socioemocionais, tanto priva os/as estudantes da transgressão quanto da Libertação, projetando um mundo do trabalho cada vez mais desigual. Afinal, segundo Castro (2023),

A “Pedagogia das Competências”, que tem origem junto com o próprio neoliberalismo e agora é o sustentáculo ontológico da BNCC, possui uma série de impactos que afetam sobremaneira a estrutura da educação pública

brasileira em todos os níveis (reorganização curricular, abertura para a iniciativa privada, centralidade das avaliações externas, restrição de financiamento público, etc.). (p. 03)

Além disso, o que podemos perceber é que se aprofunda a pauperização de grupos periféricos, tais como a população negra, que é o grande público atendido pelas escolas públicas, conforme adverte Castro (2023):

Pensando sobre o reflexo da reforma do Ensino Médio especificamente para a população negra, haja vista o legado deixado pelo período da escravidão, a cor da pele está, até hoje, relacionada à classe social e, portanto, qualquer alteração no ensino público e gratuito pode influenciar no futuro dessas pessoas, favorecendo o racismo estrutural. (s/p)

Pensando na proposta que o texto da reforma enuncia, buscando mobilizar nos/as estudantes competências de interesse ao processo de neoliberalização, afirmamos que a reforma reconfigurou aspectos políticos/ideológicos importantes quando a comparamos com uma proposta educativa que seja formativa, de caráter amplo e pensada para a elaboração, sistematização e transmissão dos conhecimentos científicos, históricos e filosóficos construídos pela humanidade (hooks, 2017; FREIRE, 2018).

O que percebemos na reforma em curso é uma investida, intencional, em mecanismos que escondam da classe trabalhadora as faces destrutivas do atual cenário do mundo do trabalho e, no caso da reforma educacional, dos filhos e filhas dessa classe.

Nesse processo, mistifica-se e torna-se obscura a visualização da realidade, na qual os tipos de empregos são cada vez mais escassos, mal remunerados, precarizados e instáveis.

Por fim, o modelo de educação a que somos contrários faz com que se perca a consciência de sua classe, o que, em nossa compreensão, agrava mais ainda esse processo que citamos. Sublinhamos aqui que o tipo de educação em que acreditamos vai de encontro ao da proposta pela Lei nº 13.415/2027.

Compreendemos o processo educativo como um processo de humanização, ou seja, uma jornada na busca da conscientização da condição histórica e social dos/as estudantes (hooks, 2017; FREIRE, 2018). Por essa condição ontológica, de natureza histórica e socialmente construída, a educação é algo impregnado de aspectos políticos e ideológicos, já que ela é um território de embate entre diferentes hegemonias, que disputam entre si o controle e a direção do processo educativo e, além disso, do controle ideológico social.

Por pensarmos assim, entendemos que educação e política assumem um outro sentido, de educação/política, em que não há educação fora de um contexto político, fora de relações de poder, fora das relações sociais, culturais e econômicas, ou, como cita

Rufino Castro (2022) “[...] Essencialmente, trata-se de compreender que a forma assumida pela educação esteja vinculada às relações sociais de produção, tanto emergindo delas quanto retroagindo sobre elas, conformando uma relação dialética” (p. 03).

Sendo assim, podemos dizer que a construção de todo um ideário que busca qualificar o trabalhador para as demandas do mercado de trabalho é um dos aspectos a ser considerado quando pensamos no Estado Educador e na posição ocupada pelo Brasil na distribuição internacional do trabalho. O descompasso de nossa situação é flagrante: já que estamos inseridos na periferia do capital e sob o projeto de educação gestado pela burguesia, que promove o esvaziamento das disciplinas e a redução dos conhecimentos que estimulem a criticidade, pensamento científico, histórico e filosófico, o que sobra para nós?

Em face da reforma, principalmente a do Ensino Médio, resta-nos tão somente a submissão aos grandes centros, sobretudo no que diz respeito à produção de tecnologia de ponta e ciência. Em suma, sobra apenas para nós a produção em baixa complexidade e a importação de matérias primas e básicas, os *commodities*, principalmente a mineração, agroindústria e a construção civil pesada, setores esses que não privilegiam o emprego qualificado.

Portanto, o discurso de que uma reforma curricular no Ensino Médio nos colocaria em condições de disputa econômica com países do centro do capital não encontra espaço, por não levar em consideração o fato de o Brasil não ter uma economia desenvolvida, sobretudo se comparada à dos países centrais. Do mesmo modo, não será essa mudança específica – uma reforma educacional em um país cujo processo de escolarização é tardio e que possui vários problemas de ordem estrutural presentes na educação até hoje – que, como num passe de mágica, resolverá todos os nossos problemas.

Além disso, esse projeto de escola burguesa retira dos/as estudantes sua condição de sujeitos históricos e sociais, impedindo que os/as mesmos/as se percebam como sujeitos condicionados, mas não determinados, como homens e mulheres coletivos/as e não como simples massas (FREIRE, 2018). Ou, como cita Gramsci (1999):

Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero

humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. (p. 94)

Não permitindo o “conhece-te a ti mesmo como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica” (GRAMSCI, 1999, p. 94), o projeto burguês de educação, materializado na BNCC, busca que os futuros trabalhadores/as cumpram as competências propostas pelo relatório *The Changing Nature of Work* (2019), sendo elas: “perseverança, colaboração, empatia, trabalhar em equipe, adaptabilidade, gerenciamento de emoções, capacidade de resolução de conflitos, força de vontade, coragem para correr riscos, comprometimento com o trabalho” (ACCIOLY e LAMOSA, 2021, p.715), o que, para a classe trabalhadora e para seus filhos e filhas, é algo extremamente danoso num país onde a desigualdade social já é imensa.

Acreditamos que a reforma em curso, longe de ser algo que vá tornar a escola mais atrativa e fazer do Brasil uma economia desenvolvida, tampouco é capaz de proporcionar uma verdadeira autonomia aos/as estudantes. Ao nosso ver, ela aprofundará ainda mais a relação centro-periferia, ampliando os lucros da burguesia central. Além disso, o discurso hegemônico que prevaleceu na construção da reforma, com a falácia de que a escola é desinteressante para os/as estudantes, pode até em parte ser verdade quando pensamos na crescente necessidade de renda para ajudar nas despesas da família. Incluo nisso a queda na relevância e utilidade dos diplomas e, para nós, a falta de legitimidade que é conferida à escola, principalmente pelos mesmos blocos que apoiam a reforma. Em acréscimo a isso, RAMOS (2016) comenta que

Por mais que tenhamos os programas de apoio, a passagem, o Programa Nacional do Livro Didático, a merenda escolar, por mais que se tenham ampliado os programas de assistência estudantil, ainda é um momento difícil para as famílias pobres, que têm dificuldade de sustentar o filho no ensino médio. Há outras questões diagnosticadas, todo mundo que estuda evasão também vê, por exemplo, a situação da gravidez precoce, o problema do uso de drogas, etc. Então esses são alguns aspectos que transcendem o conteúdo pedagógico da escola. (s/p)

A reforma, colocará, ainda mais, grupos marginalizados em maior grau de informalidade e precarização. E, como falamos anteriormente, o esvaziamento das disciplinas escolares por ‘pseudodisciplinas’ deixará os/as estudantes numa posição de não compreensão dos mecanismos que os colocam em situação de pobreza e desemprego, causando, invariavelmente, uma busca alucinada pela informalidade como produto de

uma autonomia empreendedora. Com isso, buscamos a seguir problematizar a BNCC e seu método de educar por meio da pedagogia das competências.

2.2. A Base Nacional Comum Curricular e a pedagogia das competências como método da neoliberalização

Seguindo nossa linha de pensamento, que procura compreender os movimentos que contribuíram na construção da Lei nº 13.415/2017, chegamos neste momento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em nosso entendimento, ela é a materialização, a colocação em prática por meio de um currículo daquilo que a reforma do Ensino Médio implica em sua essência, utilizando como método a pedagogia das competências,⁴⁴. Sobre isso, concordamos com o que diz Rufino Castro (2023):

A “Pedagogia das Competências”, que tem origem junto com o próprio neoliberalismo e agora é o sustentáculo ontológico da BNCC, possui uma série de impactos que afetam sobremaneira a estrutura da educação pública brasileira em todos os níveis (reorganização curricular, abertura para a iniciativa privada, centralidade das avaliações externas, restrição de financiamento público, etc.). Por isso, torna-se central investigar de que maneira o neoliberalismo se faz presente nas escolas públicas, em todos os seus níveis, inclusive o pedagógico, ainda que com uma roupagem progressista. (p. 03)

Retomando algo já citado anteriormente, a Medida Provisória nº 746/2016, que foi convertida na lei que instituiu a reforma do Ensino Médio, interferiu diretamente na Lei nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB). Acerca desse processo, podemos enunciar que, segundo Accioly e Lamosa (2021)

Nos contextos em que são implementadas, essas reformas buscam instituir um currículo mínimo definido por competências, como é o caso da BNCC, em que essas são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (p. 708)

Concordando com a formulação acima, entendemos que o texto da BNCC, em especial quando se refere à etapa do Ensino Médio, explicita a intenção na modelagem e adaptação dos/as estudantes às novas necessidades do capital e às transformações do mundo do trabalho, como podemos observar na própria redação do documento:

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e

⁴⁴ Acreditamos, conforme explicamos no item 2.1, que a essência da reforma encontra na construção de sujeitos subjetivamente modelados às novas formas de empregabilidade. Por outro lado, ela acarreta para nós o mais alto grau de precarização, adaptando-nos também ao desemprego. Além disso, essa reforma é a tentativa do estágio atual do capital de recompôr suas estruturas de acumulação.

nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (BRASIL, 2018 p. 462)

Para cumprir com o objetivo do programa de neoliberalização pensado para a educação, a BNCC busca construir junto à juventude que frequenta o Ensino Médio uma forma ideológica que compreenda as novas configurações do mundo do trabalho de forma mais pacífica possível e, num extremo, até como necessária ao progresso de sua vida e ao do nosso país. Para isso, é necessária a adoção do método que, por meio da educação, busque convencer a maioria que esta forma de pensar o processo de escolarização é realmente melhor do que tudo o que vimos até hoje e que a nova forma de educar será mais efetiva, pragmática e relacional para a vida dos/as estudantes.

Em outras palavras, o que esse currículo tem por objetivo central é voltado para o novo mundo do trabalho flexível, instável e que exige do/a trabalhador/a cada vez mais recursos para dar conta das diversas demandas impostas. Face a essa demanda, a BNCC adota a pedagogia das competências como método de educar os/as jovens brasileiros/as, conforme cita o próprio texto do documento logo na sua parte introdutória:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 08)

Dessa forma, fica instituído para a juventude brasileira um currículo escolar baseado em aspectos que mobilizem nos/as estudantes determinadas competências. Em outros termos, com esse novo percurso de escolarização pensado para os/as filhos/as da classe trabalhadora, há toda uma modificação estrutural nos conteúdos escolares, sobretudo quando pensamos em seus sentidos.

Pela BNCC, os conteúdos escolares só fazem sentido se puderem mobilizar nos/as estudantes competências de ordem prática, de utilização imediata e de fácil transposição a diversas situações do cotidiano, principalmente ao mundo do trabalho e suas rápidas mudanças. Sobre isso, concordamos com que diz Ramos (2001) sobre o currículo por competências:

O currículo por competências é o meio pelo qual a pedagogia das competências se institucionaliza na escola, com o objetivo de promover o encontro entre formação e emprego. O fundamento do currículo por competências é a redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo a atribuir sentido prático aos saberes escolares, abandonando a preeminência dos saberes disciplinares para se centrar em competências supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Somente após essas definições é que se selecionam os conteúdos de

ensino. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, a elaboração do currículo por competências parte da análise de situações concretas e da definição de competências requeridas por essas situações, recorrendo às disciplinas somente na medida das necessidades exigidas pelo desenvolvimento dessas competências. (p.119)

Feito esses apontamentos iniciais e seguindo o método que estamos adotando nesta tese, que busca apreender a realidade para além de suas aparências, acreditamos ser de grande importância antes de prosseguir problematizando a BNCC falar um pouco mais sobre a temática da pedagogia das competências e sobre o contexto em que foi produzida. Dessa forma, poderemos traçar relações importantes sobre os motivos de a BNCC utilizar esse método.

Quando refletimos sobre o tempo histórico no qual o termo *competências* começa a ser adotado com mais frequência, sobretudo na esfera da educação e dos organismos internacionais, podemos ter pistas dos objetivos daqueles o utilizam. Não é difícil encontrar a palavra *competência* nos documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da UNESCO, principalmente quando voltamos nosso olhar para o que esses organismos esperam da educação escolar.

O ambiente socioeconômico atual apresenta desafios que afetam o futuro das crianças e dos jovens. Embora o acesso à educação tenha melhorado, uma boa formação não é mais o único requisito para garantir um emprego; os jovens têm sido atingidos pelo crescente desemprego pós-crise econômica. Problemas como obesidade e diminuição do engajamento cívico crescem. O envelhecimento da população e o panorama ambiental preocupam. As desigualdades sociais e no mercado de trabalho tendem a aumentar. A educação tem enorme potencial para enfrentar esses desafios, melhorando competências. As competências cognitivas e as socioemocionais, como a perseverança, o autocontrole e a resiliência, têm a mesma importância. É preciso incentivar todas as competências para indivíduos e sociedades prosperarem. (OCDE, 2015, p.17)

A atual ênfase na pedagogia de competências, tendo como principal referência Perrenoud (1999), supera a concepção tecnicista da aquisição do conhecimento como fim em si mesmo para situá-lo como meio para o desenvolvimento de competências humanas nas dimensões dos quatro pilares da educação para o século XXI [...] (UNESCO, 2021, p.15)

Em ambas as citações, a título de exemplo, podemos notar a ênfase nas *competências* como forma de aprender e atuar no mundo. Ela vem sendo a proposta adotada para se educar a juventude de países periféricos, em resposta ao desemprego estrutural, às novas formas de trabalho e, principalmente, na busca da recomposição dos processos de acumulação.

Além disso, a OCDE, na tentativa de buscar o consenso social, defende que o trabalho educativo que privilegia as competências socioemocionais propicia uma melhora

substancial nos fatores econômicos, sociais e educacionais dos sistemas escolares que os adotam.

A Estratégia de Competências da OCDE proporciona um marco estratégico integrado no âmbito governamental para ajudar os países a entender melhor como investir nas competências para transformar vidas e fomentar economias. Ajudará os países a identificar os pontos fortes e fracos de suas reservas nacionais de competências e sistemas de competências, a compará-los no âmbito internacional e a desenvolver políticas de melhoria. Em particular, a estratégia estabelece as bases sobre as quais os governos podem trabalhar de maneira eficaz com todas as partes interessadas. (OCDE, 2014, p.03)

Nesse novo momento, as competências teriam a capacidade de mobilizar nos/as agentes sociais instrumentos para solucionar problemas de ordem prática, como, por exemplo: a solução prática para a crise do desemprego pensada num contexto de soluções de problemas, resiliência e capacidade criativa pode ser o empreendedorismo. Aí estão a *Uber*, o *Ifood* e as diversas formas de subemprego que vemos crescer a cada dia, ou seja, formas de ocupações sem qualquer traço de direito social garantido e que são fomentadas pela OCDE (2014). “A crise econômica mundial, com elevados níveis de desemprego, especialmente entre os jovens, torna urgente fomentar melhores competências” (p. 03).

Além disso, podemos notar que tanto a OCDE, quanto a UNESCO utilizam como referencial teórico para suas formulações sobre competências o sociólogo suíço Phillipe Perrenoud. Quando pensamos mais uma vez no tempo histórico em que foi produzido, de crise de acumulação capitalista, é nítida a preocupação de Perrenoud, ao produzir sua tese, com o que a escola deve desenvolver junto aos/as estudantes. Para esse autor, a escola tem por função trabalhar junto aos/as estudantes o treinamento de suas competências, que segundo ele “é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (PERRENOUD, 2000, p.15).

Importante aqui marcar que esse pensamento construído por Perrenoud foi amplamente utilizado pelo meio empresarial, onde a busca por resultados e o desenvolvimento da competição, individualismo e meritocracia são pontos comuns. Ou seja, o método das competências tornou-se modelo em termos de gestão humana. Isso tudo veio a acontecer literalmente, e aí voltamos no tempo histórico, em que o modelo de produção do *Taylorismo* ganha destaque e, principalmente, sua ênfase na qualidade total.

Contudo, sabemos que o trabalho de Perrenoud ganhou bastante destaque, principalmente na década de 1990, quando pensamos em termos de processo de escolarização e, também, quando avaliamos os movimentos que o modo de produção capitalista fez no sentido da manutenção e ampliação de acumulação. Movimento esse

que, essencialmente, tem a escola como elemento central para que seus objetivos sejam inculcados ideologicamente nos/as jovens brasileiros.

Diante desse cenário de recomposição burguesa e novas formas de se produzir, a BNCC, documento que podemos compreender como ontologicamente relacionado ao programa de neoliberalização, a pedagogia das competências é o método adotado para adaptar e tornar adaptáveis os/as jovens filhos/as da classe trabalhadora. Podemos dizer que, mediante esse modelo divulgado por Perrenoud, concordamos com a síntese feita por Rufino Castro (2023)

O que se pode entender do horizonte teórico-político de Perrenoud acerca das competências: 1 – parte da cisão teoria/prática, colocando o conhecimento como um mero aspecto teórico desprovido de inserção na prática da vida dos sujeitos; 2 – subjetiva o conhecimento, coloca-o como mera representação em detrimento ao seu aspecto objetivo (captura dos momentos reais da realidade); 3 – hipervaloriza os aspectos da prática, mas não da prática social, e sim da prática individual, um empirismo praticista; 4 – em nenhum momento, visa-se a prática social dos sujeitos, em especial uma prática social transformadora, o sujeito é visto de forma isolada (o sujeito liberal abstrato), como mero mote de adaptação às “situações novas da realidade”, o que justifica o contexto da “reestruturação produtiva”. (p. 12-13)

Voltando à BNCC e ao seu enfoque na pedagogia das competências, podemos perceber que, após a compreensão da totalidade, ou seja, de quais objetivos levaram à adoção da forma de educar os/as jovens, nos salta aos olhos que a proposta deste currículo normativo, a ser instituído em todo território nacional, coloca, sem sombra de dúvida, os/as jovens brasileiros/as num total processo de precarização de sua vida escolar. Esse fato, consequentemente, tem relação direta com seu modo de vida material durante e após a escolarização.

O que queremos dizer com isso é que a BNCC, sem qualquer tentativa de escamotear seus objetivos, pretende colocar os/as estudantes diante de uma relação com a escola por meio da qual os conhecimentos científicos, históricos e filosóficos fiquem em segundo plano. E, mais do que isso, para o documento

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

Uma análise atenta e contextualizada com a realidade concreta em que o documento foi produzido nos aponta que a essência desse currículo baseado nas

competências e com fortes relações com as diretrizes do mercado busca, como anotamos no título deste subitem, formar sujeitos adaptados e adaptáveis, sobretudo, como o próprio texto diz, aberto ao novo (leia-se: aberto ao imprevisto e ao precário), proativo (leia-se: ser responsável por melhorar seu capital humano) e, para nós o mais cruel da face de neoliberalização, a capacidade de ser resiliente (leia-se: adaptado e adaptável ao emprego e ao desemprego).

Como estamos dirigindo nossa atenção à Lei nº 13.415/2017, que trata também da reforma do Ensino Médio, para essa etapa o documento deixa bem clara a intenção de promover a modelagem dos/as estudantes, as transformações que vêm acontecendo no modo de produção capitalista, principalmente quando pensamos na posição ocupada pelo Brasil na distribuição internacional do trabalho.

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (BRASIL, 2018, p. 462)

Sendo assim, a reforma curricular, com destaque nesta tese para o Ensino Médio, parte de um currículo cuja ênfase era nos conhecimentos socialmente construídos, para um outro baseado em competências práticas. Assim, saímos de prescrições como aquelas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para uma normativa com a BNCC, na qual a pedagogia das competências ganha outro nível de alcance. Além disso, os conhecimentos, disciplinas e processos pedagógicos passam a ter outro sentido, o do mercado, da produção de capital humano que atenda às aceleradas e flexíveis alterações no mundo do trabalho num momento de reestruturação capitalista. O que podemos perceber é que o que está verdadeiramente em jogo é eliminar e/ou enfraquecer tudo aquilo que contesta, que pesa nos ombros do poder do capital e, segundo Laval (2019) “[...] tudo que, institucionalmente, juridicamente e culturalmente limita sua expansão” (p. 39).

Isso que descrevemos acima torna-se claro quando o documento, para o Ensino Médio, justificando que a juventude é múltipla, adota como processo de aprendizagem o preceito de que cada estudante seja responsável por sua aprendizagem e que, mediante essa autonomia, possa construir seu projeto de vida.

[...] que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar--lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463)

Essa falácia proposta pela BNCC, que julgamos ser algo abstrato para grande parcela da população (principalmente aquela em vulnerabilidade social e que, por circunstâncias estruturais e históricas, está à margem), o esvaziamento do currículo e a possibilidade de escolha dos/as estudantes, quando consideramos seu capital cultural, social e econômico, os colocam em situações distintas de outros/as estudantes de classes sociais diferentes. O que queremos dizer é que, em muitos casos, os/as jovens brasileiros da camada mais pobre da população só têm acesso a determinadas formas de cultura, como, por exemplo, a cultura corporal sistematizada⁴⁵ dentro da escola. Com o esvaziamento curricular dos conhecimentos, o acesso desses/as estudantes ficará restrito, assim como suas possibilidades de escolha. Além disso, a proposta da BNCC e os itinerários formativos da reforma postulam para os/as estudantes opções de componentes curriculares que os/as colocam diante do trabalho simples, ou seja, um tipo de trabalho ou ocupação que não exige reflexão e abstração, mas o simples fazer e cumprir ordens.

Sobre seu projeto de vida, na atualidade, fomentado principalmente pela cultura do fazer, o texto propõe que os/as estudantes “[...] se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo” (BRASIL, 2018, p.463).

Nesse momento, abre-se um campo de possibilidades para aquilo que o processo de neoliberalização traz em seu bojo, a ideia de ser uma empresa de si mesmo, ou seja, a cultura do fazer ganha destaque acompanhada da cultura do empreender.

Nesse contexto de empreender, ou seja, ser uma empresa em si, esvazia-se todo o sentido de coletividade, o que passa a valer é a competição, o mérito e a concorrência. Quando trazemos para discussão grupos estrutural e historicamente marginalizados, podemos perceber que são elas e eles, mulheres e homens negros, que estão mais expostos a prestação de serviços e a cultura do empreender e do tipo de trabalho relacionado à prestação de serviços.

⁴⁵ Compreendemos cultura corporal como todo o acervo de movimentos corporais que foram produzidos pela humanidade e que se materializam nos esportes, lutas, danças, ginásticas etc.

Diante daquilo que apontamos nas linhas acima, compreendemos que a pedagogia das competências é o modo de operar junto à escolarização dos/as estudantes de países periféricos, como forma de construir trabalhadores/as que sirvam ao mercado e a suas metamorfoses. Trabalhador/as que, com o mínimo traço de reflexão, percam boa parte da compreensão dos mecanismos que a forma de educar com ênfase excessiva no fazer traz.

Sendo assim, o que podemos esperar desse modelo curricular, ou seja, da trajetória escolar destinada à juventude brasileira é, sem sombra de dúvida, o aprofundamento e a ampliação do abismo da desigualdade social, sobretudo no âmbito da população negra e, em especial, da mulher negra. Um processo, de fato, inexorável, conforme veremos mais à frente no texto, quando colocarmos os pressupostos de bell hooks diante da reforma educacional junto com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua), os quais corroboram esta afirmação. Além disso, pelo exposto, discordamos completamente da assertiva de que, valendo-nos dessa forma de educar, alcançaremos o progresso social, como enuncia o título do documento da OCDE (2014) “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”.

Acreditamos que o poder das competências vinculadas à BNCC está exatamente no contraditório do que diz o texto. A verdade por trás da aparência se encontra na acumulação de um pequeno grupo em prol da pauperização da maioria, acumulação essa que, encontra seu sustentáculo ideológico em organismos internacionais e que busca por meio da educação escolar formar os sujeitos que aceitem da forma mais passiva possível este alto grau de exploração.

Sendo assim, acreditamos que a BNCC faz parte do pacote de políticas públicas que buscam formar a juventude brasileira alicerçada em competências práticas totalmente alienadas da realidade concreta desses agentes sociais. Portanto, seguindo no objetivo da nossa tese, e na tentativa de materializar o que estamos falando, buscamos trazer no próximo item a implementação da Lei 13.414/2017, da BNCC e os diversos interesses que coordenaram a sua colocação em prática na rede estadual do Rio de Janeiro, rede essa que, conforme assinalamos em nossa justificativa, vem servindo de laboratório para políticas educacionais de cunho neoliberal.

2.3. O caso da Rede Pública Estadual de Educação do Rio de Janeiro: ênfase no projeto de neoliberalização para a educação.

No tópico anterior, procuramos contextualizar como e com quais objetivos a reforma educacional no Brasil foi sendo projetada. Identificamos os interesses por trás de

tal reforma e buscamos mostrar que ela faz parte de um contexto maior, resultado da crise em que se encontra o modelo baseado no capital e que, principalmente em 2016, no Brasil, com as reformas trabalhistas impostas pelo governo do então presidente Michel Temer, aprofundou-se o cenário de precarização das relações trabalhistas que vinha desde a década de 1990. Assim, como uma das tentativas de construção do convencimento, trataram de pôr em prática a reforma educacional de 2017 e a BNCC como parte do projeto de educação e de vida para a classe trabalhadora.

Voltando ao nosso objeto, que é a reforma educacional proposta pela Lei nº 13.415/2017, neste capítulo, procuramos mostrar como se deu sua implementação na SEEDUC/RJ, sendo a escolha por esta rede estadual não aleatória, já que, como aponta Pereira (2023):

Muito do que está proposto nos documentos normativos federais sobre a reforma do ensino médio (BRASIL, 2017a; BRASIL, 2017b; BRASIL, 2018a) de alguma forma já fora implementado na rede estadual do Rio de Janeiro. O gerenciamento, as parcerias públicas-privadas e as diversas modalidades de ensino médio são uma realidade na rede estadual há mais de 12 anos. Por esse motivo, entendemos que a reforma é a materialização de um projeto da classe dominante para a educação brasileira, em disputa nas últimas décadas, e com o qual a SEEDUC-RJ já estava em sintonia. (p.470)

Reforçando a importância do nosso olhar para o Estado do Rio de Janeiro, a pesquisa realizada por Pereira (2025), que buscou analisar o BM no Brasil entre as décadas de 1990 e 2020, apontou que “É interessante notar que os três estados mais ricos da federação foram os que mais se endividaram com o Banco Mundial, mas quem encabeçou a lista foi o RJ, cujo PIB é menos da metade do PIB paulista” (PEREIRA, 2025, p.85). Como já sabemos, esses empréstimos não são contraídos sem contrapartidas, e uma delas, conforme já mencionamos, tem relação direta com a reforma educacional. Portanto, compreender as maneiras como se deu sua implementação e suas justificativas é algo essencial para mostrar na prática o processo de neoliberalização na educação do Estado do Rio de Janeiro.

Diante disso, partimos do ano de 2007, quando o Estado do Rio de Janeiro inicia seu processo de adesão a programas de gerenciamento e reorganização educacional, o qual se amplia em 2010, mediante acordos firmados com entidades que, às custas de empréstimos financeiros, exigem certas contrapartidas. Dentre elas, há um novo modelo de gestão pública, totalmente oposta ao modelo que o discurso dominante defendia, ou seja, essa nova forma de gerenciamento vinha no sentido de superar a ineficiência estatal. Nesse sentido, quando pensamos na proposta neoliberal, concordamos com Laval (2019) quando afirma que

A força do novo modelo e a razão por que ele vem se impondo está no fato de que o neoliberalismo se apresenta à escola, e ao restante da sociedade, como solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades, mas na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar. (p.21)

Nessa linha de alterações impostas e investindo na educação enquanto instituição de construção ideológica, surge o Programa Educação de Estado, objetivando reorganizar e reordenar a Educação Estadual com vistas à melhoria da posição do Estado do Rio de Janeiro nas avaliações em grande escala. Assim, para levar a educação estadual a outro patamar, o Governador Sérgio Cabral buscou assessoria na iniciativa privada⁴⁶; nesse momento, é possível perceber a implementação da política de metas e, em se tratando da educação no Rio de Janeiro, na política de gestão por resultados (PEREIRA, 2023).

A escola e a empresa começam a se confundir. Implementa-se o Planejamento Estratégico da Educação (PEE), por meio do qual os diretores passam a ser gestores escolares e os docentes recebem estímulos⁴⁷, a fim de melhorar a aprendizagem dos/as estudantes e aprimorar a gestão dos recursos e de suas aulas. Além desse plano, podemos citar entre os itens que estão incluídos no gerenciamento educacional a Gestão Integrada da Escola (GIDE). Trata-se do Programa criado em 2011, baseado em metas e que tinha por objetivo melhorar a classificação do Estado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Como já apontamos nesta tese, o processo de neoliberalização busca o consenso. Contudo, por não acreditarmos que esse consenso seja algo passivo, ou seja, que as reformas – sejam elas educacionais ou de outro campo – não são implantadas sem resistência de grupos que se contrapõem à neoliberalização do Estado, a resposta social mais uma vez se impôs. Em 2016, diante de grande insatisfação com as novas formas de gestão escolar e com todo o processo de sua implementação, um forte movimento liderado pelo SEPE/RJ mobilizou diversos/as professores/as e estudantes, eclodindo uma greve da rede estadual de Educação. A pauta econômica, política e pedagogia cobrava do governo o fim da política do mérito, com suas bonificações, e da gestão autocrática. Já como conquistas, podemos citar o fim do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e do seu preparatório (SAERJINJHO), a consulta pública para eleição de diretores escolares e a adoção de dois tempos no mínimo para todas as disciplinas.

Quando falamos em laboratório no início deste item, o que apontamos acima, em nossa compreensão, já fazia parte do ensaio para o que viria a acontecer mais à frente em

⁴⁶ Parceria firmada com o grupo Falconi Consultores de Resultados.

⁴⁷ Nas escolas onde as metas fossem atingidas, os/as docentes recebiam bonificações salariais.

termos de repolitização da função escolar. Em outras palavras, buscamos registrar alguns elementos que iniciaram aquilo que hoje se vê na educação estadual do Rio de Janeiro: um processo educativo com fortes traços de meritocracia e que pôs em dúvida a qualidade da gestão pública, abrindo espaço para instituições privadas, como o Instituto Falconi. Tudo isso com o objetivo de colocar a rede de escolas da SEEDUC/RJ entre as cinco melhores do Brasil, submetendo o processo ensino-aprendizagem a um jogo de disputa entre escolas e professores/as na busca de bonificações que, em muitos casos, ajudariam na vida material dos/as docentes, mas que, efetivamente, não transformaria a realidade.

Sempre é bom lembrar que medidas como essa, de princípio concorrencial e de competição, estão na base de reestruturação e de recomposição das forças capitalistas. Em outras palavras, em um mundo globalizado, de economia global, as transformações no mundo do trabalho passam a ser medidas importantes. Dentre tais iniciativas, inclui-se a defesa da livre concorrência, que, no entanto, para que atenda aos interesses de determinados grupos, precisa da intervenção estatal. É isso que vemos nessas políticas de bonificação, mediante as quais, em um cenário de má remuneração e desvalorização do trabalho docente, premiar, bonificar e atrelar valor monetário passa a ser algo interessante ao processo de neoliberalização. Interessante por possuir determinado grau de aceitação devido aos problemas que citamos acima; em outras palavras, muitos/as professores/as, pensando em aumentar suas rendas para que garantam condições de vida material minimamente dignas, participam desse jogo, conhecendo ou não suas regras e prejuízos.

Sendo assim, no caso do Rio de Janeiro, a reforma do Ensino Médio não evoluiu. Apesar de sua aprovação ter acontecido em 2017, vários fatores de ordem política e sanitária, como a COVID-19, adiaram sua implantação na cidade. Em 2022, porém, diante da crise que vivia a educação estadual, mais uma vez, como fez o Governo Federal, a SEEDUC/RJ dissemina o discurso de que a escola tradicional está ultrapassada, que os conteúdos estão desconectados da realidade dos/as estudantes e que somente a implantação de uma reforma curricular poderia salvar o futuro dos/as jovens fluminenses. Segundo a SEEDUC/RJ, essa reforma visa a “novas possibilidades de aprendizagens, metodologias e tecnologias com vista a desenvolver competências e habilidades essenciais para o Século XXI” (RIO DE JANEIRO. SEEDUC-RJ, 2022, p. 44).

Como se escreveu antes, não é uma novidade que o Estado do Rio de Janeiro, junto à SEEDUC/RJ, é *loco* para experiências educacionais que, posteriormente, se tornam políticas nacionais. A proposta da Dupla-Escola, criada em 2012, e outras, tais como o Núcleo Avançado de Educação (NAVE), criado em 2009 e patrocinado pelo

Instituto Oi Futuro, e o Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos e Gestão do Cooperativismo (NATA), também criado em 2009 e em parceria com o Grupo Pão de Açúcar e a Cooperativa Central de Leite (CCPL), são os embriões daquilo que podemos observar mais adiante em termos de parcerias público-privadas e de fomento à formação, especificadamente técnica, com vista a preparar mão de obra pouco qualificada, mas que atenda, de imediato, às oscilações do mercado.

Podemos dizer que, o programa Dupla Escola, segundo Rio de Janeiro. Seeduc-RJ, 2012 (*apud*, PEREIRA, 2023, p. 166),

[...] tem como objetivo transformar a unidade escolar convencional em um espaço de oportunidade para o aluno, onde ele entenda que o investimento nos estudos é importante para o seu futuro. Dupla Escola significa duas vezes escola: jornada dupla. E, para manter um adolescente na escola em tempo integral, é importante que o espaço seja atrativo. Assim, é necessário que a política de educação entenda o que o jovem quer e atenda aos seus anseios. Pesquisas da SEEDUC indicam que o jovem tem interesse em cursos de formação profissional, que o capacitem para o mercado de trabalho. [...] A educação é fator estratégico para que o estado do Rio de Janeiro dê continuidade ao seu processo de desenvolvimento socioeconômico. É por meio da produção de conhecimento e do desenvolvimento de habilidades indispensáveis para o mundo do trabalho, que um Estado cresce e se desenvolve, desencadeando, assim, aumento de renda e qualidade de vida para os cidadãos. Por outro lado, o conhecimento apreendido representa uma ferramenta para que o jovem tenha segurança diante da vida e do mundo do trabalho. Hoje, um dos desafios é estabelecer uma vinculação entre o Ensino Médio e a formação para a vida profissional, a fim de antecipar a qualificação dos jovens para atuarem numa sociedade em franco crescimento econômico.

Já é possível notar na proposta do programa um fomento à autogestão por parte dos/as estudantes e sua vinculação ao mundo do trabalho, ou seja, um incentivo para que o/s as estudantes construam subjetividades que compreendam que seu sucesso e insucesso só dependem deles mesmos. Para isso, é necessário investir em seu capital humano, empreender, ser polivalente e, principalmente, resiliente frente às flutuações do mundo do trabalho. Além disso, identificamos pontos de contato com a atual reforma, quando pensamos no objetivo por trás desse modelo de ensino, que é a adaptação dos/as trabalhadores às novas características das relações de trabalho, características essas que impactam diretamente na educação dos/as jovens brasileiros.

A partir do programa Dupla Escola, podemos ver surgir o Programa de Educação Integral e suas duas modalidades: a Dupla Escola de cunho profissionalizante e intercultural e a solução Educacional. Essa última é uma parceria com o Instituto Ayrton Senna para formações de estudantes que consigam relacionar educação intelectual e emocional, ou seja, as Competências Socioemocionais, já citadas no texto como método adotado pela BNCC. Sua adoção reforça a tese que aponta o Estado do Rio de Janeiro e

seu modelo de educação como laboratório para práticas experimentais em educação neoliberal. Esses modelos apresentados serviram de preparação de terreno para aquilo que viria mais adiante e que, no caso do Estado do Rio de Janeiro, tomaria formas mais profundas, no ano de 2022, como aponta o próprio documento denominado Plano de Implementação, elaborado pela SEEDUC/RJ:

A proposta de adesão ao Programa Novo Ensino Médio, efetivada em 2019, pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, iniciou a experiência de implantação em escolas-piloto de uma nova perspectiva curricular, que permitiria, a partir de um planejamento pré-definido, acompanhar, refletir e ajustar as ações nas diversas dimensões que compõem o processo de implementação de um novo currículo, conhecendo todos os aspectos e realizando as adaptações necessárias. Também possibilitará coletar e analisar dados e, por fim, avaliar os resultados da experiência de implantação das ações de flexibilização curricular durante o ano de 2020 para, a partir de 2021, processar, progressivamente, o Novo Ensino Médio nas escolas da Rede. (RIO DE JANEIRO. SEEDUC-RJ, 2022, p.33)

Entretanto, cabe destacar que, na tentativa da defesa de um discurso que dizia que a elaboração do Novo Ensino Médio teve ampla participação e aprovação por parte da comunidade escolar, em 2021, a SEEDUC/RJ, enviou aos/as docentes e estudantes um formulário *online*⁴⁸ indicando que as discussões sobre o Novo Ensino Médio estavam iniciadas. No caso dos/as docentes, esse formulário de 24 questões, com 23 perguntas de múltipla escolha e apenas uma dissertativa, resumia-se, de forma explícita, a alardear que a proposta era algo benéfico a educação. Já para os/as estudantes, o documento continha 21 questões, que, principalmente, falavam sobre a sua formação profissional. Importante informar que, antes do preenchimento desse formulário, era recomendado que se assistisse a um vídeo elaborado pelo Movimento Pela Base (PEREIRA, 2023).

Após as análises, cerca de 90% dessas unidades concluíram que o Documento de Orientação Curricular não precisaria passar por nenhuma alteração. Mesmo com essa realidade, a SEEDUC-RJ comprometeu-se a ajustá-lo com sugestões, inclusões e alterações que agregassem ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes [...]. [...] Vale destacar que tanto os profissionais da educação quanto os estudantes opinaram ser de extrema pertinência a oferta do Itinerário de Formação Profissional e Técnica. (RIO DE JANEIRO. SEEDUC-RJ, 2022, p.44)

Voltando a 2022, ano da implementação do Novo Ensino Médio, que se deu mesmo sem um amplo debate por parte da SEEDUC/RJ sobre os impactos negativos da reforma, debate esse que foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação no último

⁴⁸ Advertimos aqui que muitos dos documentos elaborados pela SEEDUC/RJ não se encontram mais em suas páginas oficiais, o que dificulta bastante o processo metodológico da pesquisa. Devido a isso, optamos por citar autores/as que citam esses documentos, visto que, além de não estarem mais nas páginas oficiais, são disponibilizados por redes sociais às quais só têm acesso os que dela fazem parte.

mês de 2021, por meio da Deliberação CEE nº 394, de 07 de dezembro de 2021⁴⁹. Diante dessa aprovação, substituiu-se de maneira imediata a forma como o Ensino Médio no Rio de Janeiro deve ser oferecida, oferta essa que, até então, estava vinculada ao currículo mínimo implementado no ano de 2011 e que tinha por meta colocar a educação estadual do Rio de Janeiro entre as cinco melhores do país, conforme cita o próprio documento.

[...]Este documento serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais [...] (RIO DE JANEIRO, 2012, p.02)

Sendo assim, a implementação do Novo Ensino Médio trouxe diversos problemas para a formatação do Ensino Médio. Problemas esses que passavam pela locação de professores/as em pseudodisciplinas ou, como são chamados, itinerários formativos, já que somente matemática e português eram obrigatórias nos três anos, conforme aponta o quadro a seguir elaborado pela própria SEEDUC/RJ.

Área do conhecimento	Componente Curricular	CH Semanal			CH Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	0	80	80	0	160
	Física	2	2	0	80	80	0	160
	Química	2	2	0	80	80	0	160
Matemática	Matemática	4	3	3	160	120	120	400
Ciência Humanas	Filosofia	2	0	0	80	0	0	80
	Geografia	2	2	0	80	80	0	160
	História	2	2	0	80	80	0	160
	Sociologia	0	0	2	0	0	80	80
Linguagens	Arte	0	2	0	0	80	0	80
	Educação Física	2	0	2	80	0	80	160
	Língua Portuguesa/Literatura	4	3	3	160	120	120	400
	Língua Inglesa	2	0	2	80	0	80	160
CH Total FGB		24	18	12	960	720	480	2160

⁴⁹ Institui diretrizes para a implantação do documento de orientação curricular do Estado do Rio de Janeiro Ensino Médio (DOC-RJ) e define princípios e referências curriculares para as instituições de educação básica que integram o sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro.

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio. Arquitetura do Novo Ensino Médio. (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 35)

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio. Arquitetura do Novo Ensino Médio. (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 35).

Sobre as disciplinas eletivas, a sua escolha ficou a cargo das escolas, observando-se, segundo Rio de Janeiro (2021, p.37), “[...] o perfil dos professores a serem alocados nesses componentes, as condições de infraestrutura disponíveis e a diversidade dos estudantes que compõem a turma”. Essa seleção era subordinada a um catálogo⁵⁰ que dispunha de um cardápio de possibilidades aos/as estudantes e que deveria seguir o seguinte critério de organização:

Área do conhecimento	Componente Curricular	CH Semanal			CH Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Núcleo Integrador	Eletiva 1	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 2	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 3 – Catálogo disponibilizado pela Seeduc-RJ	2	2	2	80	80	80	240
	Projeto de Vida	2	2	2	80	80	80	240
Trilha de Aprofundamento	Componente de Área 1	0	2	4	0	80	160	240
	Componente de Área 2	0	2	4	0	80	160	240
	Componente de Área 3	0	2	4	0	80	160	240
CH Total IF		6	12	18	240	480	720	1440

A oferta de eletivas será anual. A Eletiva 1 contemplará a oferta de Ensino Religioso ou Reforço Escolar, conforme Lei Estadual nº. 8.585, de 25 de outubro de 2019, que modificou a Lei Estadual nº. 3.459, que dispõe sobre Ensino Religioso confessional nas escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. A Eletiva 2 contemplará a oferta de Língua Espanhola ou Estudos Orientados. Já a Eletiva 3 será de escolha da unidade escolar, dentro de um grupo de opções elencadas em um Catálogo disponibilizado pela SEEDUC-RJ. (RIO DE JANEIRO, 2021, p 36-37)

Ainda falando das eletivas, o mais grave para nós e que julgamos ser o objetivo por trás do Novo Ensino Médio, é que, com a diminuição da carga horária das disciplinas da formação geral, podemos ver a pavimentação de todo um aparato pensado para a juventude fluminense, cujo foco é a formação rasa e sem qualquer traço de reflexão sobre a realidade da vida material dessa juventude. Ou seja, acreditamos ser o fim da formação humana crítica e reflexiva e o começo da construção do sujeito adequado às novas formas de trabalho do século XXI, conforme enuncia o artigo 10º da deliberação do CEE 394/21:

⁵⁰ Este catálogo está disponível no endereço [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/catalogo-eletivas-2022.pdf](https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/catalogo-eletivas-2022.pdf)

“[...] as matrizes curriculares devem prever que a distribuição da carga horária da Formação Geral Básica seja de, no máximo, 1.800 horas e a dos Itinerários Formativos de, no mínimo, 1.200 horas, dispostos em parte ou em todos os anos do Ensino Médio” (RIO DE JANEIRO, 2021 s/p).

Sobre essa nova forma de oportunizar um portfólio de oportunidades, por meio do qual os/as estudantes teriam autonomia na escola daquilo que desejam aprender, flexibilizando o conhecimento em função das diversas demandas de ordem prática, percebemos isso como um processo educativo extremamente utilitarista, em que o valor do que é aprendido precisa ter relação direta com sua utilidade. Em outras palavras, aprender o que será útil ao mundo do trabalho e, principalmente, aprender a lidar com suas flutuações e incertezas. O que o mundo do trabalho espera desse/a estudante, futuro trabalhador/a, são conhecimentos que o/a coloquem em total autonomia sobre seu trabalho, resolvendo de forma inovadora, criando soluções práticas, aos processos de instabilidades de sua carreira. Sobre isso, Laval (2019) observa que

Não é mais uma questão de elevar os níveis de competência dos assalariados: é preciso que toda educação recebida tenda a levar mais em conta o "destinatário do serviço", ou seja, a empresa. Em uma sociedade cada vez mais marcada pela instabilidade das posições, sejam elas profissionais, sociais ou familiares, o sistema educacional deve preparar os alunos para um cenário de incerteza crescente. A pedagogia "não diretiva" e "estruturada de modo flexível", o uso das novas tecnologias, o amplo "cardápio" oferecido aos estudantes e o hábito do "controle contínuo" são pensados como uma propedêutica para a "gestão de cenários de incertezas" que o jovem trabalhador vai encontrar ao concluir os estudos. (p.41)

Podemos perceber isso no documento de implementação que estamos citando aqui, na parte que trata da “Perspectiva para o Mundo do Trabalho”⁵¹. Nesse item, há uma clara proposta de formação para o trabalho determinada para cada região do Estado, ou seja, a formação de mão de obra específica que segue o receituário da educação neoliberal, segundo a qual o investimento no sujeito, em seu capital humano, é fator determinante para seu sucesso e, conseqüentemente, para o país. De fato, quando olhamos para os arranjos de forma mais atenta, observamos que eles seguem a lógica da distribuição internacional do trabalho, notando-se um forte incentivo não apenas ao setor de produção de *commodities*, mas também de prestação de serviços, como o turismo.

O levantamento dos arranjos produtivos locais é essencial para promover alinhamento entre a educação, o mercado de trabalho e o setor produtivo, fomentando a implementação do Itinerário Formativo EPT no processo de ensino-aprendizagem na educação profissional, oportunizando a comunidade

⁵¹ Optamos por não reproduzir o quadro com os arranjos produtivos, mas ele pode ser acessado em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIRJ.pdf>.

escolar conhecer e entender o funcionamento da cadeia produtiva de sua região e aproximando os estudantes de sua realidade. Esse conjunto de informações pode potencializar a economia local significativamente. (RIO DE JANEIRO, 2021, p. 30)

Como foi possível perceber, a implementação da primeira versão da reforma na rede Estadual do Rio de Janeiro está repleta de aspectos cuja apreciação julgamos ser bem relevante. Mas também, a título de contextualização e de método, já que estamos analisando a reforma na sua dinâmica, salientamos que em 2024, após inúmeros protestos de educadores/as e fragmentos da sociedade civil, o atual governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.915/2024.

Julgamos que a “nova lei” mantém a essência da anterior, conforme já destacamos no capítulo 02 e segundo reforça a própria SEEDUC/RJ em seu Caderno de Orientações Pedagógicas – 2025, ao afirmar que “Neste ano letivo teremos o desafio educacional das avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o desafio de melhoria do desempenho educacional do nosso estado” (RIO DE JANEIRO, 2025, p.01). O foco ainda é nos exames em grande escala e, além disso, a defasagem escolar continua a ser considerada como elemento central, ou seja, o Estado, intencionalmente, busca oferecer educação aos/as estudantes alegando que a igualdade de oportunidades educacionais é o caminho para o fim da desigualdade social. Esse projeto, no entanto, não considera as diferenças sociais que tornam o acesso à educação diferenciado. Mais uma vez, vemos aqui um processo ideológico de ocultação da realidade empreendido por meio da Educação.

Para tanto, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro implementou uma Política Pública de Recomposição de Aprendizagens com objetivo de assegurar o direito à aprendizagem a todos(as) os(as) estudantes. Na promoção dessa escola é primordial a conversa com nossos alunos. Conhecer suas percepções sobre o ENEM, a continuidade da vida acadêmica, suas demais aspirações, despertando seu direito de sonhar. Campeões, vencedores, que terão promovidas e garantidas suas oportunidades e condições frente aos estudantes de outros sistemas de ensino. (RIO DE JANEIRO, 2025, p. 01)

Nessa proposta de Recomposição as Aprendizagem, a SEEDUC/RJ oferece a solução de aprendizagem que busca o:

Fortalecimento do ensino-aprendizagem em todos os anos e séries do Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF) e Ensino Médio (EM); ações de revisão de conceitos e aprendizagens chave em aula (reforço); criação de turmas específicas do Programa FOCO (EFAF e EM) voltado para recomposição de aprendizagens de LP e MAT estimadas para o ano letivo; fortalecimento das ações do Programa Aprender (EFAF), voltadas para os estudantes que apresentam distorção idade série. (RIO DE JANEIRO, 2025, p. 07)

Destacamos do Projeto FOCO somente a recomposição de matemática e língua portuguesa, deixando de lado as demais disciplinas. Isso nos aponta um elemento que

estava na lei anterior, segundo a qual somente as duas disciplinas seriam ofertadas obrigatoriamente em todos os três anos de escolaridade. Sem a possibilidade de recomposição de todas as disciplinas, reforça-se ainda mais o caráter utilitarista da educação oferecida, buscando a formação de uma juventude educada numa perspectiva alijada dos conhecimentos socialmente construídos e que devem ser apreendidos pela humanidade para seu processo de emancipação. O que se vê, todavia, é um modelo que pretende ajustar a juventude ao mercado de trabalho no tempo atual.

Pelo exposto, fica claro que a implementação da reforma na educação pública do Estado do Rio de Janeiro não é algo novo. Por não ser algo novo, as experiências anteriores podem ter contribuído para que ela fosse implantada com diversas críticas, mas também com certa aceitação ao que já vinha acontecendo e que, após as reformas, ganhou um grau de profundidade nunca antes visto.

Nós nos colocamos o desafio de escrever esta tese durante esse processo de implementação da nova proposta da lei e sugerimos que novas pesquisas sejam realizadas no sentido de apresentar os impactos a longo prazo do modelo educacional que está sendo oferecido aos/as filhos/as da classe trabalhadora, principalmente para a população negra, como citou a professora Debora Goulart, da Unifesp:

É um projeto que impacta a agenda da educação antirracista na medida em que mantém o aprofundamento das desigualdades que a reforma do ensino médio de 2017 criou. Aquela desigualdade que vimos crescer se mantém e vai continuar a ser ampliada. Quando isso acontece, a população negra e pobre é a mais atingida. (AÇÃO EDUCATIVA, 2024, s/p)

O que buscamos problematizar até aqui, trazendo como exemplo concreto a rede estadual de Educação do Rio de Janeiro, coaduna-se com nosso foco maior, que é mostrar o quanto é problemática a reforma em curso a nível de Ensino Médio. Contudo, a questão não se restringe a ele, como apresentaremos no próximo subitem, em que abordamos um campo disciplina da Educação Superior que passou e vem passando por várias reformas que buscam formar um novo tipo de trabalhador. Em outros termos, acreditamos que o processo de neoliberalização também avança no sentido de formar mão de obra especializada e qualificada para um determinada função. Ou, como cita Laval (2019),

O empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia. Em resumo, o empregador quer que, em vez de obedecer cegamente às ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente, como se esta última fosse ditada pelas exigências do próprio real. A autonomia

que se espera do assalariado, que consiste em ele se dar ordens e se "autodisciplinar", não acontece sem um certo saber. (p. 40)

2.4. O avanço do processo de neoliberalização sobre a formação docente: o caso das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Educação Física

Antes de tudo, colocamos que o interesse pelo campo faz parte da trajetória de formação docente do pesquisador e por ele ter estado dentro da Universidade enquanto as resoluções mais recentes estavam em curso, o que, empiricamente, o fez perceber o avanço neoliberal sobre o curso de Educação Física (EF). Nesta tese, a questão poderá ser postulada como um exemplo do nosso objetivo maior que é problematizar a relação entre educação, neoliberalização e mundo do trabalho.

Ao longo de tudo que já foi descrito acima, procuramos neste tópico trazer materialidade, apontar como o processo de neoliberalização atua em sua prática na formação docente no Brasil e, para isso, tomamos como exemplo o campo da Educação Física. A partir desse campo de saberes, buscamos nesta seção problematizar a resolução nº 6/2018⁵², dentro do quadro da realidade da formação docente em Educação Física e os reais interesses que vemos por trás de tal resolução, que acreditamos ter relações diretas com o processo de neoliberalização, conforme mostraremos a seguir.

Já que elegemos como exemplo um campo de conhecimento que está em constante transformação e que sofre influências de diversas demandas, sejam elas econômicas, sociais e políticas, acreditamos que a formação docente em Educação Física está passando sistematicamente por um processo de adequação às demandas de uma sociedade que segue o programa de neoliberalização e que está sendo preparada para um tipo de trabalho de múltiplas formas. Sobre isso, concordamos com Taffarel (2020), quando diz que há oito forças que podem ser encontradas nos cursos de formação em Educação Física:

além do empresariamento, da privatização, da Educação a Distância, os cursos sofrem as seguintes pressões na disputa de projetos de formação: São elas: 1. Pensamento médico, ainda higienista e eugenista, racista, agora com uma linguagem científica sofisticada; 2. A influência militarista da disciplina de corpos e mentes e de militarização das escolas; 3. A ênfase desportiva, competitiva, de rendimento, meritocrática; 4. O empresariamento e a Educação Física como negócio lucrativo, pela via da “uberização” do trabalho do professor por meio de plataformas de serviços controladas por monopólios internacionais; 5. O divisionismo imposto pela regulamentação da profissão via CREF/CONFEF, que divide campos de trabalho; 6. Política curricular com base teórica no construtivismo, no “aprender a aprender”, nas competências e

⁵² Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. O documento está disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cne-ces-2018>

habilidades via BNCC (Resolução N.º 4, de 17 de dezembro de 2018 – Resolução da BNCC) e Reforma Ensino Médio, Lei N.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; 7. O Relativismo Pós-moderno. 8. A estas forças somam-se forças da extrema direita, fascistas, alicerçando o processo de acumulação capitalista cuja medula é o capital financeiro, a indústria militar bélica e o narcotráfico. (p. 13)

Taffarel nos apresenta um quadro de análise bem amplo sobre as forças que estão disputando a hegemonia da formação dos futuros professores de EF. Assim, entre essas oito forças que ela aponta, sem perder de vista que elas se complementam, concederemos especial atenção à questão da resolução nº6/2018 e ao que está por baixo dos panos em relação à proposta de formação docente e de um novo tipo de trabalhador.

Quando pensamos nesse ‘novo trabalhador’, os primeiros sinais, em termos de EF, iniciam-se na década de 1970⁵³. As discussões privilegiavam como pauta o alcance da intervenção que o professor de EF formado no curso de Licenciatura plena possuía. Para o grupo que debatia a legislação reguladora dos currículos dos cursos de EF, impunham-se limitações aos professores, como podemos ver no texto do Parecer nº 215/1987a.

Nesse sentido, a evolução do pensamento da comunidade acadêmica da Educação Física, acompanhando o amadurecimento de debate educativo em torno dos anseios e das reais necessidades da sociedade brasileira, tem sido registrada em sucessivos encontros, simpósios e seminários, com a participação dos especialistas da área e o envolvimento dos professores e alunos da grande maioria dos 96 cursos de Educação Física em funcionamento no País. (Brasil, 1987a, s/p)

Desse parecer, foi tirada a Resolução CFE nº 3, de 16 de junho de 1987, que buscou fixar os conteúdos mínimos e a carga horária, incluindo a criação do Bacharel em EF (BRASIL, 1987b). Entretanto, “a concepção curricular na qual se assentavam esses instrumentos legais admitia a flexibilidade na formação do futuro trabalhador dessa área” (Veronez *et al*, 2013, p. 811).

A proposta apresentada adotou a linha de oferecer o currículo mínimo **não especificamente pela indicação de uma listagem de matérias, preferindo fazê-lo pela definição de referenciais para caracterização do perfil dos profissionais a serem formados; pela definição das áreas de abrangência para o atingimento do perfil pretendido, dentro dos quais seriam definidas as matérias e disciplinas do currículo;** a duração mínima para garantir a universalização do diploma; a carga horária mínima para a integralização da duração mínima do curso e as parcelas dessa carga horária que devem ser destinadas à Formação Geral e ao Aprofundamento de Conhecimentos. [...] Assim, seria de um lado pretensioso e de outro empobrecedor **definir um elenco de matérias para todos os cursos de Educação Física do País, mesmo que a título de currículo mínimo.** (BRASIL, 1987a, s/p, grifos nossos)

⁵³ Embora já tenha sido citado anteriormente, gostaríamos de reforçar aqui que esta década representa o início de um processo de crise por que passa o capitalismo, principalmente o de tipo monopolista.

Portanto, a defesa era que a formação em EF permitisse atuação em campos diversos mediante a diversificação do currículo, com total autonomia das Instituições Superiores em decidir o que constaria nessa trajetória de formação. Levando-se em consideração o tempo histórico da proposta, nela identificamos fortes aproximações com a formação de um trabalhador dentro de uma lógica de acumulação flexível, em que a necessidade de se adaptar a força de trabalho e esse novo estágio passava pela oferta de uma Educação Superior com conhecimentos não universais. Segundo Galdino (2019), “é a estratégia do capital para desqualificar o trabalhador em seu processo de formação acadêmica inicial. Esta fragmentação tem correlação com a precarização do mundo do trabalho” (p.321).

A experiência de países onde as instituições universitárias contribuem efetivamente para o desenvolvimento mostra que isso se produz na competência de cada instituição do ensino superior autodirigir-se e elaborar o currículo que melhor se ajuste ao perfil de profissional pretendido. [...] O exame da experiência brasileira, no campo da formação dos profissionais para atuarem na Educação Física e nos Desportos, no que concerne à adoção do "currículo mínimo" determinado – caracterizado apenas por um rol de matérias comuns a todos os cursos – revela fatos estarrecedores. (Brasil, 1987a, s/p)

Além disso, mais uma vez considerando o tempo histórico, observamos um recuo/repolitização Estatal em várias esferas de interesse público, como educação e saúde, o que abre espaço para a criação da Resolução CFE nº 3, de 16 de junho de 1987. Em diálogo com as pesquisas de Veronez et al. (2013) e Maciel (2021) sobre o Parecer nº 215/1987 e a Resolução nº 03/1987, entendemos que a fragmentação curricular, sobretudo com a criação do curso de Bacharel em EF, longe de ser algo que vá atender ao conjunto da sociedade em termos de Saúde Pública, buscou responder a uma demanda de mercado do ramo empresarial. Como buscamos apontar em todo o texto, essa iniciativa mantém relações diretas com o processo de neoliberalização de recuo/repolitização estatal em setores de interesse público.

Diante de muitas críticas em relação à Resolução CFE nº 03/1987, criou-se no ano de 1997 uma Comissão de Especialistas de Ensino em EF. A partir dessa comissão e das propostas por ela apresentadas, identificamos a farsa que estava por trás desse grupo, que não pretendia promover alterações estruturais no documento, mas apenas tentar ampliar conceitualmente aquilo que, segundo a Comissão, era objeto de críticas (Veronez et al, 2013).

Considerando as propostas dessa comissão e os diferentes pareceres e resoluções que se seguiam, principalmente no início dos anos 2000, sobre forte influência de organismo internacionais, cabe destacar a explícita diferenciação entre os cursos de

licenciatura e bacharel, proposta pela Secretária de Ensino Superior (SESu), que consta no Parecer CNE/CP nº 009/2001:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. (Brasil, 2002, p.06)

O ponto de suma relevância para nós neste trabalho consiste em mostrar como a fragmentação da área, com a distinção e separação feita entre as diferentes matrizes curriculares, reflete substancialmente na formação do trabalhador, em nosso caso, dos futuros professores de EF. Além disso, esse excesso de flexibilidade, conforme apresenta o texto do Parecer nº 067/2003, tem por objetivo:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior **ampla liberdade na composição da carga horária** a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas. (Brasil, 2003, p.03, grifo nosso)

Tal diretriz também passa pela regulação de um teto máximo estipulado, podendo-se notar uma total vinculação aos interesses privatistas e às flutuações do mercado de trabalho, ou seja, o currículo estaria em grande parte submetido a demandas de interesses que passam longe dos sociais.

- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, **evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas**, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos. (Brasil, 2003, p.03, grifo nosso)

Seguindo nessa mesma linha, amplamente apoiada pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF)⁵⁴, em 2004, o Parecer CNE/CES nº 0058/2004 aponta que a formação do trabalhador em EF dentro das novas diretrizes permite às Instituições de Ensino Superior planejar e instituir currículos que consideram “ampla liberdade para interagir com as peculiaridades regionais, com o contexto institucional, com **as demandas do mercado de trabalho** e com as características, interesses e necessidades da comunidade” (Brasil, 2004a, p. 07, grifo nosso).

Sendo assim, a Resolução nº 07/2004, que veio a ser instituída a partir do parecer acima citado, passa uma falsa ideia de formação ampla com liberdade para as IES

⁵⁴ Defendendo os interesses de grupos privados, o CONFEF passa a ser o principal interlocutor das reformas ocorridas em 2004, ganhando posição de destaque dentro do Conselho Nacional de Educação.

construírem seus currículos com ênfase em competências que deem conta de contextos específicos, desconsiderando conhecimentos socialmente construídos e universalizados. Conforme cita a própria resolução:

§ 3º – A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação. (Brasil, 2004b, p. 1)

Essa contextualização foi realizada no intuito de expor alguns movimentos e correlações de forças que julgamos importantes ao analisar as transformações que vêm ocorrendo na formação docente em EF. Contudo, sem deixar de priorizar o nosso objeto de pesquisa e o nosso objetivo central que é problematizar a formação docente em EF à luz das ideias neoliberais para a formação de trabalhadores, damos um salto no tempo e chegamos ao Parecer nº 584/2018⁵⁵ e à Resolução nº 06/2018⁵⁶.

Após catorze anos de implantação da Resolução nº 07/2004, a formação dos professores de EF, tanto a nível de licenciatura, quanto bacharelado, seguiu a ideia de uma preparação de determinadas competências, expressa na resolução que vamos problematizar agora.

Um dos grandes debates, desde finais da década de 1980, diz respeito à construção de um novo tipo de formação no campo da EF, o Bacharelado. Em nosso entendimento, não há diferenças significativas entre o licenciando e o bacharel que justifique a construção de um novo curso. Acreditamos que, independente do campo de atuação, o/a professor/a assume um ato pedagógico. A proposta de divisão só faz sentido se levarmos em consideração o que citamos antes, o recuo/repolitização Estatal em determinados setores de interesse público e um avanço do capital privado sobre esses espaços. Diante desse cenário, a formação de um trabalhador que atue nessa especificidade foi necessária, criando-se o curso de Bacharel.

Ainda sobre a formação do trabalhador que deve adquirir competências para um determinado tipo de trabalho (a saber: capacidade de resolver problemas de ordem prática e a capacidade de se adaptar às adversidades e aos imprevistos da fluidez do modo de produção capitalista), fez-se por necessário, como estratégia para minar a consciência

⁵⁵ BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer nº 584/2018. Publicado no Diário Oficial da União em 2 de junho de 2003.

⁵⁶ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, n.p., 2018a. Documento disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795. Acesso em: 20 mar. 2025.

crítica desse trabalhador, a ênfase nas competências em prol do conhecimento. Notamos essa característica nos pareceres e resoluções que problematizamos acima e que se reitera no Parecer nº 584/2018 e na Resolução nº 06/2018. Dentro do cenário neoliberal e da perspectiva privatista, conforme cita Maia (2022),

[...] expressividade do processo de reafirmação do consenso “passivo”, tão logo do reajuste hegemônico dos “grupos “privatistas” (representantes burgueses no campo da sociedade civil brasileira alusiva à Educação Física), protagonizado nas duas primeiras décadas do século XXI, sobre o processo de revisão curricular desta área. (p. 612)

Diante disso, a Resolução nº 06/2018 se encontra no espectro de reformas curriculares que, através de um relativismo pedagógico típico da pós-modernidade e com grandes aproximações com o ideário neoliberal⁵⁷, habitam a formação dos estudantes de EF. Com esse excesso de relativização, abre-se espaço para a desintelectuação e a ocultação de elementos centrais para se fazer a crítica ao modo de produção que transforma os trabalhadores em mero capital humano submetido a uma lógica de mercado e de qualidade total. O Parecer nº 584/2018 nos aponta essa perspectiva ideológica quando cita que os DCN em EF devem

[...] incorporar as inovações científicas, tecnológicas e pedagógicas no processo ensino-aprendizagem, garantindo excelentes **padrões de qualidade**, do mesmo modo o alcance do perfil do egresso, exigido atualmente, e o atendimento pleno dos requisitos legais e dos **indicadores de qualidade** em todas as dimensões, com destaque para as dimensões de Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Instalações. (Brasil, 2018, p.03, grifo nosso)

Quando voltamos no tempo e buscamos a Resolução 07/2004, observamos que ela permite a introdução e vitória dos grupos de interesse privados, o que se faz perder o interesse pedagógico da área, além da fragmentação dos conteúdos dos cursos de formação (Quelhas; Nozaki, 2006).

Entretanto, quando retomamos o Parecer nº 584/2018, observa-se que este é claro quando fala que é necessário aprimorar as experiências exitosas em relação à construção dos currículos da área. Nesse circuito, cabe então aprimorar aquilo que a Resolução 2004 trouxe quando pensamos à luz dos objetivos reais da proposta.

Essas experiências acadêmicas e administrativas exitosas, ainda restritas a algumas IES, apontam para a necessidade de mudanças profundas no marco legal, visando à consolidação de conceitos, o campo de abrangência e a incorporação de inúmeras ações nos Projetos Pedagógicos de curso de Educação Física. Dentre elas, destacam-se as seguintes: 1) metodologias ativas de ensino-aprendizagem; 2) estruturas curriculares que integrem

⁵⁷ Apontamos essa relação entre discurso pós-moderno e neoliberalismo pela questão da ênfase no sujeito, que é visto como o centro do processo. No pós-modernidade, o sujeito é o foco das políticas identitárias; no Neoliberalismo, ele é o elemento central para se construir a sociedade, ou seja, filosoficamente, no neoliberalismo, a sociedade é composta de diversos sujeitos que competem entre si.

conhecimentos da formação geral e da formação específica, bem como a articulação da teoria com a prática; 3) vivências continuadas em cenários de práticas diversificadas; e 4) planejamento curricular, que considere as prioridades e as necessidades dos indivíduos, famílias e comunidades, e os contextos em que os cursos se inserem. (Brasil, 2018a, p. 03)

Fica claro o quanto o documento está em total sintonia com um projeto amplo para a educação brasileira, seja ela a nível básico, quanto a nível superior, levando-se em consideração a posição do Brasil como um país de capital dependente na distribuição internacional do trabalho. Como exemplo, podemos citar a parte do documento que fala sobre o uso de metodologias ativas, ou seja, formas de ensinar em que os estudantes sejam o centro do processo, em que as competências surjam das experiências imediatas desses estudantes. Em outras palavras, seria o aprender a aprender, tornar-se especialista, que, em nossa compreensão, desloca para os estudantes a total responsabilidade por sua aprendizagem, pelo seu sucesso e por seu insucesso. Essa, para Laval (2019), seria o que ele chama de “metacompetência [...] para enfrentar a incerteza alçada a exigência permanente da existência humana e da vida profissional” (p. 41).

No documento também se explicita a necessidade de formar estudantes que estejam em sintonia com os dias atuais, por meio de novos currículos que busquem “[...] superação das concepções antigas e herméticas das grades curriculares – muitas vezes, tidas como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações [...]” (Brasil, 2018a, p. 05). Nessa perspectiva, o texto ainda frisa que a formação do estudante, seja ele a nível de licenciatura ou bacharel, deva ser “[...] para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional” (Brasil, 2018a, p. 05).

Dentro desse discurso de considerar os avanços e desafios impostos pelo século XXI, o texto tem por objetivo problematizar as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Física. Em realidade, nós a entendemos como um processo para justificar e gerar consenso sobre um projeto no qual o conhecimento socialmente construído vem sendo fragmentado e substituído por competências para o mercado, ou seja, busca-se a acomodação dos trabalhadores a postos precários de ocupações, com total negligência aos direitos trabalhistas historicamente conquistados, o que acaba por ser um lugar comum e, até mesmo, aceitável.

Para nós, é nítida a relação do documento com o processo de neoliberalização quando levamos em consideração o estágio de acumulação flexível do capital e a condição do Brasil, um país inserido no modo de produção capitalista em países periféricos. Diante disso, fica claro para nós que o princípio da flexibilização e da adaptação dos estudantes

às necessidades do mercado passa pela fragmentação do conhecimento socialmente construído, o que vai se materializar quando pensamos sobre o curso de licenciatura também na educação básica.

O que queremos dizer com isso é que a busca do consenso ideológico para se concretizar e avançar um projeto de educação burguês por meio de uma formação acadêmica fragmentada, com ênfase em competências, individualismo, concorrência e mérito, deixa de lado a ideia de coletividade. Diante disso, acreditamos que romper com a perspectiva relativista pós-moderna e com seu individualismo metodológico, além de rechaçar o receituário neoliberal para a educação – que representa um explícito defensor de manifestações pós-modernas – é reativar a ideia de classes sociais e caminhar no sentido de uma formação em EF que compreenda a cultura corporal como elemento central para construção curricular. Essa ruptura deve levar em consideração todo acervo de movimento corporal construído pela história da humanidade, que não deve ser incorporado e apropriado somente pela classe burguesa, mas pelo conjunto da sociedade.

Como falamos no início deste tópico, nosso objetivo seria de mostrar na prática como o processo de neoliberalização atua dentro de um campo específico. Mostramos que, o processo de reconfiguração/repolitização do currículo da EF segue a perspectiva da neoliberalização quando pensamos na relação entre formação docente e trabalho. Ficou igualmente explícito para nós que a repolitização estatal, a fragmentação do conhecimento mediante a reestruturação curricular aponta como objetivos a formação de mão de obra, vale dizer, de professores aptos a atuarem na Educação Básica (licenciados) e no mercado fora da instituição escolar (bacharéis).

Contudo, como consignamos no texto, também há o processo pedagógico. No primeiro caso, da licenciatura, a formação fragmentada daquele que vai atuar na educação básica é uma estratégia sagaz do processo de neoliberalização para construção do convencimento e do consenso. Já no caso dos bacharéis, a fragmentação, a perda da ideia de totalidade em relação ao trabalho, coloca-os numa posição ideológica, na qual, muitas vezes, assumir o papel do empresário de si (*personais trainers*) é o caminho oferecido como solução pelo processo de neoliberalização a crise do mundo do trabalho.

Até aqui, nós nos dedicamos a apresentar um quadro das relações entre processo de neoliberalização e suas relações entre o mundo do trabalho e a educação escolar. Nesse painel, identificamos que as intenções do processo de neoliberalização na busca da manutenção da acumulação, ou seja, para que ele continue em seu nível ótimo, são necessárias várias estratégias de tentativa de convencimento da classe trabalhadora – e na

busca da construção ideológica, um dos locais em que se investe fortemente é a instituição escolar.

Sendo assim, a reforma educacional que problematizamos, sem sombra de dúvida, está totalmente ancorada na intenção de formar uma juventude que compreenda o mundo do trabalho dentro de uma perspectiva pela qual a perda de direitos trabalhistas, a falta de legitimidade do contrato de trabalho do tipo CLT, o enfraquecimento sindical e a máxima centralidade no indivíduo sejam a norma. Dito de outro modo, o processo de neoliberalização, quando repolitiza o Estado mediante a construção de normativas que vão ao encontro de seus objetivos imediatos, busca a conformação da maior parte dos/as trabalhadores/as ao seu programa político e ideológico.

Por sua vez, esse programa necessita educar os agentes sociais para que o nível de críticas seja cada vez menor, para que a verdade por trás de cada lei, como a reforma do Ensino Médio, seja ocultada, para que, a educação dos/as jovens não seja um processo de emancipação, de engajamento, mas sim de conformação, de competição e de afastamento de qualquer traço de coletividade.

Valendo-nos da ideia de coletividade, acreditamos que a formação docente deva partir desse princípio. Todavia, como expusemos nas linhas acima, a atual organização da formação docente não tem a coletividade como objetivo, mas, sim, conforme citamos antes, a fragmentação do conhecimento dos/as futuros/as professores/as, aspecto esse que, como também se apontou acima, tem relação com o receituário neoliberal para a formação docente, assim como para o trabalho docente.

Quando pensamos nesse/a trabalhador/a que atua nas escolas públicas brasileiras, a fragmentação, a falta de relação entre planejamento e execução tem acarretado enorme sofrimento e adoecimento físico e psíquico. Pois é sobre essa questão que discutiremos no item a seguir: como o neoliberalismo vem causando o sofrimento e o adoecimento docente no atual estágio do capitalismo?

2.5. Adoecimento docente e processo de neoliberalização

Ao longo das páginas acima, nós nos esforçamos para explicar as relações entre processo de neoliberalização, educação e mundo do trabalho. Nos dedicamos a demonstrar o quanto esse estágio do capitalismo contemporâneo vem transformando as relações sociais e econômicas de forma profunda, principalmente se consideramos o mundo do trabalho.

Diante disso, pensando no mundo do trabalho, abre-se nesta tese uma inevitável problematização sobre o trabalho docente e como esse/a trabalhador/a é afetado pelas novas formas de compreender o ato pedagógico. Com isso, em nosso entendimento, problematizar o trabalho docente e o adoecimento a que milhares de trabalhadores estão sendo cada vez mais expostos, nos faz pensar mais uma vez no quanto o processo de neoliberalização é devastador para determinados setores sociais.

Dentre eles, cumpre destacar os/as professores/as das escolas públicas brasileiras, que, nos últimos anos, estão submetidos a processos de governança que transformam o trabalho desses agentes em algo desconectado da ideia de totalidade, de controle do processo educativo. O que queremos dizer é que, mediante a implantação do modelo empresarial nas escolas, os/as professores/as trabalham sob pressão para baterem metas, darem conta de resultados, muitas vezes intangíveis. Essa rotina perversa expõe os/as professores a situações de sofrimento psíquico que em muitos casos, leva ao seu completo adoecimento.

Importante ressaltar aqui que essa busca por resultados, adotando como bússola os parâmetros do mercado e das empresas, é parte do receituário da educação burguesa frente à crise estrutural do capital em resposta às demandas de órgãos internacionais, “Os projetos financiados pelo Banco Mundial não tinham só finalidade econômica e/ou política, mas desempenhavam importante papel educador para os governos dos países periféricos” (NEVES, 2005, p.52).

Diante disso, tornar o trabalho docente subordinado ao desempenho e resultados, esvaziar a função social da escola, controlar e vigiar o trabalho docente transformando-o em pura técnica e execução de algo pronto sem qualquer traço de reflexão, faz parte do receituário destinado ao Brasil, face à sua posição na divisão internacional do trabalho. Em outras palavras, é a pedagogia do mercado invadindo o ambiente escolar. Sobre isso, Santos (2012) observa que

Quando nos referimos à mercantilização, não designamos especificadamente a venda da “mercadoria-educação”, por meio da privatização direta. Tratamos da absorção da lógica mercantil pelos sujeitos envolvidos na esfera da produção pedagógica. [...] Eis o traço diferencial da pedagogia do mercado em sua contemporaneidade: a mercantilização não ocorre apenas na dimensão da sua “circulação” ou “distribuição” na forma de oferta por escolas privadas. [...] A mudança qualitativa da pedagogia do mercado no neoliberalismo consiste na mercantilização do processo, não apenas do produto. (p. 9)

Diante disso, acreditamos que, para entender o trabalho docente atualmente e suas diversas alterações, é necessária uma compreensão das novas formas de exploração dos/as

trabalhadores/as na contemporaneidade, aspectos esses que já apontamos nas páginas acima. Assim como em outros setores do mundo do trabalho, o/a trabalhador/a docente vem sofrendo de forma direta e indireta com o avanço das políticas de perspectivas neoliberais nos seguintes aspectos: “em sua identidade de classe, no controle em seu processo de trabalho e nas formas de contratação dessa força de trabalho” (BORGES, 2020, p.49).

Diante disso, compreendemos o trabalho docente como a transmissão aos estudantes de conhecimentos construídos ao longo da história humana, objetivando sua reflexão e intervenção na realidade. Esse processo, porém, não se encerra nele: abrange também o planejamento para que essa execução seja consciente e fruto de reflexões a partir da realidade dos/as estudantes e do tipo de sociedade que se almeja.

Já por trabalhador/a docente, entendemos que é aquele/a que, de forma consciente e intencional, planeja, executa e representa o/a agente transmissor/a do conhecimento socialmente construído. O conhecimento transmitido e incorporado pelos estudantes à sua personalidade. Sendo assim, consideramos que trabalho docente e trabalhador/a docente são elementos indissociáveis.

Entretanto, no atual estágio do modo de produção capitalista, há um aprofundamento da separação entre o trabalho docente e o/a trabalhador/a docente, acarretando a transformação do conhecimento a ser transmitido pelo/a docente. Em outras palavras, o conhecimento deixa de ser algo a favor de uma reflexão e intervenção crítica na realidade para se tornar uma mercadoria, com valor social determinado pelo seu uso prático, o que o torna algo longe da organização e planejamento daqueles/as que praticam o ato docente. Essa separação entre quem produz e o que é produzido leva a uma desvalorização de quem produz, pois o que é importante no modo de produção capitalista não é o trabalhador/a, mas aquilo que é possível extrair da sua força de trabalho cada vez mais alienada.

Sendo assim, quando pensamos na nova forma de gestão do mundo do trabalho e transpomos essa discussão para o trabalho docente, os estudos (BORGES, 2020; ZAFALÃO, 2021) apontam que o/a trabalhador/a docente vem sofrendo e adoecendo ainda mais no modelo Neoliberal. A falta de infraestrutura e recursos (desinvestimento estatal), o gerencialismo (avaliações por metas e competências, currículos que seguem a lógica do capital) e a desintelectuação (distanciamento entre planejamento e execução do

processo pedagógico) são fatores que aprofundam ainda mais o estranhamento do trabalho e do/a trabalhador/a docente e afetam diretamente sua saúde.

Assim sendo, o empobrecimento de suas condições de trabalho, aliado ao excesso de imposições e expectativas, dentro e fora do ambiente escolar, e a intensificação do trabalho do professor resultam em repercussões negativas sobre sua saúde física e mental. O docente encontra-se perdido diante das cargas e sobrecargas que lhe são impostas no cotidiano escolar. Por um lado, há o discurso oficial em torno da qualidade da educação, que focaliza aspectos inquestionavelmente subsumidos ao capital, por outro, existe a realidade das escolas públicas: salas superlotadas, falta de materiais didático-pedagógicos, alunos desinteressados e violentos. (BORGES, 2020, p. 68)

Ainda nessa linha, Zafalão (2021) enuncia que

A intensificação do trabalho docente pode ser verificada nas novas jornadas de trabalho, no aumento de exigências administrativas, como preencher diário de classe impresso e também digital, entre outras. A política neoliberal no Brasil trouxe profundas mudanças na educação pública brasileira. Dentre as mudanças destacamos: novas formas de contratação das professoras e professores, como o contrato temporário; o estabelecimento do mérito para progressão de carreira e a vinculação de prêmios salariais a resultados de avaliações standardizadas, aplicadas aos estudantes, com conteúdo definido em “cartilhas” elaboradas sem a participação do professor. (p. 35)

Tanto (BORGES, 2020) como (ZAFALÃO, 2021) caracterizam a relação entre políticas públicas educacionais e percepção neoliberal como a causa de sofrimento e adoecimento dos/as docentes. Esse processo de sofrimento é causado pelo modo de construção das subjetividades/comportamentos necessários ao “bom” funcionamento da política Neoliberal, fazendo com que os/as trabalhadores/as terminem por se sentir culpados pelo seu suposto “fracasso”. Isso tudo somado às novas formas de contratação dos/as professores/as e à insegurança iminente, o que leva ao adoecimento físico e psicológico. A respeito disso, Silva (2018) comenta que:

Fatores como a mobilidade constante, o aumento e intensificação da jornada, a insegurança no emprego apesar da estabilidade, a avaliação sistemática, o gerencialismo e o individualismo proveniente de tudo isso, constituem, ao lado da tensão permanente entre objetivos quase inconciliáveis, causas de vulnerabilidade e fragilização, que são também fontes de sofrimento psíquico. (p. 260)

Esse cenário de cobranças, excessivamente burocratizado e com investidas tecnológicas⁵⁸ que alienam o trabalho e são impostas aos/as docentes sem qualquer consulta ou reflexão por parte da comunidade escolar, partindo-se do princípio de que tal “panaceia” irá melhor substancialmente a qualidade da educação, é mais um obstáculo ao

⁵⁸ Consideramos este mais um fator de sofrimento e adoecimento, já que, os/as professores/as são obrigados a participar de capacitações para se enquadrarem no modelo tecnológico, capacitações feitas, em muitos casos, fora do horário de trabalho e sem qualquer remuneração por isso. Tempo este que poderia ser disponibilizado ao lazer, descanso ou envolvimento social e político dos/as docentes.

labor docente. Na verdade, o uso dessas tecnologias permite cada vez mais ao Estado investir menos em materiais, já que a formação docente passa a ser à distância e ofertada por organismos considerados especialistas em educação, quando, na realidade, são instituições privadas com interesses diretos neste nicho tecnológico.

Ainda no campo do gerencialismo, a tecnologia permite um maior controle docente, com ponto biométrico, diários e preenchimento de relatórios *on-line*, afastando-o cada vez mais de seus horários de planejamento efetivo. Com isso, o trabalho que deveria trazer o enriquecimento objetivo e subjetivo⁵⁹ dos seres humanos à representação objetiva do subjetivo, no caso dos/as docentes “traz em si condições empobrecidas e uma subjetividade destrocada, o indivíduo que o realizou torna-se deformado e desumanizado, trazendo em si um quadro de angústia e sofrimento” (BORGES, 2020, p.95).

Sendo assim, o/trabalhador/a docente, contra todas as condições adversas, com medo do desemprego ou do estigma da incapacidade, tenta ao máximo “dar o seu melhor” e, nessa tentativa quase que impossível, devido ao próprio sistema que os priva do mínimo de condições para exercer um bom trabalho, esses trabalhadores/as adoecem física e psicologicamente. Dentro desse processo de adoecimento docente, muitas vezes ele tende a ser velado e naturalizado; com isso, os/as professores/as sofrem, adoecem e se medicam e automedicam repetidas vezes, tudo em nome do seu trabalho. Afinal, numa sociedade da concorrência, ser bem-sucedido no trabalho é sinal de sucesso pessoal e, acima de tudo, competência profissional.

Por fim, reiteramos que o sofrimento e adoecimento docente é resultado do trabalho alienado, estranhado e que, por consequência, produz uma essência humana alienada. Com isso, o/ trabalhador/a docente que, de forma consciente e intencional, planeja e executa a transmissão dos conhecimentos socialmente construídos, em busca de um processo educativo transformador da realidade dos/as estudantes, desencanta-se dia após dia. Por encontrar-se alienado, ou seja, por não mais cumprir a tarefa de produção e execução do processo, seguindo apenas as prescrições prontas nos currículos e apostilas, ele tão somente executa, transmite aos/as estudantes um tipo de conhecimento estranhado, alheio. Em última instância, sua função não se associa mais à sua visão de mundo, mas a

⁵⁹ Aqui, compreendemos o trabalho como uma condição ontológica, necessidade vital dos seres humanos, momento de criação, recriação e transformação do espaço natural, local de realização individual e de socialização, ou seja, local onde se forma o sujeito social, local de ação transformadora consciente (MARX, 2013).

uma realidade organizacional que busca garantir a acumulação do capital por meio da desumanização e da produção de sujeitos que sejam moldados para uma nova realidade flexível e imprevisível, ou seja, que sirva ao receituário neoliberal.

Dessa maneira, no contexto do avanço da ideologia neoliberal na educação e em nome de uma maior eficiência e produtividade na escola pública, o trabalhador docente é sobrecarregado com diversas atividades burocráticas e administrativas, além das prescritas para sua função e seu trabalho, ele passa a ser apenas o executor de determinadas atividades, sem reflexão. Assim, ao ter seu trabalho regido pelo mercado, de acordo com os padrões de eficiência e produtividade do neoliberalismo, o docente perde ainda mais sua autonomia, sua liberdade, sua consciência, não há tempo para refletir, planejar, analisar sua própria prática. Enfim, o trabalho do professor passa a ser pensado e planejado pelo Estado de acordo com os interesses ideológicos dominantes, cabendo ao docente apenas executá-lo. (BORGES, 2020, p. 57)

No cenário atual, onde o desemprego atinge níveis altos, isso sem mencionar os/as trabalhadores/ as que se encontram no desemprego do desalento, o receituário Neoliberal traz como “solução” o aprofundamento da exploração do/a trabalhador, com perspectivas que postulam o modelo empresa de si como uma forma de esconder o modo de produção e de acumulação capitalista como o verdadeiro causador do desemprego estrutural. Na empresa de si, a sensação de liberdade é falseada, pelo simples fato de o/a trabalhador/a estar refém das transformações cada vez mais rápidas do mercado, o que tem levado ao empobrecimento e dissolução de diversos postos de trabalho.

Retomando o objetivo deste subitem, que aponta que o sofrimento e o adoecimento docente têm relação direta com o receituário neoliberal, concluímos que as relações entre fase atual do capital e o trabalho docente são estreitas. Além disso, o novo modelo de gestão escolar, pautado em elementos do modelo da qualidade total, coloca os/as docentes em constante concorrência, visto que um bom desempenho leva a bonificações e progressões aceleradas. Nesse termo, o/a docente é aquele/a que deve se preocupar em estar cada vez mais atualizado, a qualquer custo, investindo em si o máximo que puder. Além disso, nesse novo padrão de gestão, os/as docentes estão a todo momento reféns de sistemas de avaliações internos e externos, o que converte a escola em algo parecido com uma empresa.

Além disso, também podemos concluir que as relações apontadas acima causam o sofrimento e adoecimento físico e psíquico dos/as docentes, por fatores tais como: as novas formas de contratação a que estão submetidos/as os/as professores/as; as cobranças excessivas por qualidade na educação sem qualquer retorno do Estado em termo de condições de infraestrutura, materiais didáticos, diminuição de estudantes por turmas e, por fim, a falta de autonomia dos/as docentes em produzir e executar suas propostas

pedagógicas, o que os/as coloca num tipo de trabalhado estranhado, que causa sofrimento e adoecimento.

O objetivo de problematizar o sofrimento e o adoecimento docente nesta tese tem relação direta com nosso método, com a apreensão da realidade em suas múltiplas formas. Sendo assim, quando discutimos a reforma do Ensino Médio, partindo do princípio de que ela faz parte de um conjunto de reformas de perspectivas neoliberais que, no caso do Brasil, tem a reforma trabalhista e administrativa como pontos centrais, tratar do trabalho docente torna-se algo necessário, essencial e que justifica a atenção concedida ao tema em nosso trabalho.

Tudo que falamos até aqui buscou identificar que o processo de neoliberalização, educação e trabalho mantém relações estreitas no Brasil e que o modelo educacional que se vem implementando, mesmo sendo alvo de muitas críticas, segue avançando nas escolas públicas brasileiras. Um quadro que, em nosso entendimento, é por demais problemático em face dos fatores que apontamos nas páginas acima.

Por acreditarmos no potencial devastador desse projeto de educação burguês preparado para a classe trabalhadora, a partir deste momento, nossa pesquisa entrará nas críticas à reforma do Ensino Médio. E, para cumprir da melhor forma essa tarefa, adotaremos como base teórica para essas críticas as perspectivas epistemológicas de bell hooks e Paulo Freire.

3. BELL HOOKS, PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO ENQUANTO PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM OPISÇÃO AO PROCESSO DE NEOLIBERALIZAÇÃO

Falar sobre as relações entre bell hooks e Paulo Freire, principalmente no campo educacional, não é algo novo. A própria bell hooks fala dessa influência em sua trajetória:

Quando conheci a obra de Paulo Freire, fiquei ansiosa para saber se seu estilo de ensino incorporava as práticas pedagógicas que ele descrevia com tanta eloquência em sua obra. No curto período em que estudei com ele, fui profundamente tocada por sua presença, pelo modo com que sua maneira de ensinar exemplificava sua teoria pedagógica. (Nem todos os estudantes interessados em Freire tiveram a mesma experiência.) Minha experiência com ele me devolveu a fé na educação libertadora. Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes. Precisava ter certeza de que os professores não têm de ser tiranos na sala de aula. (hooks, 2019, p.31)

E também não seria uma novidade trazer a pedagogia de bell hooks para falar sobre sua influência num processo educativo antirracista ou como sua perspectiva de mundo e de realidade vem contribuindo de forma efetiva na luta contra diferentes formas de opressão, seja de gênero, raça ou classe. Aquilo que acreditamos ser de vanguarda em nossa tese é analisar de forma crítica, com subsídios da Pedagogia Engajada e da Pedagogia Libertadora, o modelo de educação pública encaminhada pela reforma do Novo Ensino Médio (NEM) proposta pela Lei nº 13/415/2017 e como essa nova proposta de educação para a classe trabalhadora vai de encontro à ideia de uma educação que considere os projetos dos agentes enquanto construtores de história e, ontologicamente, disponíveis a práticas de solidariedade.

Numa sociedade baseada no capital, esses aspectos tornam-se embargos aos projetos de acumulação. Em outros termos, é preciso tornar natural a disposição dos homens e mulheres à competição, individualismo a submissão dos homens e mulheres por eles e elas mesmas. Nesse processo, aquilo que não tem nada de natural, mas, sim, algo que se tornou desligado da história, passa a ser o pensamento que transita em boa parte da sociedade e, por fim, ocultam os verdadeiros aspectos que tornam os homens e mulheres sujeitos emancipados, coletivos e solidários.

A escolha de bell hooks e Paulo Freire está no fato de encontrarmos elementos, tanto na proposta pedagógica engajada de bell hooks quanto na libertadora de Paulo Freire, que se completam. A proposta freiriana, ponto de inspiração para o projeto de intervenção educacional de bell hooks, aponta que a educação e o processo pedagógico

são indissociáveis dos aspectos políticos, da relação entre os seres humanos e suas condições materiais de vida.

Partindo desse princípio, pelo fato de bell hooks ser norte-americana, isto é, nascida em um país onde a luta racial se diferencia do racismo “à brasileira”,⁶⁰ sua pedagogia surge de uma crítica ao racismo e ao apagamento que a cultura negra tinha no campo educacional do seu país, sobretudo no Ensino Superior. Um arco que vai das escolas segregadas, onde os/as professores/as buscavam dar uma educação emancipatória à população negra, às escolas não segregadas, onde os/as estudantes negros/as estavam sendo educados/as para a subserviência e a resignação à sua condição racial. E, mais profundo ainda, de uma mulher negra, que na universidade, para seu espanto, depara-se com um ambiente extremamente machista, sexista e racista.

Mesmo bell hooks falando de um país do capitalismo central e concentrando sua proposta primeiramente na luta feminista e racial, as influências da pedagogia de Paulo Freire, mesmo este não tratando de forma explícita as lutas identitárias, é inegável. Acreditamos aqui que o método pensado por Paulo Freire para educar a classe trabalhadora traz elementos que também contribuem com a luta feminista, racial de gênero, entre outras. Aludimos a isso pelo fato de que, na proposta de Paulo Freire, são elementos centrais a relação entre opressor e oprimido e a conscientização crítica dos/as estudantes, a defesa da liberdade de aprender dentro de uma proposta de educação emancipatória⁶¹ e a luta por uma escola popular, que reconheça e valorize as diferenças culturais dos/as estudantes, buscando, por meio da problematização, fazê-los apropriar-se dos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade.

É nesse ponto, ou melhor, nesse horizonte de possibilidades, vislumbrando a educação como um ato de luta contra a ideologia branca patriarcal e capitalista que vinha envolvendo o processo educativo estadunidense, que bell hooks, após certa resistência de seus editores, resolve se dedicar à temática educacional. Dedicção essa que fez com que ela escrevesse três livros, sendo eles: *Ensinando a transgredir: educação como prática*

⁶⁰ Quando falamos em racismo “à brasileira”, estamos diferenciando a luta racial dos Estados Unidos daquela existente no Brasil. No primeiro, a política de segregação trouxe elementos políticos para a luta racial ser determinada por aspectos mais radicais quando comparada com a do Brasil, país onde o modelo escravagista, de diluição dos escravizados, sendo os mesmo espalhados pelo território nacional, trouxe a sensação de integração que se tentou justificar com o mito da democracia racial, segundo o qual o racismo aqui seria algo mais brando ou inexistente.

⁶¹ Essa temática será aprofundada mais à frente; já adiantamos, porém, que aquilo que a reforma curricular apregoa ser uma proposta pela liberdade de aprender é totalmente diferente do que postulam Paulo Freire ou bell hooks.

da liberdade, Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança e, por fim, *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Nessas três obras, hooks desenvolve sua perspectiva de Pedagogia Engajada e apresenta propostas para um processo educativo emancipador e distante do modelo Neoliberal para educação.

Tanto Paulo Freire quanto bell hooks, cada um a partir de seu referencial teórico e de sua trajetória de vida, consideravam a educação algo essencial para a compreensão da realidade. Em Paulo Freire, mediante a desocultação dos mecanismos de opressão de classe; em bell hooks, buscando apontar que o patriarcado branco capitalista colocava a população negra, as mulheres e alguns fragmentos de classe em posições diametralmente opostas daqueles que buscavam manter seus privilégios econômicos, raciais e de gênero.

Portanto, seguindo a proposta de nosso método, julgamos ser essencial identificar elementos na trajetória de vida de bell hooks e Paulo Freire que nos indiquem como e por que ambos construíram suas propostas pedagógicas e como essa forma de refletir sobre a educação pode nos ajudar a pensá-la para além da ideologia da proposta de neoliberalização que, na atualidade, está avançando sobre a educação pública brasileira. Além disso, já que estamos utilizando como referencial uma mulher negra, também acreditamos ser importante apontar elementos que têm construído as diferenças e que deixam distintos grupos em desvantagem social – em nosso caso, a mulher, especialmente a negra.

3.1. Como não falar do feminismo negro?

Compreendendo esta tese a escritora estadunidense bell hooks como base da construção do feminismo, antes de entrarmos nos princípios da Pedagogia Engajada dessa autora, afirmamos que reconhecer e valorizar a luta das mulheres negras deve ser algo feito sempre que se tenha a oportunidade, principalmente no meio acadêmico. Afinal, compreendemos que este deve ser o local de se fincar barreiras de resistências sólidas a qualquer tipo de opressão.

Concomitantemente, os esforços das mulheres negras e de cor para desafiar e desconstruir a categoria “mulher” – a insistência em reconhecer que o sexo não é o único fator que determina as construções de feminilidade – foram uma intervenção crítica que produziu uma revolução profunda no pensamento feminista e realmente questionou e perturbou a teoria feminista hegemônica produzida principalmente por acadêmicas, brancas em sua maioria. (hooks, 2019, p. 88)

Diante disso, já que estamos trabalhando com uma mulher negra, julgamos necessário e essencial a este trabalho uma breve introdução da virada ideológica que sofre

o feminismo ao longo do tempo e de um contexto específico que possibilitou a invenção do outro. Falamos “breve” porque nosso objetivo não é recontar a história do feminismo; isso vem sendo feito de forma brilhante por diversas intelectuais, tal como bell hooks fez. Já aqui, com essa breve introdução, procuramos situar o/a leitor/a no espaço e tempo histórico do feminismo e posicionar a pesquisa dentro de um quadro referencial que se utilizou da perspectiva epistemológica de uma mulher negra como uma das bases teóricas de sustentação.

Para poder apontar brevemente em que tempo histórico identificamos a construção do outro, acreditamos que iniciar pelo final do século XV e início do século XVI é um caminho capaz de nos dar uma visão mais geral de como e com quais objetivos, um outro foi inventado. Nesse espaço de tempo, um clima de transformação social, econômica e cultural acontecia de forma específica na Europa. Aquela estrutura fortemente marcada por um modelo de trabalho manufaturado/artesanal, cuja produção era em pequena escala, atendendo somente as necessidades do Rei e a subsistência das famílias daqueles que recebiam terras, ao passo que as relações comerciais estavam restritas aos limites de seus feudos e o poder se encontrava centralizado nas mãos do Rei, detentor das terras, ou do Papa, representante de Deus na Terra, mostrava seus primeiros sinais de insuficiência. Ou seja, ela não dava mais conta de responder às transformações econômicas, sociais e culturais que vivenciava a sociedade europeia.

Com a abertura de novas rotas comerciais, com o avanço tecnológico agrícola e, conseqüentemente, com o avanço da urbanização, exigiu-se uma nova forma de pensar as trocas comerciais, as relações de trabalho e a organização dessa nova sociedade. Surgia a sociedade do Capital, baseada no lucro, na monetarização das forças de trabalho, na racionalização e concentração dos bens de produção. O artesão, que antes limitava sua produção àqueles que estavam próximos à sua liberdade, liberdade essa concedida pelo Rei, passou a vender seus produtos para quem desejasse, abrindo-se um novo horizonte, mas com muitas tempestades. Nesse processo, podemos dizer que o artesão é a figura embrionária daquilo que conhecemos por revolução comercial.

Com esse grau maior de ‘autonomia’, vislumbra-se a possibilidade de ascensão de uma nova classe, a burguesia. A nova organização comercial, com maior demanda de consumo, faz com que o trabalho artesanal seja substituído por um processo mais eficiente e, com isso, surgem as primeiras fábricas.

O artesão, que antes era o responsável por todo o processo de produção, fica restrito, no modelo fabril, a uma parte dela. Em relação ao lucro pela produção, que antes

era todo do artesanato, impõe-se um dos traços mais perversos do modelo baseado no capital: para ele sobra apenas uma pequena parcela. Nesse processo, a exploração do ser humano pelo ser humano é a mola propulsora que mantém esse modelo econômico, no qual a burguesia, vê nascer seu inimigo histórico, a classe proletariada.

Nessa relação entre burguesia e classe proletariada/trabalhadora, o modelo capitalista lançou mão de construir toda uma narrativa que confirmasse e convencesse que o sistema econômico baseado no capital é o melhor e mais evoluído processo que a humanidade poderia experimentar, fomentando que o livre comércio é a mola propulsora do desenvolvimento. Constrói-se toda uma teoria baseada na observação simples e objetiva dos fatos e altamente referenciada nas ciências naturais, na tentativa de mostrar que as diferenças, naturais entre os seres humanos os colocam em diferentes posições, entre os evoluídos e os primitivos. Nesse contexto, que podemos chamar de Positivista, as diferenças passam a ser classificadas e ao mesmo tempo recebem um cunho valorativo. Além disso, avança o modelo liberal, que propaga a liberdade e a abstrata igualdade como referência.

A representação que determinados sujeitos receberam nesse espaço de suposta liberdade e igualdade torna possível algo até então inexistente, o conceito de raça (QUIJANO, 2005). Nesta perspectiva, há uma invenção do outro e se constrói todo um imaginário em torno daquilo que é válido e o que não é. Nesse sentido, Gonzalez e Hasenbalg (2022) assinalam que

A expansão europeia iniciada no século XV teve como resultado o contato entre europeus e populações não brancas das áreas que iam sendo incorporadas ao mercado internacional. Desses contatos resultaram a incorporação de povos inteiros aos domínios coloniais metropolitanos, migrações forçadas de trabalhadores entre continentes e regiões e a sujeição de populações de cor a sistemas repressivos de trabalho. (p. 87)

As diferenças passam a ser ranqueadas e naturalizadas nesse período, tornando-se as formas e as justificativas para qualificar ou desqualificar determinados grupos. Pela diferença, delimitam-se identidades; pelas identidades constroem-se as diferenças. “O racismo cuja essência reside na negação total ou parcial da humanidade de negro e de outros não brancos constituiu a justificativa para exercer o domínio sobre povos de cor”. Gonzalez e Hasenbalg (2022, p. 87).

Sendo uma diferença mais valiosa do que outra, inicia-se todo um processo de construção das desigualdades. Mulheres, negros, indígenas, latinos, orientais, homoafetivos, entre outros marcadores sociais, passam por uma invenção ocidental, ou

seja, uma representação alegórica para classificar o mundo e nossas ações nele, fazendo com que alguns grupos recebem o selo da desvantagem social. Para Kilomba (2019),

Dentro dessa infeliz dinâmica, o sujeito negro torna-se não apenas a/o “Outra/o” – o diferente, em relação ao qual “eu” da pessoa branca é medido – mas também “Outridade” – a personificação de aspectos repressores do “eu” do sujeito brancos. Em outras palavras, nós nos tornamos a representação mental daquilo que o sujeito branco não quer se parecer. (p.38)

No sentido de problematizar essas representações, questionamentos são feitos em relação às visões essencialistas de mundo e como as diferenças são construídas. Questionam-se o patriarcado, o racismo, a xenofobia e a desigualdade social, entre outros processos que colocam os sujeitos em condições distintas, tendo como referência para isso a representação de alguns marcadores sociais: cor da pele, sexo biológico, nacionalidade e classe social. Em relação a isso, de forma mais específica sobre a mulher negra durante a escravização e todo processo de subalternação, dominação e repressão que sofriam estas, Davis (2016) diz que

Seria um erro interpretar o padrão do estupro instituído durante a escravidão como uma expressão das impulsões sexuais dos homens brancos, reprimidos pelo espectro da feminilidade casta das mulheres brancas. Essa explicação seria muito simplista. O estupro era uma arma de dominação, uma arma de repressão, cujo objetivo era aniquilar o desejo das escravas de resistir e, nesse processo, desmoralizar seus companheiros. (p. 36)

Compreendendo que esse processo de transição do período Feudal para a Modernidade se dá em um contexto europeu, pretendemos não transplantar as teorias do Norte para analisar os problemas do Sul. A expansão capitalista não seria possível sem a exploração das riquezas da América. Nossa fundamentação teórica será assentada em como a Modernidade se deu na América Latina, considerando seus aspectos econômicos, sociais e culturais, o que diferenciou as mesmas, de forma singular, do contexto europeu.

Na América Latina, o colonialismo, processo de exploração das colônias espanholas e portuguesa, teve como objetivo explorar ao máximo essas terras e delas retirar tudo aquilo que poderia dar lucro, incluindo a retirada/exterminio dos povos originais, de sua cultura e costumes. Povos considerados desprovidos de alma ou de qualquer resquício civilizatório poderiam atrapalhar o empreendimento europeu nas Américas. Para que essa empreitada desse certo, eles precisavam ser domesticados. Nesse ciclo de domesticação, houve um apagamento dos processos culturais dos povos nativos, incluindo suas religiões, hábitos de vestimentas, alimentares e formas de ver o mundo.

A história e diversos estudos nos indicam que esse violento processo de domesticação/exterminio de povos originais da América Latina saiu vitorioso. Somente

em meados do século XX as últimas colônias conseguiram sua autonomia, o que não lhes garantiu a libertação. O processo de colonização foi encerrado, mas o de Colonialidade, não.

Para compreender melhor a diferença entre Colonialismo e Colonialidade, o estudo apropria-se dos conceitos de (QUIJANO, 2005). Por Colonialismo entende-se todo um processo de dominação econômica, cultural e social em que o colonizador baseia sua dominação na repressão dos costumes, hábitos e processos culturais dos povos nos territórios que mantêm o monopólio do poder. Já por Colonialidade, depreende-se um processo em que os rastros dos processos de manutenção do colonialismo, como a dominação econômica e cultural, são tão profundos, que, mesmo após a emancipação dos colonizados, essas marcas permanecem nas estruturas econômicas e culturais.

Nesse processo de Colonialidade, sobretudo devido às circunstâncias históricas de exploração e aculturação por qual passaram as civilizações nativas (Indígenas, Astecas, Maias etc.) e de destino (escravizados trazidos do continente europeu), a Modernidade na América precisa ser compreendida segundo esses aspectos que a diferenciam da colonização da América estadunidense. Sendo assim, nesse artifício de se construir um outro, deve-se incluir a construção da mulher negra, principalmente em se tratando do Brasil, como aquela que é invisibilizada, apagada da história, que sofre fortemente com os resquícios de um país escravocrata e machista, onde o movimento feminista negro, ao longo de décadas, vem buscando romper com essa visão desligada da história e fortemente apegada à naturalização do patriarcado, sexismo e opressão.

Sendo assim, conferimos destaque ao movimento feminista. “Dito de maneira simples, feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão” (hokks, 2019, p.17). Além disso, na busca do fim do patriarcado, o feminismo busca não só libertação das mulheres, mas também dos homens, “libertação das amarras do patriarcado” (hooks, 2019, p.14).

No campo dos movimentos feministas, dentro do contexto em que a luta por direitos negados às mulheres e por igualdade em termos de representatividade é a mola propulsora, mas sem perder de vista a garantia das diferenças, o movimento assume um papel salutar em contraposição à relação opressora que a sociedade impõe às diversas mulheres.

Ainda nesse contexto, o pesquisador e professor Silva Junior (2011) diz que

A luta das mulheres, por exemplo, nos últimos 40 anos atravessou diversos estágios. Patenteou a violência estrutural contra a mulher, as estratégias tácitas e concretas desta violência, delatou abertamente o sistema educacional

machista, a sociedade falocrática. As mulheres galgaram alguns espaços, houve novas configurações de associação da mulher; houve erros, mas o que vale constatar é que houve modificações densas na estrutura social e na própria identidade da mulher. (p. 220)

Entretanto, cabe aqui uma observação em relação ao fato de as mulheres serem simultaneamente oprimidas e opressoras. Ao mesmo tempo em que elas lutavam contra a opressão e contra as representações que as colocavam somente no âmbito do privado ou do lar, “[...] multidões de pessoas continuam acreditando que deus ordenou que o lugar das mulheres fosse subordinado aos homens no ambiente doméstico” (hooks, 2019, p. 18), elas eram opressoras de mulheres brancas e negras de classe baixa. O termo opressor, dentro desse processo, assume uma dimensão operacional, inserindo-o no campo da reflexão sobre as distintas formas de opressão que sofrem as diferentes mulheres. Além disso, colocam o movimento feminista branco e burguês em contestação sobre seu objeto, ou seja, sobre seu alcance.

A urgência do feminismo no sentido de conferir status universal ao patriarcado, com vistas a fortalecer a aparência de representatividade das reivindicações do feminismo, motivou ocasionalmente um atalho na direção de uma universalidade categórica ou fictícia da estrutura de dominação. (BUTLER, 2015, p. 22)

Percebendo que a opressão pode partir das próprias mulheres, o movimento feminista compreende, que para romper com essa dominação, não há como utilizar um método construído pelo opressor/a, mas sim um movimento construído dentro do campo dos/as oprimidos/as. Movimento esse que faz emergir a consciência de que a verdadeira luta feminista não é somente pela busca da igualdade de gênero, nem a luta pela igualdade de condições salariais no ambiente de trabalho, mas sim pelo fim do patriarcado/sexismo institucionalizado e pelo fim da invisibilidade feminina.

A invisibilidade é um processo de exclusão pela produção da inexistência e, por isso, permite a reprodução de uma realidade iníqua. No contexto dos estudos de gênero, podemos colher pistas de que a invisibilidade da história das mulheres na antiguidade grega, por exemplo, estava relacionada a uma cultura patriarcal que nos deixou como legado uma história de homens, produzida por homens. (DIAS, 2020, p. 108)

Sendo assim, numa perspectiva que compreende o patriarcado, o capitalismo e o colonialismo como um tripé que normatiza, desde o século XVII, toda a estrutura que assenta as relações sociais e suas representações, impõem-se perversas farsas ideológicas. Nesse contexto, relações sexistas, racistas, xenofóbicas, homofóbicas e de classe baseadas na desigualdade social são naturalizadas, ou seja, são vistas como algo essencialista, pelo qual alguns grupos são destinados, desde o nascimento, a serem representados como inferiores. Sobre isso, Beauvoir (1970) enuncia que

Existem outros casos em que, durante um tempo mais ou menos longo, uma categoria conseguiu dominar totalmente a outra. É muitas vezes a desigualdade numérica que confere esse privilégio: a maioria impõe sua lei à minoria ou a persegue. Mas as mulheres não são, como os negros dos Estados Unidos ou os judeus, uma minoria; há tantos homens quantas mulheres na terra. Não raro, também os dois grupos em presença foram inicialmente independentes; ignoravam-se antes ou admitiam cada qual a autonomia do outro; e foi um acontecimento histórico que subordinou o mais fraco ao mais forte: a diáspora judaica, a introdução da escravidão na América, as conquistas coloniais são fatos precisos. (p. 12)

Neste contexto, grupos julgados subalternos, quando analisados por uma lente colonial, patriarcal e capitalista, são considerados inferiores, de menor valor, ou seja, como objetos de dominação e não sujeitos de sua história. (KILOMBA, 2019; FREIRE, 2019; hooks, 2017).

Partindo dessa condição diametralmente oposta entre objeto e sujeito, a teoria feminista encontra sua luta. Luta para superar a condição sexista, luta contra o feminismo burguês, que põe as mulheres numa condição monolítica/universal/estável, luta pela conscientização social de que elas devem ser reconhecidas, afirmadas e valorizadas em suas diferenças. Sobre isso, Kilomba (2019) descreve como a interdição à fala coloca a mulher negra numa situação de inferiorização, de subalterna, ou seja, de objeto e não de um ser humano que, por construções simbólicas, como o racismo, é impedido/a de construir sua própria história.

A boca é um órgão muito especial. Ela simboliza a fala e a enunciação. No âmbito do racismo, a boca se torna o órgão da opressão por excelência, representando o que as/os brancas/os querem – e precisam – controlar e, consequentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente censurado. Nesse cenário específico, a boca também é uma metáfora para a posse. Fantasia-se que o sujeito negro quer possuir algo que pertence ao senhor branco: os frutos, a cana de açúcar e os grãos de cacau. (KILOMBA, 2019, p. 34)

Somos sujeitos históricos que possuem vozes e, como tais, somos marcados pela diferença. Temos historicidade, nossos hábitos culturais, processo de significação em que nossos atos encontram sentido, são forjados num contexto existencial e temporal repleto de contradições e relações de poder. Nesse processo, em que as culturas são produzidas dentro de um contexto encharcado de aspectos políticos, umas ganham o selo da aceitação e outras da negação. Com essa marca social objetiva, são produzidos sujeitos, são produzidas subjetividades.

Uma das subjetividades engendradas perpassa a representação que as mulheres recebem ao longo dos séculos e, principalmente, na modernidade. Época na qual se aprofundam as relações patriarcais e, com isso, a figura feminina fica submetida a laços sociais mais apertados. Tais amarras as inserem numa posição de submissão, pelo simples

fato de serem mulheres. A sociedade do capital⁶² e seu modelo de produção contribui para isso. Um corpo útil deve ser aquele produtivo e o corpo da mulher, nesse contexto, é visto como um corpo não produtivo, não condizente com a nova ordem econômica.

Com isso, a figura feminina da mulher branca ganha destaque no âmbito do privado, do lar. Assume-se toda uma representação que projeta nas mulheres o mito de uma figura frágil, dócil, subserviente, universal e, acima de tudo, responsável por cuidar do lar, dos filhos e do marido, incluindo seus caprichos sexuais.

Importante marcar posição neste momento, visto que a representação que recebeu a mulher negra, sobretudo durante a escravização, subverte essa lógica. Como cita Davis (2016), “proporcionalmente, as mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas” (p. 17). Ou seja, “o sistema escravagista definia o povo negro como propriedade. Já que as mulheres eram vistas, não menos do que os homens, como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero” (DAVIS, 2016, p.17).

Importante frisar também que no movimento feminista, especialmente aquele fomentado por mulheres brancas, a ideia de opressão é operacional. Mulheres brancas lutam contra a opressão dos homens, mas, ao mesmo tempo, oprimem as mulheres negras e de cor. hooks (2017) nos indica que o movimento feminista, para ser efetivamente um pacto transformador entre mulheres brancas, negras e de cor, deve superar esse contexto.

Desde seu início, o movimento feminista foi polarizado. Pensadoras reformistas escolheram enfatizar a igualdade de gênero. Pensadoras revolucionárias não queriam apenas alterar o sistema existente para que as mulheres tivessem mais direitos. Queríamos transformar aquele sistema para acabar com o patriarcado (hooks, 2019, p. 21).

É preciso, antes de tudo, um diálogo aberto e crítico, por meio do qual se possa discutir sem qualquer receio as diferenças e complexidades das diversas experiências. Somente assim será possível a superação de um passado de angústia, raiva e medo que as mulheres negras, de cor e brancas têm uma com as outras. Com esse avanço, o olhar pode ser direcionado e fortalecido na luta contra as diversas formas que o patriarcado se pronuncia.

⁶² Mesmo compreendendo que o patriarcado é algo produzido numa lógica capitalista, é importante frisar que esses aspectos não se reduzem somente à superação da luta de classes, ou seja, que a superação de uma sociedade capitalista seria a solução para os problemas raciais e de gênero. Essa hipótese não contempla as relações contraditórias e dinâmicas nas quais transitam as diversas identidades, não sendo possível reduzir os sujeitos a um binômio burguesia x proletariado, deixando de lado outras identidades, como, por exemplo, a racial e a de gênero.

Sem a expectativa compulsória de que as ações feministas devam instituir-se a partir de um acordo estável e unitário sobre identidade, essas ações bem poderão desencadear-se mais rapidamente e parecer mais adequadas ao grande número de “mulheres” para as quais o significado da categoria está em permanente debate. (BUTLER, 2018, p. 41)

Nesse contexto, fica claro que a relação entre opressor e oprimido não está dentro somente das relações de gênero, ela vai além. Ela se encontra na perspectiva racial e de classe. Para Crenshaw (2002), muitos problemas que atingem de forma específica um grupo de mulheres (por exemplo, as brancas de classe média) vêm a ser determinados como um problema de todas as mulheres, ou seja, há um problema de superinclusão. Ou, por outro lado, problemas que afetam grupos em desvantagem social (por exemplo, mulheres negras e/ou de cor não são consideradas por não fazerem parte da experiência de mulheres brancas), constituem neste caso um problema de subinclusão.

A superinclusão ocorre na medida em que os aspectos que o tornam um problema interseccional são absorvidos pela estrutura de gênero, sem qualquer tentativa de reconhecer o papel que o racismo ou alguma outra forma de discriminação possa ter exercido em tal circunstância. [...] Uma questão paralela à superinclusão é a subinclusão. Uma análise de gênero pode ser subinclusiva quando um subconjunto de mulheres subordinadas enfrenta um problema, em parte por serem mulheres, mas isso não é percebido como um problema de gênero, porque não faz parte da experiência das mulheres dos grupos dominantes. (CRENSHAW, 2020, p. 174-175).

Nessa conexão entre a superinclusão e a subinclusão identificamos uma relação entre opressor e oprimido. Em ambos os casos, as mulheres negras e periféricas encontram-se em desvantagem, ou seja, na condição de oprimidas por suas próprias iguais em termos de gênero. Seguindo a linha da desumanização, da negação da capacidade ontológica de fazer história, mulheres vêm buscando de variadas formas romper com “A violência dos opressores, que os fazem também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos” (FREIRE, 2029, p.41).

O que é evidente – e pauta do movimento feminista coletivo – é a consciência de que, para romper com o patriarcado, é preciso uma união, é preciso uma “solidariedade feminista” (hooks, 2017, p. 127). Para libertar todas as mulheres, brancas, negras ou de cor, da opressão masculina é preciso, inicialmente, libertar algumas mulheres da sua condição de opressora, assim como os homens. Nesse sentido, Freire (2019) diz que: “essa luta somente tem sentido, quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos” (p.41).

Trazemos Paulo Freire para o debate, mesmo sabendo das críticas que ele recebeu e ainda pode estar recebendo de grupos feministas, por conta da linguagem falocêntrica. Essas ressalvas de feministas norte-americanas, num primeiro momento, dirigiam-se aos seus livros *“Pedagogia do oprimido”* e *“Educação como prática da liberdade”*. Dizia-se que, ao discutir a opressão e denunciando as estruturas opressoras, ele usava uma linguagem machista (hooks, 2017).

Importante neste momento observar que, mesmo com uma linguagem sexista, a obra de Paulo Freire não pode ser vista como alienada da realidade de opressão que vivem as mulheres de diferentes continentes, classes sociais e cores. Pelo contrário, a presença da palavra sem uma ação prática, ou seja, sem a práxis, fica numa relação verbalista; ou, como diz Freire (2019):

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação (p.108).

Mesmo diante de todas as críticas recebidas sobre a linguagem sexista de Paulo Freire, hooks (2017) afirma que “encontrar uma obra que promove a nossa libertação é uma dádiva tão poderosa que, se a dádiva tem uma falha, isso não importa muito” (p. 71). Diante disso, acreditamos que Paulo Freire pode nos ajudar a problematizar as diferentes formas de opressão que sofrem as mulheres.

Voltemos então à questão do patriarcado ou “sexismo institucionalizado” (hooks, 2019, p.13), sem com isso retirar a importância dos demais marcadores, até porque o estudo não consegue vê-los de forma separadas, pois, como observa Akotirene (2019), existe a interseccionalidade, processo pelo qual há uma sobreposição ou intersecção entre identidades sociais. Devido a essas sobreposições, precisamos pensar na questão das mulheres num contexto que foge da lógica da mulher universal. Devemos dirigir nosso olhar para as diversas formas de ser mulher em diferentes contextos históricos, sociais e culturais. Seguindo nesse sentido, Hall (2006) diz que:

Nenhuma identidade singular – por exemplo, de classe social – podia alinhar todas as diferentes identidades com uma “identidade mestra” única, abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política. As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e toas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas. (p.20-21)

A relação da identidade com o patriarcado/sexismo institucionalizado pode ser compreendida por aquilo que cita hooks (2019): “[...] todos nós, mulheres e homens, temos sido socializados desde o nascimento para aceitar pensamentos sexistas” (p.13). Por nascemos num mundo permeado por pensamentos sexistas, a identidade normatizada passa a ser aquele que ratifica essa relação desigual e opressora entre homens e mulheres, baseada somente no sexo biológico.

Essa identidade patriarcal/sexista institucionalizada é parte da construção do pensamento moderno, em que alguns indivíduos assumem uma identidade fixa, universal e normatizada pela superioridade do homem em relação a mulher. Sobre isso, Dias (2020), valendo-se da perspectiva sobre a invisibilidade feminina, discorre que as mulheres tiveram acesso à escrita mediante correspondências no campo do privado e, com objetivo específico, por responder a outras correspondências oriundas de seus familiares, o que só demonstrou o quanto o acesso à escrita de forma tardia representava o patriarcado ao qual estavam impostas.

Justamente por causa de seu caráter privado, normalmente escritas pelas mulheres para parentes mais velhos, o marido que se encontrava longe, o filho que foi estudar no colégio interno, a filha casada ou algumas amigas, as cartas eram uma forma de escrita autorizada pela sociedade patriarcal. (DIAS, 2020, p. 101)

Indo além, hooks (2019) diz que “[...] mulheres podem ser tão sexistas quanto homens.” (p.13). A autoridade de uma mãe, pelo simples fato de ser mãe e achar-se no direito de espancar os filhos, ilustra o quanto o patriarcado/sexismo institucionalizado é reforçado até mesmo pela figura feminina.

Essa relação entre opressor e oprimido, entre quem exerce o patriarcado/sexismo institucionalizado e quem é submetido a ele, encontra apoio numa sociedade que aceita as distintas formas de opressão como forma de ratificar um poder fictício. “Homens, como grupo, são os que mais se beneficiaram e se beneficiam do patriarcado, do pressuposto de que são superiores as mulheres e deveriam nos controlar” (hooks, 2019, p.13).

Há toda uma história por trás da manutenção da estrutura do patriarcado/sexismo institucionalizado. Os homens podem até ser contra esse processo, porém não conseguem se ver fora dele.

A maioria dos homens acha difícil ser patriarca. A maioria dos homens fica perturbado pelo ódio e pelo medo de mulher e pela violência de homens contra mulheres, até mesmo os homens que disseminam essa violência se sentem assim. Mas eles têm medo de abrir mão dos benefícios. (hooks, 2019, p.14)

Já é sabido que o feminismo de origem burguesa, branca, patriarcal e midiático não deu conta de abranger as necessidades reais das mulheres negras (MORAES, 2021). Cabe enfatizar que o início do movimento feminista ocidental, entre os séculos XVIII e XIX, representava um modelo elitista de mulheres de poder econômico, que não buscavam aprofundar as discussões em torno das questões de raça e de classe, mas sim buscavam equiparação em relação aos direitos dos homens.

Nesse sentido, o atraso político dos movimentos feministas brasileiros é flagrante, na medida em que são liderados por mulheres brancas de classe média. Também aqui se pode perceber a necessidade de negação do racismo. O discurso é predominantemente de esquerda, enfatizando a importância da luta junto ao empresariado, de denúncias e reivindicações específicas. Todavia, é impressionante o silêncio com relação à discriminação racial. (GONZALEZ, 2020, p.43)

Toda essa ideia de equiparação que buscavam as mulheres brancas tinha por objetivo o acesso à vida pública, ou seja, romper com a submissão que as colocava no âmbito do privado, mesmo que para isso, estruturalmente, no que respeita à relação opressor/a e oprimido/a, ela permanecesse inalterada. Isso foi o que aconteceu de forma mais profunda com as mulheres negras, já que, em momento nenhum desse processo, esse feminismo as contemplava.

O feminismo é um movimento político e ideológico que acontece dentro de um complexo social cujas correlações de forças são desiguais e no qual a superação dessa desigualdade não é algo fácil, mas possível. Assim, sem a intenção de recontar a história do feminismo negro, mas sim de elucidar a intervenção social, política e ideológica dessa história na vida de mulheres negras, a princípio, mas também de todos/as aqueles/as em situação de desvantagem social, partimos dos caminhos que levaram à utilização do feminismo negro como uma ferramenta de análise crítica da sociedade (COLLINS, 2019). Ferramenta essa que surge da necessidade de representatividade das mulheres negras dentro daquilo que se convencionou chamar de feminismo.

É inegável que o feminismo, como teoria e prática, desempenhou um papel fundamental em nossas lutas e conquistas, na medida em que, ao apresentar novas questões, não apenas estimulou a formação de grupos e redes, mas também desenvolveu a busca por uma nova maneira de ser mulher. Ao centralizar suas análises em torno do conceito de capitalismo patriarcal (ou patriarcado capitalista), ele revelou as bases materiais e simbólicas da opressão das mulheres, o que constitui uma contribuição de importância crucial para a direção de nossas lutas como movimento. (GONZALEZ, 2020, p. 140)

A possibilidade de superar o racismo e o sexismo num modelo de produção em que a exploração e o lucro são as molas propulsoras é inviável, mas também acreditar na

superação automática do racismo e do sexismo é algo ingênuo. “Se realmente queremos reinventar a sociedade, para que as pessoas sejam cada vez mais livres e mais criativas, esta nova sociedade deve ser criada por homens e mulheres” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 102). Por sua vez, os laços que mantêm as mulheres, especialmente as negras, em amarras tão justas precisam ser cortadas.

Até mesmo laços bem apertados, após certa resistência, mostram seus pontos de alargamento. Cientes de que essas amarras são produções humanas e, portanto, são passíveis de rupturas, mulheres iniciam um processo de contestação e superação daquilo que as coloca numa ideia essencialista, numa condição de não historicidade. Seguindo essa condição na qual as mulheres são vistas de forma estável, única e permanente e, sobretudo, estamos cientes de que a representação que elas recebem é operacional, é uma busca dentro de um campo de disputa que lhes dê visibilidade e legitimação. Ao mesmo tempo, essa representação seria a norma de todo um discurso cristalizante daquilo que seriam ou não seriam essas mulheres.

Diante disso, numa perspectiva que não vislumbra as mulheres numa condição estável, mas sim dinâmica, inicia-se um questionamento em relação à dimensão política do feminismo – sendo este aquele que cria *a priori*, determina e orienta as normas daquilo que são as mulheres. Sob esse contexto, para que a representação venha a ser expandida, as normas criadas sobre as mulheres precisam ser atendidas – caso contrário, há um problema. Problema que deve ser visto não de forma negativa, mas como uma problematização ou um questionamento daquilo que o feminismo não está atingindo por não considerar as dimensões históricas e existenciais a que as mulheres são submetidas.

Determinar operações políticas que produzem e ocultam o que se qualifica como sujeito jurídico do feminismo é precisamente a tarefa da genealogia feminista da categoria das mulheres. No decurso desse esforço de questionar a noção de “mulheres” como sujeito do feminismo, a invocação não problematizada dessa categoria pode impedir a possibilidade do feminismo como política representacional. (BUTLER, 2018, p. 25)

Já bell hooks, nesse contexto de (des)universalização da categoria mulheres, considerando nesse bojo toda a sua teoria que enfatiza a relação das mulheres negras com o feminismo, questionando a ideia de que o patriarcado não é um ônus somente das mulheres brancas e que as questões raciais atuam diretamente nesse processo de opressão, anota que “Não era possível para as mulheres negras contemporâneas se juntarem para lutar pelos direitos das mulheres porque não víamos ‘mulheridade’ como aspecto importante da nossa identidade” (hooks, 2017, p.05).

Nota-se na fala de hooks, assim como em Butler, uma crítica ao feminismo hegemônico, em que há uma discrepância entre a teoria feminista burguesa e a sua prática. Esta, não abrangendo as necessidades reais das mulheres, não promove o movimento no sentido de superação do patriarcado.

[...] os esforços das mulheres negras e de cor para desafiar e desconstruir a categoria a “mulher” – a insistência em reconhecer que o sexo não é o único fator que determina as construções de feminilidades – foram uma intervenção crítica que produziu uma revolução profunda no pensamento feminista e realmente questionou e perturbou a teoria feminista hegemônica produzida principalmente por acadêmicas, brancas em sua maioria. (hooks, 2017, p.88)

Ainda no campo da ideia da mulher como universal e fruto de uma essência feminina, Gonzalez (2023) acrescenta um elemento de análise de grande importância, quando falamos em América Latina, que é o Colonialismo. Ou seja, as formas de opressão que as mulheres latinas sofrem, fugindo da ideia de universalidade, não são as mesmas das mulheres dos países colonizadores. Ainda nesse contexto, Rios e Klein (2022) anotam: “Com efeito, o lugar geopolítico do continente na economia global adicionou um elemento aos teóricos da região que buscam compreender a configuração e a dinâmica das sociedades capitalistas latino-americanas” (p. 810).

Feita essa breve contextualização, que julgamos extremamente necessária e nos coloca ainda mais alinhados com as mulheres negras que pensam sobre a educação, buscamos problematizar elementos que reiteram suas condições de subalternidade e de falta de oportunidade de construção de uma vida digna e emancipada. Sendo assim, entraremos na etapa do texto em que se buscou apresentar os processos biográficos que construíram os princípios epistemológicos que serviram de base para a construção da Pedagogia engajada de bell hooks.

3.2. Bell hooks e a Pedagogia Engajada

“É impossível que a educação aconteça em um contexto em que as relações sociais são estruturadas por um modelo de disciplina e castigo” (hooks, 2020, p.175). Iniciamos este item com essa citação na qual bell hooks afirma que o modelo educacional, em seus diversos níveis, vem sendo construído em bases patriarcais, imperialistas e capitalistas.

Diante disso, o que buscamos fazer aqui é apontar elementos da trajetória de vida da autora que a fizeram pensar desta forma, ou seja, quais acontecimentos concretos de sua vida a fizeram construir uma ideologia resistente à opressão. Já sabemos que o feminismo negro é uma base sólida pela qual bell hooks construiu sua perspectiva de mundo, o que, invariavelmente, a fez chegar até sua pedagogia engajada.

Importante salientar que não buscamos aqui simplesmente contar sua história de vida, pois isso já foi feito por diversos/as pesquisadores/as, como, por exemplo, CONCEIÇÃO (2024), MAZZA (2024), ALMEIDA (2021) e MARIZ (2021), entre tantos outros. Por esse motivo, alguns momentos podem ter sido deixados de lado, por não apresentar importância para o objetivo deste item. Contudo, não estamos com isso, de nenhuma forma, desvalorizando etapas importantes de sua trajetória de vida e que podem ser fonte de pesquisa para outros/as pesquisadores/as.

O que buscamos foi, a partir de alguns pontos importantes de sua história, construir um quadro de análise e reflexão sobre uma questão crucial: como e por qual motivo uma estudante negra, de início educada numa escola segregada e posteriormente numa escola “não segregada”, conseguiu escapar do pensamento hegemônico a fim de colocar a população negra em um local de aceitação das condições materiais e simbólicas construídas pelo racismo?

Feitas essas considerações, começaremos com uma das condições materiais de vida de bell hooks, o fato de ser uma mulher negra, nascida na década de 1950 nos Estados Unidos, sob a mais aguda segregação, dentro de uma família grande, composta por seis irmãs e um irmão, com a mãe dona de casa e o pai zelador. Quando consideramos o tempo histórico (a década de 1950) e a condição socioespacial dos Estados Unidos, podemos considerar que bell hooks foi criada numa família patriarcal, em que se reservava às mulheres o trabalho doméstico, ou seja, a vida privada da resignação. Um outro destino preparado para elas era o magistério, por sua relação direta com as práticas do cuidado.

Naquele tempo, a mulher que optava por ser professora renunciava ao casamento e à vida sexual, já que, nas bases patriarcais, homens não gostavam de mulheres que expressavam suas ideias, muito menos ideias que iam contra práticas sexistas, ideias que já eram expressas por bell hooks desde criança, o que lhe rendia severas punições (ALMEIDA, 2021). Podemos dizer que temos aqui uma primeira chave de análise e reflexão importante sobre sua formação contra a opressão, a sua formação familiar e um forte sentimento de não aceitação desse formato. Em outras palavras, mesmo que incipiente, um questionamento à prática de opressão, o que acreditamos ter relação direta com o que postularemos abaixo.

Há outra chave de análise e reflexão importante e que nos traz elementos substantivos para pensar de forma relacional o processo educativo de bell hooks e sua ideia de ruptura com a realidade opressora por meio do engajamento, da construção coletiva entre professores/as e estudantes. Trata-se do fato de que, nas escolas segregadas

estadunidenses, bell hooks teve professores/as negros/as que a fizeram compreender a realidade objetiva diferentemente de sua criação familiar, que a punia por questionar.

Na sua escola, ela era incentivada a problematizar diversas questões, mas, sobretudo, a opressão racial, de gênero e classe social. Dessa forma, a educação recebida por essas crianças negras atuou no sentido de desvelar os mecanismos de opressão que colocavam a população negra norte-americana em situação de desvantagem social⁶³.

Além de desvelar, ela apontava que o caminho efetivo para a superação e transformação desse quadro era fazer com que aquelas crianças se apropriassem dos conhecimentos escolares necessários construídos pela humanidade. Ou seja: aqueles professores/as estavam preocupados com a formação escolar crítica e reflexiva em relação às questões raciais, de gênero e classe e entendiam que oportunizar os conhecimentos necessários à sua formação intelectual fazia parte dessa luta.

Quando comecei meu processo de educação escolar nas escolas segregadas — só para negros — do Kentucky, nos anos 1950, tive sorte de ter professores afro-estadunidenses genuinamente preocupados com que eu e os demais estudantes recebêssemos uma “boa educação”. Para aqueles professores, a “boa educação” não consistiria apenas em nos oferecer conhecimento e nos preparar para uma profissão: tratava-se também de uma formação que incentivaria o compromisso contínuo com a justiça social, especialmente com a luta por igualdade racial. Eles acreditavam fortemente que um professor deve ser sempre humano. O fato de personificarem tanto um intelecto superior quanto uma moralidade ética moldou minha percepção da escola como lugar onde o desejo de saber poderia ser alimentado e crescer. Os professores em nossas escolas segregadas esperavam que frequentássemos a faculdade. (hooks, 2020, p. 23)

Por outro lado, com o “fim da segregação racial nos Estados Unidos”, bell hooks foi cursar seu Ensino Médio, lá chamado de *Hight School*, em escolas onde a separação entre negros e brancos continuava a acontecer. Nessa fase educacional de sua vida, toda a alegria de ir à escola, da descoberta, da contestação e do incentivo ao contraditório foi se perdendo. Essas escolas “não segregadas” eram locais extremamente hostis aos/as estudantes negro/as.

Nesse contexto, para hooks e para os/as demais estudantes negros/as, ir à escola, tornou-se um sacrifício. Era acordar mais cedo, estudar longe de sua comunidade, ser vista como alguém incapaz de aprender, ou seja, o recém-extinto segregacionismo ainda estava bem vivo. Essa fase de sua trajetória educacional só a vez, ainda mais acreditar que por meio da educação democrática os/as estudantes pudessem visualizar esperança na justiça social. Segundo hooks (2020) “[...] assim como as várias crianças negras,

⁶³ Na década de 1950, havia nos Estados Unidos a Lei Jim Crow, que separou nos ônibus, escolas e em diversos locais públicos, a população negra da branca.

ensinaram-me que um dos mais importantes aspectos da nossa democracia era que ela garantia o direito à educação para todas as pessoas [...] (p.40), o que, a nível de Ensino Médio, nos Estados Unidos ainda fortemente racistas, não foi possível.

Mesmo diante de enormes dificuldades, ela pôde assimilar os conhecimentos sistematizados necessários à sua entrada na Universidade, conhecimentos esses vindos principalmente das escolas segregadas, onde o desejo e a necessidade de aprender eram armas políticas. Ao entrar no Ensino Superior, bell hooks imaginava que encontraria um local de resistência e construção de conhecimento ativo, mas o que viu foi a manutenção e reprodução da construção do outro – nesse caso, do/a negro/a e da mulher, como aquele que está, naturalmente, numa condição de inferioridade e incapacidade de aprender e fazer abstrações necessárias ao mundo acadêmico.

Nesse ambiente, extremamente segregado, não mais pela lei, mas somente pelo preconceito, bell hooks buscou enfrentar os laços apertados do racismo e do sexismo. Ao longo de sua trajetória acadêmica, ela procurou, de forma disciplinada, com rigor metodológico e conhecimentos mostrar que era tão (ou mais) capaz que os/as estudantes brancos.

Esses aspectos citados acima fizeram com que bell hooks buscasse outra forma de avaliar o ensino a nível superior, fazendo duas grandes críticas ao universo acadêmico estadunidense⁶⁴. Para ela, além da reprodução e produção do sexismo, racismo e patriarcado, o ambiente de sala de aula, a relação entre professores/as e estudantes era algo que limitava as capacidades críticas, criativas e de abstração, em especial dos/as estudantes negros/as.

Bell hooks, enfaticamente, via o ambiente educacional universitário como um local onde não havia qualquer possibilidade de liberdade, onde não havia amorosidade, respeito aos conhecimentos dos/as estudantes, não havia qualquer perspectiva de um espaço onde era possível a construção de conhecimentos numa relação dialógica. Nesse sentido, partindo do princípio de que o ambiente universitário era extremamente produtor de ideologias individualistas e passivas, bell hooks inicia a construção de sua forma de educar, ou seja, da sua perspectiva epistemológica de produzir conhecimentos, da sua Pedagogia Engajada.

⁶⁴ Necessário contextualizar que bell hooks, ao produzir sua epistemologia, a faz olhando para o Ensino Superior dos Estados Unidos. Entretanto, acreditamos que sua forma de educar, no que respeita ao ensino básico, principalmente nas limitações de um ensino que priorize a subserviência ao senso crítico e a autonomia (ambiente universitário norte-americano), possui pontos de contatos.

Sendo assim, esse processo de ensinar e aprender parte do princípio de que um ambiente de aprendizagem, para que propicie plenamente a construção de conhecimentos com relevância social, precisa, antes de tudo, ser um ambiente de coletividade, onde os agentes envolvidos nesse processo devem estar engajados de maneira ética com a aprendizagem e com a construção de saberes socialmente relevantes e emancipatórios. Nesse sentido ético, por parte dos/as professores/as, o ponto de partida para o processo é compartilhar os conhecimentos dos/as estudantes. Aprofundar, ampliar e problematizar aquilo que eles/as sabem faz parte do movimento de compreender a educação como um processo de mudança da realidade opressora, na perspectiva de bell hooks.

Nesse contexto de opressão, mesmo após o “fim” da segregação racial nos Estados Unidos, a população negra sofreu severas restrições. Por ser subjugada por anos (prática que se tentou reproduzir também dentro das escolas não segregadas e nas Universidades), fez da pedagogia proposta por bell hooks um instrumento de grande importância para criticar as formas de dominação e, em especial, apontar caminhos possíveis para a libertação.

Era preciso romper com a cultura do dominador, ou seja, era necessário problematizar o quanto aquilo que vinha sendo ensinado em termos de conteúdo escolar e o processo ideológico embutido nesses conteúdos confinavam os/as estudantes em locais onde a construção de suas subjetividades era moldada diante de situações concretas e objetivas. Vale dizer, onde as relações sociais se pautavam pelo modelo que tinha a hegemonia da branquitude e da masculinidade permeando toda a escolaridade. Sobre isso, hooks (2020) observa que “a maioria dos estudantes do ensino fundamental chegava à universidade com a doutrina profundamente enraizada” (p. 62).

Amplamente influenciada pela perspectiva freiriana⁶⁵, bell hooks compreendia a educação como um processo de libertação das amarras do opressor, principalmente da opressão racial e de gênero. E, para que isso pudesse se concretizar, era preciso partir do “[...] entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudantes e professor” (hooks, 2020, p.47). Essa lógica de entender o ato de aprender e ensinar fez parte da história de vida de bell hooks, principalmente na sua educação básica nas escolas segregadas da sua infância, onde professores/as negros/as ensinavam também sobre autoestima e sobre o prazer de estar num local onde o conhecimento fazia parte das vidas

⁶⁵ “Quando descobri a obra do pensador brasileiro Paulo Freire, meu primeiro contato com a pedagogia crítica, encontrei nele um mentor e um guia, alguém que entendia que o aprendizado poderia ser libertador” (hooks, 2017, p. 15).

dos/as estudantes. Nesse espaço, era possível encontrar professores/as altamente engajados na luta contra a opressão racial – e uma das ferramentas para se lutar contra o sistema racista era educar as crianças negras numa perspectiva crítica, possibilitando o conhecimento das condições objetivas da realidade e das contradições que existiam no modelo educacional conservador.

Portanto, é possível identificar nas condições concretas da vida de bell hooks elementos para a construção de seu projeto educativo, que ganhou força ao descobrir a obra de Paulo Freire e que “devolveu a fé na educação libertadora. [...] e de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes” (hooks, 2017, p.31). Nesse movimento de aprender com liberdade, dentro de uma perspectiva anticolonial e coletiva, hooks (2020) pensa que

Como líderes e facilitadores, professores devem descobrir o que os estudantes sabem e o que precisam saber. Essa descoberta só acontece se os professores estiverem dispostos a engajar os estudantes para além da superficialidade. Como professores, podemos criar um clima ideal para o aprendizado de compreendermos o nível de consciência e inteligência emocional dentro da sala de aula. (p.47)

A Pedagogia engajada, assim como a Pedagogia libertadora, acredita que o conhecimento que conscientiza, esclareça e liberte deve ser o pilar do processo. Tornar os/as estudantes autônomos e partícipes das ideias, contrapondo-se ao pensamento de que aprender deve ser algo individual e dentro de um objetivo em que a competição é o fim.

Para isso, deve-se fazer com que os/as estudantes se comuniquem em vez de só receberem informações passivamente, assim como garantir que o diálogo honesto e verdadeiro venha a permear o processo, processo esse em que bell hooks subscreve a ideia de que a aula pode ser uma conversa. Afinal, para hooks (2020), “o valor da conversa como chave para a aquisição de conhecimento” (p. 82) é elemento essencial para uma Pedagogia que se mostra comprometida com o trabalho coletivo e com a autonomia. “Conversa sempre envolve doação. A conversa genuína e compartilhada de poder e conhecimento; é uma iniciativa de cooperação (hooks, 2020, p. 83).

Nesse momento da conversa, tanto professores/as quando estudantes se colocam no centro do processo ao dialogar sem as amarras do opressor. Ou seja, nesse instante, as diferentes experiências e conhecimentos entre professores/as e estudantes não se tornam algo hierarquizado, em que um sujeito detém a verdade absoluta e o outro só a recebe. Na Pedagogia engajada, a autoridade do/as professor/as existe, como aquele que tem os conhecimentos científicos organizados e em sincronia com aquilo que os/as estudantes trazem de suas realidades. Aquilo a que a pedagogia engajada se contrapõe é o uso dessa

autoridade como forma de abuso e desprezo àquilo que é o ponto de partida do processo, o conhecimento dos/as estudantes. Nesse clima onde se vê tal tipo de compreensão, há espaço e possibilidade para construção de conhecimentos socialmente relevantes.

Nesta breve exposição que fizemos, buscando alguns pontos centrais da vida de bell hooks que julgamos importantes para a nossa tese, apontamos que a obra dessa autora negra estadunidense foi bastante influenciada por sua trajetória educacional e de vida. Em primeiro lugar, por ter nascido numa época em que o local de mulher negra não era na escola, mas sim nos afazeres domésticos ou como empregadas de mulheres brancas. Contudo, graças à educação recebida em sua fase inicial de escolarização numa escola comunitária, ela pôde, em contato com professores/as engajados, aprender que a educação é um dos caminhos para se superar e transformar o quadro de opressão.

Com esse pensamento, bell hooks atravessa o Ensino Médio ainda bastante segregado, em que a população negra, em nosso entendimento, passava por um processo de tentativa de assimilação da cultura do branco. Enunciando de outra forma, acreditamos que nessas escolas não mais segregadas a inclusão não era efetiva; em última instância, o que se via era a inserção de negros/as nas escolas dos/as brancos/as, mas sem qualquer consideração de suas necessidades e anseios.

Já na Universidade, onde bell hooks esperava ser diferente, ela encontra um ambiente também segregado. Todavia, com mais possibilidades de compreensão da realidade, inicia um processo de críticas ao modelo de ensino pautado em práticas racistas e sexistas. Diante desse quadro que buscamos traçar, foi possível compreender os motivos de bell hooks investir numa proposta de Educação em que o compromisso coletivo deve ser central. Inspirada em Paulo Freire e longe de propor uma educação não libertadora, na qual o oprimido deseja tornar-se o opressor, bell hooks busca na comunhão, no engajamento e no trabalho coletivo fortalecer os laços de solidariedade humana e, a partir desses elos, romper com práticas racistas, sexistas e de preconceitos de classe que ela identificou em parte de sua formação enquanto professora e durante uma parte de sua escolarização, na *Hight School*.

Não podemos deixar de destacar que aquilo que bell hooks teve por inspiração advém fortemente do processo educativo de sucesso da educação crítica que recebeu nas escolas segregadas, onde ela aprendeu o valor do conhecimento e a importância da comunidade. E, já na condição de professora, em busca de uma referência que sustentasse suas ideias, encontra na obra de Paulo Freire o vocabulário, a voz que completaria sua perspectiva de educação. Dessa forma, é sobre ele que, assim como fizemos com bel

hooks, construiremos um quadro de análise para compreender como se deu a construção de sua pedagogia libertadora.

3.3. Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora

Paulo Freire, assim como várias crianças nascidas na década de 1920 em pleno Nordeste brasileiro, conheceu desde cedo a pobreza como algo inerente a uma boa parte dos/as Nordestinos/as, o que o fez, já na sua juventude, empenhar-se por uma educação crítica voltada, inicialmente, para jovens e adultos, educação essa que permitisse uma leitura do mundo. Afinal, para ele, a leitura do mundo, o descortinamento de suas contradições, deve preceder a leitura da palavra.

Paulo Freire (1921-1997) foi um pernambucano, advogado de formação, católico progressista e, hoje, cidadão do mundo, que dedicou a maior parte da sua vida a combater pela educação dos excluídos da educação sistemática, contra a educação excludente e elitista (SCOCUGLIA, 2019, p.13).

A trajetória de Paulo Freire e sua escrita, devem ser compreendidas num espaço e tempo em que, sobretudo em seus primeiros escritos de grande repercussão, como “Pedagogia do Oprimido”, encontramos um Paulo Freire dedicado a analisar e interpretar a sociedade brasileira por meio de um processo revolucionário. Para ele, os oprimidos deveriam buscar pelo caminho da educação a construção de um processo de superação da relação entre opressor e oprimido. Paulo Freire analisa a sociedade pelo prisma das contradições de classe, sem considerar que a dialética entre opressor e oprimido, especialmente quando pensamos no segundo, deveria ser vista de forma operacional, ou seja, dentro dos campos dos oprimidos e não de forma universal, como se opressão fosse igual para todos. Sendo Paulo Freire um sujeito do século XX, sua escrita é registrada dentro de seu campo existencial e histórico, conforme aponta Gadotti (1996).

O pensamento de Paulo Freire – a sua teoria do conhecimento – deve ser entendido no contexto em que surgiu – o Nordeste brasileiro –, onde, no início da década de 1960, metade de seus 30 milhões de habitantes vivia na “cultura do silêncio”, como ele dizia, isto é, eram analfabetos. Era preciso “dar-lhes a palavra” para que “transitassem” para a participação na construção de um Brasil que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo. (p. 70)

O que queremos apontar aqui, tal qual procuramos fazer com a seção dedicada a hooks, é como os sujeitos vão se transformando e incorporando suportes epistemológicos a suas leituras de mundo. Assim como bell hooks, Paulo Freire, ao longo de sua obra, acrescenta demandas populares de grupos em desvantagem social. Sem ignorar eventuais lacunas em sua obra, que, segundo críticas recebidas do movimento feminista, teria relação com o sexismo de sua escrita, hooks (2017) comenta que

O sexismo de Freire é indicado pela linguagem de suas primeiras obras, apesar de tantas coisas continuarem libertadoras. [...] Encontrar uma obra que promove a nossa libertação é uma dádiva tão poderosa que, se a dádiva tem uma falha, isso não importa muito. [...] Para mim, essa experiência é muito semelhante ao jeito com que os indivíduos privilegiados encaram o uso da água no contexto do primeiro mundo. Quando você é privilegiado e vive num dos países mais ricos do mundo, pode desperdiçar recursos. E pode, especialmente, justificar o fato de jogar fora algo que considera impuro. (p. 70-71)

Essa breve contextualização pretende evidenciar que qualquer crítica feita a Paulo Freire não considera sua obra dentro de uma totalidade, ou seja, dentro de uma ideia, mesmo que não presente de forma explícita em suas primeiras obras, da libertação de diversos grupos que se encontram na condição de oprimidos. Diante disso, nas linhas abaixo, buscamos apresentar alguns contextos biográficos que o ajudarão a construir a visão de mundo de um dos maiores educadores do século XX.

Com a perda precoce do pai, o que o levou a ser criado pela mãe (que, além dele, tinha mais três filhos), a juventude de Paulo Freire foi marcada pela perda e, desde cedo, por uma busca incessante por aprender. Como dizia sua mãe: [...] “Ele não se conformava em ir à aula sem as lições prontas, chorava demais; enquanto não tinha certeza que sabia, não comparecia à aula” Gadotti (1996, p. 29). O processo de escolarização de Paulo Freire, em plena década de 1920 e 1930, não foi dos mais fáceis.

Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal (GADOTTI, 1996, p 31).

Com dificuldades financeiras e não conseguindo mais arcar com a educação escolar de Paulo Freire, sua mãe foi à procura de colégios particulares que dessem bolsa de estudos. Foi nessas andanças que o Colégio Oswaldo Cruz o aceitou. Graças à sua mãe e à importância que ela dava à educação, Paulo Freire pôde concluir seus estudos. Nota-se aqui que, a título de tempo histórico, estamos falando da década de 1920, período em que, sobretudo nos locais que não eram grandes centros hegemônicos do país, estudar era algo que não fazia parte dos planos de todas as famílias, tais como as famílias pobres do Nordeste. Para esses núcleos, os filhos homens deveriam priorizar a ajuda no sustento doméstico, o que para Paulo Freire, por enorme esforço de sua mãe, não foi necessário.

O Colégio Oswaldo Cruz pode ser considerado um divisor de águas na vida de Paulo Freire. Ali ele concluiria seus estudos, o que lhe permitiu entrar, em 1943, no curso de Direito da hoje Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ali ele também viveria

sua primeira experiência enquanto educador⁶⁶ e viria a conhecer sua esposa, Elza⁶⁷. Vale lembrar que sua atuação enquanto Advogado, apesar da inspiração e incentivo de Elza, durou pouco, principalmente após a experiência relatada abaixo:

Num fim de tarde, cheguei à casa, eu mesmo com a sensação gostosa de quem se desfazia de um equívoco e Elza, abrindo o portão, me fez a pergunta que, em muita gente, termina por tomar ar e alma burocráticos, mas que nela, era sempre pergunta, curiosidade viva, verdadeira indagação, jamais fórmula mecanicamente memorizada: "Tudo bem, hoje, no escritório?". Lhe falei então da experiência que pusera fim à recém-iniciada carreira de advogado. [...] "Me emocionei muito esta tarde, quase agora", disse a Elza. "Já não serei advogado. Não que não veja na advocacia um encanto especial, uma necessidade fundamental, uma tarefa indispensável que, tanto quanto outra qualquer, se deve fundar na ética, na competência, na seriedade, no respeito às gentes. Mas não é a advocacia o que quero." [...] "Eu esperava isso, você é um educador" (FREIRE, 2021a, p.23-25).

A partir desse momento, Paulo Freire decide por não se dedicar mais à carreira jurídica, optando pela de Professor. Enquanto docente, segue lecionando no Colégio Oswaldo Cruz e na Faculdade de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A partir dessa experiência, outro ponto importante na construção da sua postura ideológica a favor dos/as oprimidos/as viria a ser o convite recebido para trabalhar no setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI)⁶⁸.

Nesse local, "teve contato com a educação de adultos/trabalhadores e sentiu o quanto eles e a nação precisavam enfrentar a questão da educação e, mais particularmente, da alfabetização" Gadotti (1996, p. 33). No SESI, junto com outros educadores de renome, construiu importante trabalho educacional, sendo mais tarde convidado a assumir o cargo de Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife, no ano de 1961.

Um pouco antes de assumir esse posto, Paulo Freire, já mostrando sua inclinação à educação popular, defende, no ano de 1959, sua tese de doutorado na área de Filosofia e História da Educação. "Educação e Atualidade brasileira" foi sua primeira exposição daquilo que defenderia, ou seja, que o ato de educar deveria ser algo político e que dentro da escola democrática o processo de educar deve ser centrado no educando, deve partir de sua experiência imediata e, a partir dela, aprofundar e ampliar os conhecimentos cientificamente construídos. Somente assim, a partir primeiro da alfabetização, sendo este

⁶⁶ Freire atuou como professor de Língua Portuguesa nessa escola.

⁶⁷ Professora alfabetizadora que contribuiu para que Freire compreendesse a importância da alfabetização dos trabalhadores rurais.

⁶⁸ De 1947 a 1954, atuou como diretor; de 1954 a 1957, foi superintendente.

considerado como ato de conscientização, seria possível a tomada de consciência de sua condição de oprimido (Freire, 2018).

Um ano antes de sua defesa de Tese, Paulo Freire apresentou no II Congresso Nacional de Educação de Adultos o trabalho intitulado: “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos”. Esse é o momento em que Paulo Freire se apresenta como um educador progressista, o qual, segundo Gadotti (1996),

Afirmava também que só se faria um trabalho educativo para a democracia se o processo de alfabetização de adultos não fosse sobre – verticalmente – ou para – assistencialmente – o homem, mas com o homem (nos anos 50 e até após a publicação, no início dos anos 70, nos Estados Unidos, da Pedagogia do oprimido, Freire não nominava mulheres, entendendo, erroneamente, que, ao dizer homem, incluía a mulher), com os educandos e com a realidade. Propôs uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política (p. 35).

Nesse mesmo ano, Paulo Freire apresentaria seu relatório no II congresso Nacional de Educação. Cabe frisar que, no final da década de 1950, havia uma forte mobilização de trabalhadores, camponeses, estudantes, intelectuais e religiosos para uma maior participação popular nos rumos da sociedade brasileira. Dentro deste escopo de reivindicações havia a superação do modelo elitista e atrasado que vivia o Brasil.

Além disso, um aspecto muito caro a Paulo Freire dizia respeito ao elevadíssimo índice de analfabetos no país, já que, para ele, “[...] alfabetizar é conscientizar” (FREIRE, 2019, p. 13). Para o educador, o processo de alfabetizar só faria sentido numa proposta de crítica, se o método adotado partisse da realidade dos/as educandos/as. Sobre isso, Gadotti (1996) diz que “[...] partir da realidade do alfabetizando, do que ele já conhece, do valor pragmático das coisas e fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais. Respeitando o senso comum e dele partindo, Freire propõe a sua superação” (p. 39).

Nesse período, a apresentação de seu relatório e as diversas inovações educacionais de cunho progressista que ele formulava podem ser considerados divisores de uma educação que Paulo Freire denominava bancária⁶⁹ para aquela que ele defendia como Libertadora⁷⁰. A partir do relatório de Paulo Freire, a forma de pensar o processo

⁶⁹ “Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa é indeclinável “encher” os educandos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade [...] Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. Freire (2019, p.79-81).

⁷⁰ “Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos” Freire (2019, p. 94).

educativo como algo descolado da realidade objetiva dos sujeitos ou como algo neutro não seria mais aceito nos círculos de educadores que concebiam a educação como transformadora.

Portanto, para Paulo Freire, no tempo histórico em que fez seu relatório, na década de 1950, o índice de analfabetismo era imenso. Dar conta do déficit educacional deveria ser o início de um processo educativo de conscientização. Para Paulo Freire, a cultura do silêncio assolava em larga escala o Nordeste brasileiro, ou seja, o analfabetismo era um entrave para que a população pudesse participar ativamente da construção do país. Para tanto, dar a palavra aos/as trabalhadores/as era abrir-lhes os caminhos da tomada de consciência, ou seja, o início de um processo de libertação.

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. (FREIRE, 1981, p.13)

Nesse sentido o trabalho de maior destaque de Paulo Freire foi a aplicação de seu método de alfabetização na cidade de Angicos⁷¹, no Rio Grande do Norte, em 1963. Nessa década, o Rio Grande do Norte se tornaria o grande centro pulsante educacional brasileiro. Com mais de 80% da população analfabeta e com uma renda per capita abaixo de 120 dólares, ele estava refém do coronelismo (Calazanz, 1994).

Importante frisar que os recursos para o projeto de alfabetização provinham de uma parceria entre órgãos nacionais: Ministério da Educação e Cultura (MEC), Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), o Estado do Rio Grande do Norte e a *Usaid* (Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional). Essa parceria guiava-se pelos preceitos da Carta de *Punta del Leste* para a América Latina, que via no Nordeste brasileiro um centro de conflitos populares que precisava ser apaziguado. Nessa época, acreditava-se que esse investimento feito em países da América Latina, por meio do Pacto de Aliança para o Progresso, seria um freio ao avanço comunista.

Sendo assim, o trabalho desenvolvido pelo convênio previa a alfabetização de 100 mil adultos no espaço de três anos. Diante dessa meta, que, segundo o convênio, não podia ser cumprida pelos métodos tracionais da época, buscou-se uma alternativa dentre

⁷¹ A princípio denominava-se método 40 horas e que viria a ser chamado posteriormente de método Paulo Freire. Esse método [...] “testado, validado fora recomendado como solução contra os problemas continentais do analfabetismo [...]” Calazans (1994, p. 16).

algumas metodologias emergentes no país. Dessa forma, foi por causa dessa demanda que se chegou a Paulo Freire.

Das metodologias audiovisuais conhecidas no Brasil mostrou-se mais eficiente a pesquisada pelo sociólogo Pernambucano Paulo Freire, que vinha desenvolvendo trabalhos experimentais no Serviço de Extensão cultural da Universidade de Pernambuco, com bases em publicações da Unesco de um experimento franco-africano, a custa de muito esforço e persuasão, junto a empregadas domésticas e tiradores de areia, nos subúrbios de Recife. (CALAZANS, 1994, p. 17)

Importante pontuar que, mediante o método de alfabetização, procurou-se dar direitos aos cidadãos da época, direitos esses que incluíam o acesso ao voto. Portanto, alfabetizar homens e mulheres, tornando-os eleitores, foi um dos grandes propósitos do governo popular da época. Para Scocuglia (2019), “Os setores progressistas e de esquerda apostaram todas as suas fichas no PNA⁷², inclusive Goulart, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e setores da Igreja Católica” (p. 14). Para Paulo Freire, porém, alfabetizar, além de garantir o direito ao voto, caminhava no sentido de ter opção de escolhas, de intervir na realidade, de fazer o povo existir enquanto sujeito.

A partir desse momento, cujo marco referencial é a experiência de Angicos, Paulo Freire abre caminhos para uma proposta de educação de jovens e adultos numa perspectiva que partia dos interesses do mundo vivido de cada estudante e, a partir desse mundo, ampliava-se o repertório de conhecimentos da classe trabalhadora. Desse modo, ele tornava-os inseridos no universo das decisões.

O que ficou conhecido como “Método Paulo Freire” empolgou toda uma geração de professores, estudantes, intelectuais, artistas, além de integrantes das chamadas forças “progressistas”, “de esquerda” que apostaram na possibilidade de “elevar culturalmente as massas” e de vencer eleições locais e nacionais (SCOCUGLIA, 2019, p.14).

Os movimentos populares que cresciam na década de 1960, nos locais onde se adotava o método de Paulo Freire (1963), não eram vistos com bons olhos por parte da direita brasileira. Exemplo disso foi a fala de Humberto de Alencar Castelo Branco, ou General Castelo Branco, então Comandante da IV Região Militar do Exército, em Recife: “Meu jovem, você está engordando cascavéis nesses sertões” (Calazanz, 1994, p. 18). A preocupação desse setor que reúne o grande empresariado e o capital internacional era óbvia: temiam que, nas eleições 1965, a grande massa de alfabetizados sustentasse a ideologia que prevalecia. No entanto, em abril de 1964, instalou-se o golpe no Brasil. Paulo Freire ficou preso no IV Exército – Recife e, segundo Calazanz (1994),

⁷² Plano Nacional de Alfabetização.

Nos quinze anos de exílio (1964-1979), o trabalho prático e teórico de Freire avolumou-se, ganhou densidade e foi disseminado com tal vigor pelo mundo que seu principal livro (*Pedagogia do oprimido*, 1984b) encontra-se traduzido em dezenas de idiomas. Este livro que, junto com *Educação como prática da liberdade* (1984a), compõe o que podemos de chamar o “primeiro” Paulo Freire, foi escrito no Chile (quatro primeiros anos de exílio) quando este assessorava a entidade governamental (da Democracia Cristã) executora da reforma agrária (ao lado de Jacques Chancholl que, depois, foi ministro de Salvador Allende). Se *Educação como prática da liberdade* representa uma das suas primeiras reflexões e sistematizações teóricas sobre os acontecimentos relativos à alfabetização brasileira dos anos pré-1964, *Pedagogia do oprimido* constitui um avanço na direção da formulação de uma pedagogia nutrida dos valores, das necessidades, dos interesses emancipatórios dos subalternos, dos oprimidos. (p. 15)

É notório que Paulo Freire, ao longo de toda sua trajetória enquanto educador, apoiou-se em diferentes epistemologias para construir sua visão de mundo. Ao longo do tempo e de suas experiências concretas de vida, foi-se ampliando e aprofundando sua forma de pensar o mundo, mas nunca sem abandonar a análise da realidade objetiva.

A realidade, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transforma a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2019, p.51).

Os momentos preliminares da trajetória prático-teórica de Freire devem ser compreendidos enquanto parte de um longo itinerário, no qual o autor conseguiu superar equívocos, ambiguidades e idealismos, submetendo-se à crítica e, especialmente, à autocrítica (SCOCUGLIA, 2019, p. 24).

Compreender a obra de Paulo Freire, dentro de um contexto historicizado, identificando a sua trajetória e a sua experiência imediata com diferentes realidades sociais (Chile, EUA, África e Europa), é essencial para avaliarmos a dimensão e o alcance de sua obra. Como seres históricos e inacabados, vamos construindo novos caminhos a todo instante, revendo ideias, atualizando fontes, transformando pensamentos. Com Paulo Freire não foi diferente e não poderia ser!

Assim, observa-se com facilidade que o Freire de *Educação como prática da liberdade*, originalmente escrita em 1965, não é o mesmo, por exemplo, de *Política e educação*, de 1993, pois, entre eles, estão três décadas de ações e reflexões. Por isso, podemos afirmar que, na sua trajetória, vários Paulo Freire conectados. E que essas conexões foram forjadas a partir das suas leituras do mundo e das palavras, inclusive as palavras dos muitos pensadores com os quais dialogou teoricamente (SCOCUGLIA, 2018, p. 204).

Um dos núcleos centrais de sua Pedagogia, por diversas vezes evocada, tem relação direta com a perspectiva teórica que acredita no ser humano enquanto sujeito histórico e que, devido às condições objetivas de exploração, encontra-se desumanizado. Desumanização essa que não é vocação dos seres humanos, dos quais veio a ser roubada

a possibilidade de construção da sua própria história. “É distorção possível na história, mas não vocação histórica” (Freire, 2019, p. 40).

Nessa condição de sujeito histórico, Paulo Freire parte do princípio de que a Educação, enquanto processo de libertação é ponto focal num processo de humanização. “Talvez seja esse o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (Freire, 2019, p. 12).

Em uma das principais obras de Freire, “Pedagogia do oprimido”, é possível ver o quanto se buscou construir todo um processo de libertação de grupos em condições de opressão por meio de um processo em que a *práxis* (a relação entre teoria e prática revolucionária) se impõe. Com essa teoria, buscou-se conscientizar os oprimidos de sua condição histórica e, a partir dela, contribuir com sua libertação. Construindo suas formas e métodos de dominação mediante teorias e práticas que os coloquem na posição de opressores, esses grupos, através de diversas formas objetivas e subjetivas, conseguem se manter nessas condições. Diante disso, os oprimidos, assim como fazem os opressores, precisam elaborar sua pedagogia, suas formas e técnicas de libertação.

Porém, a libertação dos oprimidos deverá acompanhar a libertação também dos opressores. Caso contrário, a libertação dos oprimidos, dentro do campo de uma pedagogia opressora, só fará sentido se quem é oprimido se tornar opressor. É nessa dialética oprimido e opressor que Paulo Freire aponta sua forma filosófica de libertação de ambos. Para ele,

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos (FREIRE, 2019, p. 41).

Portanto, através da descoberta crítica de sua condição de oprimidos, a forma como se dará o processo de libertação, buscou recuperar a condição ontológica dos seres humanos em fazer sua própria história. História essa que, livre das dualidades entre ser oprimido e espelhar-se no opressor, passa a ser autêntica, correspondendo aos reais interesses de classe. O que, segundo Scocuglia (2018), “Com efeito, para o autor, a luta dos oprimidos e sua libertação estão diretamente conectadas à percepção dessa situação opressora/alienante e à criação de alternativas a essa situação” (p. 215).

Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico –, descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entregue a práxis libertadora. (FREIRE, 2019, p. 49)

Nota-se nesse ponto que Paulo Freire atua no terreno superestrutural, ou seja, a nível de consciência e ideologia, o que o coloca dentro do campo Marxista de análise da realidade. A percepção dessa dualidade entre opressores e oprimidos tem bases filosóficas na tese Hegeliana do senhor e escravo, segundo a qual a superação dessa relação só será possível pela libertação da consciência escravizada. Para isso, Paulo Freire baseou-se na consciência senhorial e na consciência servil.

Com isso, percebemos a preocupação inicial de Paulo Freire em desenvolver o conceito de consciência. Em última análise, seria por meio dela que se daria a superação; ou, como diz Freire (2019, p. 48), “A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se”.

Como já dito anteriormente, Paulo Freire utilizou-se em “Pedagogia do Oprimido” e “Educação como Prática da Liberdade” dos conceitos de consciência e ideologia. Através deles e por eles, seria possível desenvolver uma teoria revolucionária e uma prática comprometida com a transformação. Segundo Freire (2019, p. 54), “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual eles devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente”.

Porém Paulo Freire, seguindo o princípio de que os seres humanos são agentes em constante construção e transformação, acrescentou ao longo dos anos ao seu pensamento categorias relacionadas à infraestrutura (socioeconômicas). Para Scocuglia (2018), “Com a presença das categorias econômicas, completando a sua análise teórica, suas concepções político-pedagógicas são reestruturadas” (p. 219).

Sua participação no Instituto de Ação Cultural (IDAC) e na construção do sistema educacional em Guiné-Bissau e em outros países africanos, contribuindo pela libertação dessas colônias pela via Socialista, somadas às mudanças sociais e educacionais causadas pelas transformações no processo produtivo, fizeram com que Paulo Freire avançasse em direção à inclusão da dimensão infraestrutural em sua teoria. A partir desse ponto, Freire passa a atuar dentro de uma perspectiva de análise da realidade em que a compreensão da categoria socioeconômica é elemento central no processo de exploração dos trabalhadores.

Esse salto qualitativo, podemos assim dizer, em suas análises acontece devido àquilo que o próprio Paulo Freire chama de natureza histórico-cultural do homem⁷³. Nesse processo, elementos de categorias supra e infraestruturais complementam-se fazendo parte da visão de totalidade da realidade. Dessa forma, logra-se compreender como, mesmo em contextos de maior abertura social, ainda é possível apresentar características de opressão e/ou de condicionamento a favor de determinados interesses de classe. Sobre esse aspecto, Freire (1981) aponta que

Esta “cultura do silêncio” gerada nas condições objetivas de uma realidade opressora não somente condiciona a forma de estar sendo dos camponeses enquanto se acha vigente a infraestrutura que a cria, mas continua condicionando-os, por largo tempo, ainda quando sua infraestrutura tenha sido modificada. Se a relação que havia antes entre a estrutura dominadora e as formas de perceber a realidade e de atuar nela está desaparecendo, isto não significa que as negatividades da “cultura do silêncio” hajam perdido sua força condicionante com a instalação do “asentamiento”. Seu poder inibidor permanece, não como reminiscência inconsequente, mas como algo concreto, interferindo no quefazer novo que a nova estrutura demanda dos camponeses [...] (pp. 27-28)

Sendo assim, Paulo Freire aponta no sentido de que a superação da condição de oprimido somente será possível por meio da conscientização (supraestrutura) e da transformação das condições objetivas dos agentes (infraestrutura). Diante desse quadro, Paulo Freire assume que homens e mulheres necessitam atuar dentro dos campos de produção e distribuição material de riquezas, da organização socioeconômica de seu país, como agentes que se organizam com aqueles semelhantes em relação à posição que ocupam socialmente.

Essa perspectiva da luta entre as classes distintas em busca da hegemonia ou da contra-hegemonia só reforça a ideia de que a luta dos oprimidos jamais poderá ser algo gestado numa concepção opressora. Para que isso não ocorra, é necessário que oprimidos, conscientes de sua condição objetiva de vida, construam possibilidades de atuação nos aspectos relacionados às decisões políticas, culturais e sociais.

Importante marcar que para Paulo Freire a educação é um elemento central em sua proposta, que sua forma de pensar todo o processo de emancipação dos agentes torna-se materializada na educação, principalmente na educação de jovens e adultos.

Daí que jamais nos tenhamos detido no estudo de métodos e técnicas de alfabetização de adultos em si mesmos, mas no estudo deles e delas enquanto serviço de, e em coerência com uma certa teoria do conhecimento posta em

⁷³ O saber científico, assim como as técnicas e formas de agir e pensar são condicionadas em cada tempo histórico, o que, segundo Freire, condiciona quem o cria.

prática, a qual, por sua vez deve ser fiel a uma certa opção política (FREIRE, 2021b, p.20).

Portanto, a forma de pensar o ato educativo não poderia ser algo neutro, isento de uma tomada de posição. Afinal, no ato de educar, estão contidos elementos simbólicos importantes e que podem estruturar o pensamento no sentido da alienação ou da emancipação. Nesse processo, Paulo Freire coloca-se a favor de um processo educativo que vislumbre a emancipação humana, que recoloca os agentes no centro do processo e que, assim, os recoloca à frente dos rumos decisórios de suas histórias.

Sobre essa perspectiva político-pedagógica que Paulo Freire defende, ler o mundo compreendendo as causas materiais da exploração contribui para a construção de uma nova forma de agir e pensar genuínos. Essa perspectiva “[...] traz o oprimido como categoria central discursiva e a denúncia da ‘desumanização opressora’ como caminho político de emancipação” Scocuglia (2018, p.27). Por isso, a insistência no caminho da alfabetização linguística e, principalmente, política. Sobre isso, Freire (1981) diz que

Na proporção em que os ex-analfabetos, que foram “treinados” na leitura de textos sem a análise de sua vinculação com o contexto social, já agora lendo, mesmo mecanicamente, procuram o emprego ou o melhor emprego e não os encontram, percebem a falácia daquela afirmação irresponsável (p.13).

Portanto, pela via da Educação Libertadora, os agentes sociais poderiam problematizar os condicionantes sociais que os inscrevem na situação de oprimidos. Problematizando a exploração e a submissão, suas causas ideológicas e políticas, oprimidos poderão vivenciar na plenitude sua capacidade autônoma de tomada de decisão. Desse modo, o processo educativo defendido por Paulo Freire é aquele que busca nos educandos a capacidade crítica, criativa e autônoma. Crítica acerca da tentativa de domesticar a história, colocando-a como algo linear, determinado. Criativa dentro da capacidade criadora dos agentes sociais, destinada a intervir de forma autônoma na História, sobretudo quando fala em Educação Popular.

Nesse sentido, a Educação Popular, de corte progressista, democrático, superando o que chamei, na Pedagogia do oprimido, “educação bancária”, tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador. Dessa forma são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas por ele. (FREIRE, 2001, p. 16)

Por fim, após a seção apresentada, podemos sistematizar que Paulo Freire, tendo como elemento central a crença na capacidade histórica de fazer História dos homens e

mulheres, buscou caracterizar sua forma de compreender a realidade por meio da luta com os oprimidos por justiça social e emancipação no curso do processo educativo comprometido com a realidade dos agentes envolvidos no processo, ou seja, com um processo de relevância social na vida dos envolvidos.

Sua condição material de vida, exposta nas linhas acima, e sua preocupação com o ato de educar para a liberdade ganham sentido quando pensamos na trajetória de vida de Paulo Freire, nordestino pobre que, graças à educação, pôde alcançar ascensão social. Todavia, ele o fez sem nunca perder de vista que o ato de educar deve sempre ir além do simples ato de instruir, educar para a consciência crítica deve ser o caminho para uma pedagogia libertadora.

Diante do que postulamos sobre bell hooks e Paulo Freire, a partir do próximo capítulo utilizaremos os pressupostos epistemológicos de ambos, objetivando aproximá-los dos grandes pensadores do século XXI que refletem sobre a reforma educacional Neoliberal em curso no Brasil. E procurando ainda, mediante essa aproximação, analisar a reforma por um olhar que acredita em algo além dos objetivos da educação pensada pela burguesia para os jovens, filhos e filhas da classe trabalhadora.

4. PENSANDO COM HOOKS E FREIRE PARA ALÉM DO NEOLIBERALISMO ESCOLAR NO BRASIL

Como já foi dito anteriormente, o interesse burguês pela educação não é de hoje, mas, na atualidade, ganhou expressões mais complexas e dinâmicas devido ao estágio do capitalismo contemporâneo. Foi isso que buscamos evidenciar nesta tese: como o grau de expansão capitalista e suas metamorfoses, chegando à atual configuração Neoliberal, estrategicamente, projeta um modelo educacional em conformidade com seus ideais. Nesse sentido, a escola, enquanto uma das instituições de promoção ideológica, ganha centralidade. Centralidade essa que visa a promover o convencimento do projeto para a sociedade daqueles que detêm o poder, convencimento esse que busca dar legitimidade social ao projeto burguês educacional.

Quando voltamos nosso pensamento para a instituição escolar e sua relação direta com diferentes tempos históricos, podemos perceber que cada época, com diferentes contextos econômicos, culturais e sociais, determina objetivos ora mais claros, ora mais sutis para a formação daqueles/as que a frequentam. Em outras palavras, Laval (2019) observa que a escola teve

[...] um período em que a principal função da escola era integrar o indivíduo moral, política e linguisticamente à Nação; um período em que o imperativo industrial nacional ditou as finalidades da instituição; e o período atual, em que a sociedade de mercado determina mais diretamente as transformações da escola. No entanto, a evolução da escola não pode ser vista como um movimento linear. Desde o século XVI, afirmou-se uma concepção utilitarista da educação que alimentou continuamente a crítica aos sistemas escolares estabelecidos. Com o surgimento de uma sociedade menos religiosa e mais técnica e científica, menos tradicional e mais produtiva, as formas e os conteúdos escolares herdados do passado foram contestados pouco a pouco. O próprio saber passou por uma grande transformação quando começou a ser visto como ferramenta capaz de "resolver problemas" (p.32-33).

Durante todo o texto, nosso objetivo foi apontar que as transformações no modo de produção capitalista, invariavelmente, exigiram um novo tipo de trabalhador. Sendo assim, o processo de neoliberalização, para dar conta de formar um novo agente social, vem transformando a sociedade, estabelecendo como referência para as relações sociais o princípio da concorrência. Em outras palavras, o processo de neoliberalização transforma as relações entre os indivíduos, entendidos como empresas, criando um clima concorrencial e de disputa, para fazer com que os agentes aceitem e se submetam a esse processo, julgando que medidas no sentido do convencimento são necessárias, o que nos leva, como explicamos no início do texto, à instituição escolar e sua reforma.

Entretanto, aqui nesta tese, acreditamos que, pelo mesmo motivo de ser a escola uma instituição que busca promover uma forma de pensar condizente com os objetivos da classe dirigente, também é possível vislumbrar, por outro lado, o seu potencial de transformação. Diante dessa hipótese, consideramos que os/as professores e professoras, conscientes dos determinantes e condicionantes sociais que mantêm relação direta com a tarefa de educar numa sociedade de classes, possuem certo grau de autonomia. Sobre isso, hooks (2019, p. 272, grifo nosso), ao enunciar a sua proposta pedagógica, diz que “O compromisso com a pedagogia engajada leva em seu bojo a disposição a ser responsável, **não a fingir que os professores não têm poder para mudar a direção da vida de seus alunos**”.

Diante disso, podemos crer que, assim como a escola pode servir à manutenção do *status quo*, ela também pode ser o local da construção da contra-hegemonia, ou seja, uma instituição que construa junto aos/as estudantes, especialmente a partir do momento em que os educadores assumirem a sua tarefa política com clareza de princípios e com organicidade em torno dos interesses democráticos de transformação social. Professores e professoras, conscientes das relações existentes entre educação e vida material, consciência essa construída no curso de sua ação social e pelas relações materiais de vida, acreditam que a base de uma educação libertadora é a compreensão dessas relações.

Não há dúvida nenhuma de que as condições materiais, a infraestrutura condiciona a consciência que vai se gerando historicamente, inclusive dentro da própria classe. Mas essa consciência, gerada a partir de condições infraestruturais, tem a possibilidade de se voltar sobre seu próprio condicionante e se conhecer como condicionada. (GADOTTI, 1995, p. 63)

Diante da posição que assumimos nesta tese em relação à Educação, buscamos neste capítulo, com os suportes teóricos de bell hooks e Paulo Freire, problematizar a reforma do Novo Ensino Médio, mas sem perder de vista o tempo-espço no qual estamos inseridos. Sobre isso, concordamos com o que enuncia Lino (2021):

Sabemos que as forças internas, que hoje atuam contra a democratização da educação, apesar de guardarem alguma similaridade com as identificadas por Paulo Freire, nos anos 1960, apresentam uma composição mais ampla que as pretéritas e o cenário também apresenta uma maior complexidade, pois se espraiam para diversos setores econômicos e culturais da sociedade hodierna. Contudo, apesar da diversidade de seus interesses econômicos, os setores que orquestraram o Golpe de 2016 e asseguraram o resultado eleitoral de 2018 parecem ter como ponto de convergência a negação da oferta de uma educação básica pública, gratuita, obrigatória e de qualidade para os de baixo. Assim, ontem, como hoje, sob novas bases, a luta por uma educação emancipadora, pela transformação da escola básica pública em uma escola básica pública popular, ainda persiste, como poderemos verificar a partir do exame das políticas públicas de educação, que vêm sendo implementadas, em movimento retroativo e excludente, desde o Golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016. (p.745)

Seguindo o método adotado por nós para esta tese, é importante situar o trabalho – tanto o de Paulo Freire quanto o de bell hooks – naquilo que julgamos essencial para as críticas que faremos ao longo do texto. Em primeiro lugar, confirmamos que a autora e o autor escolhidos possuem posições em comum quando pensamos na educação enquanto processo de emancipação. Entretanto, quando trazemos uma mulher negra para esta tese, não podemos deixar de criticar o quanto o Novo Ensino Médio (NEM) é extremamente prejudicial a grupos historicamente vulneráveis – em nosso caso, aos/as jovens negros/as que estão no Ensino Médio público.

Os trabalhos de Paulo Freire e bell hooks, no que respeita à educação, partem do ponto em comum em que ambos são contrários às formas de ensino baseadas na exposição mecânica, fria e ostensiva dos/as professores/as, assim como na repetição automatizada, sem qualquer questionamento por parte dos/as estudantes, isto é, aquele tipo de educação chamada de bancária por Paulo Freire. Tanto para hooks, quanto para Freire, esse modelo de educação deixa os/as estudantes na condição de meros espectadores do mundo, um mundo construído às custas de sua mão de obra, mas do qual, em relação aos processos decisórios e de escolha de sua vida material, não são participantes. Ambos são contrários a um modelo de educação burguês, pautado na subserviência, no castigo, no apagamento de qualquer possibilidade de transformação social via educação e, em particular no caso de bell hooks, uma educação racista, sexista e de apagamento e esquecimento das diversas culturas.

Nesse ponto, cabe uma observação quando pensamos na educação bancária sob a perspectiva da lógica Neoliberal. A concepção de hooks e Freire rechaça o método pragmático da memorização, do depósito de informações que posteriormente seriam ‘sacadas’, como numa espécie de caixa de banco, pelo/as professor/a, não havendo qualquer possibilidade de escolha do estudante nem respeito a seus conhecimentos prévios, muito menos, um confronto entre esse conhecimento prévio e o projeto de educação que se desejava, na perceptiva Neoliberal. O sentido da nova proposta está na lógica de que os/as estudantes sejam os donos de seu processo de aprendizagem, ou seja, sejam os responsáveis por suas escolhas e por seu projeto de vida. Para isso, é necessário investimento pessoal em seu capital humano, ou seja, é necessário empreender para melhorar suas competências e habilidades.

Quando consideramos o tempo histórico, nota-se que a diferença está exatamente no modelo de Educação a ser oferecido pelo projeto neoliberal. Antes, havia um modelo que não concentrava suas forças na tentativa do consenso mediante a construção de

subjetividades, mas sim no domínio dos corpos produtivos, do corpo fabril. Agora, o que podemos observar é uma tentativa de “gestão das mentes” pela ideologia Neoliberal, ou, segundo anotam Dardot e Laval (2016),

A partir de então, diversas técnicas contribuem para a fabricação desse novo sujeito unitário, que chamaremos indiferentemente de "sujeito empresarial", "sujeito neoliberal" ou, simplesmente, neossujeito. Não estamos mais falando das antigas disciplinas que se destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis – metodologia institucional que se encontrava em crise havia muito tempo. Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. Para isso, deve-se reconhecer nele a parte irredutível do desejo que o constitui. As grandes proclamações a respeito da importância do "fator humano" que pululam na literatura da neogestão devem ser lidas à luz de um novo tipo de poder; não se trata mais de reconhecer que o homem no trabalho continua a ser um homem, que ele nunca se reduz ao status de objeto passivo; trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional. O sujeito unitário é o sujeito do envolvimento total de si mesmo. (p. 327)

E é a partir dessa forma de ser pensar a educação escolar que compreendemos a construção da Lei nº13.415/2017. E é sobre essa construção que fizemos nossas críticas e apontamos possibilidades para além desse modelo que, em nosso entendimento, reduz a escola a uma empresa que busca produzir subjetividades adaptáveis a um processo de vida material cada vez mais precário e, podermos dizer, por mais ambíguo que possa parecer, uma vida para a morte.

Entretanto, por acreditarmos em algo diferente, por não aceitarmos essa ideia de captura de todas as mentes, num pacto consensual de alienação, tratamos de problematizar a reforma apontando caminhos que possam construir uma nova perspectiva. Dessa forma, aspiramos a que a liberdade seja efetivamente compreendida e exercitada naquilo que compreendemos como um valor de ordem individual e universal, que difere bastante da ideia abstrata de liberdade proposta pelo neoliberalismo, segundo a qual a liberdade se encontra na livre venda de sua força de trabalho, seja sob quaisquer condições, liberdade para ter escolhas individuais e não coletivas, liberdade pautada na unidade do indivíduo e não na universalidade e coletividade. Sobre isso, destacamos a citação de Santos (2020) quando adverte que a liberdade

[...] Ela se constitui na processualidade histórica, acompanhada pelos potenciais distanciamentos das barreiras naturais nos quais os homens, tornados seres sociais, criam as possibilidades para a realização do indivíduo no social e do social no indivíduo. Enquanto tal, a conquista da liberdade pode explicitar-se, por sua vez, apenas se acompanhada de determinações que impliquem o compromisso do indivíduo com o coletivo e, deste, com o indivíduo, sem o que a emancipação humana não pode avançar para além de um desejo egoísta [...] Destaque-se, por fim, que a liberdade não é um ato de pensamento, e sim, prático, mediante o qual constroem-se as condições para

a superação da sociedade de classes e o efetivo exercício da fruição humana. (p. 56)

Diante dessa citação, acreditamos que a busca pela verdadeira liberdade não passa pela atual reforma do Ensino Médio, muito menos pela proposta de liberdade de escolha que ela implica. Conforme já se disse anteriormente, essa forma de liberdade é abstrata e não algo concreto, relacionando à vida material dos/as estudantes, o que reforça o seu potencial de projeto burguês.

4.1. A reforma educacional pelo olhar de bell hooks: a formação docente e a questão da juventude negra brasileira em idade escolar

A partir de bell hooks, não obstante suas críticas ao modelo educacional de Ensino Superior estadunidense, reiteramos, para não cometer erro de método, que ela “[...] é enfática ao afirmar que o ensino, **em seus diversos níveis**, tem sido moldado pela política patriarcal imperialista, capitalista e supremacista branca. [...]” Marinho (2022, p. 01, grifo nosso). Sendo assim, considerando o contexto da educação básica brasileira que descrevemos nas páginas anteriores, buscamos, sob a perspectiva de bell hooks, pensar a reforma que está em curso considerando a realidade de nosso país. Antes de qualquer problematização, a título de método de compreensão da nossa complexa e contraditória realidade, é imprescindível contextualizar com alguns dados a situação da juventude negra no âmbito da educação escolar básica, relacionando-as com o texto da reforma.

Para isso, iniciaremos com um ponto da reforma, para nós fundamental, que, em nosso entendimento, coloca a juventude negra em situação de vulnerabilidade social. Em seu Artigo 35-B, inciso 4, a lei diz que:

§ 4º Para fins de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio em regime de tempo integral, excepcionalmente, os sistemas de ensino poderão reconhecer aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares, mediante formas de comprovação definidas pelos sistemas de ensino e que considerem:

I - a experiência de estágio, programas de aprendizagem profissional, trabalho remunerado ou trabalho voluntário supervisionado, desde que explicitada a relação com o currículo do ensino médio;

II - a conclusão de cursos de qualificação profissional, desde que comprovada por certificação emitida de acordo com a legislação; e

III - a participação comprovada em projetos de extensão universitária ou de iniciação científica ou em atividades de direção em grêmios estudantis. (BRASIL, 2017, s/p)

Naquilo que está legislado, os/as estudantes, poderão optar por fazer cursos e estágios, entre outros, como forma de aproveitamento de carga horária. Entretanto, sabemos que, na idade em que se encontram muitos/as dos/as estudantes do Ensino Médio, sobretudo para diversas famílias pobres, é um fato indubitável que eles/as contribuem de forma significativa com as custas do lar. Sendo assim, em nosso entendimento, esse incentivo ao trabalho precoce gera a evasão escolar, especialmente a da juventude negra.

Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, segundo o sexo e a cor ou raça

Sexo e cor ou raça	Total	
	Absoluto (milhões)	Percentual (%)
Total (1)	9,0	100,0
Sexo		
Homem	5,2	58,1
Mulher	3,8	41,9
Cor ou raça		
Branca	2,5	27,4
Preta ou parda	6,4	71,6

Fonte: Pesquisa Nacional de Amostra por Amostras de Domicílios Contínua, 2023

Como apontam os dados do IBGE (2023)⁷⁴, 71,6 % das pessoas pretas ou pardas abandonaram o Ensino Médio. Em comparação com a população branca, houve 27,4 % de abandono. Ainda segundo a pesquisa, entre os principais motivos, encontramos o trabalho, em segundo lugar o desinteresse na escola, em terceiro a gravidez e, por último, o cuidado do lar e de outras pessoas, que, em nosso entendimento, se enquadra no trabalho não remunerado (PNAD Contínua, 2023).

O quadro acima só confirma algo absolutamente irrefutável: que a população negra, historicamente, é a que está mais distante do acesso à educação; e, mesmo quando goza desse direito, é aquela que passa o menor tempo médio matriculada nas escolas e possui menor frequência líquida, segundo aponta a PNAD Contínua 2023:

Com relação à cor ou raça, 61,8% das pessoas de cor branca haviam completado, no mínimo, o ciclo básico educacional. Entre as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 48,3%, uma diferença de 13,5 p. p. entre os dois grupos analisados. Em 2023, essa diferença foi menor – era de 13,7 p.

⁷⁴ Citamos os dados de 2023 por ser o ano posterior a implantação da reforma. Sendo assim, acreditamos que, nesse primeiro ano, somando-se ao período pandêmico, o grau de impacto da reforma pode ter sido maior, mas também compreendemos que são necessárias atualizações sobre esses dados, o que não veio a ser objetivo desta pesquisa em face do que explicamos acima.

p. em 2022 –, porém se manteve em um patamar elevado, indicando que as oportunidades educacionais eram distintas para esses grupos. (p.03)

Com relação à cor ou raça, mais uma vez, a diferença foi considerável, registrando-se 10,8 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 9,2 anos para as de cor preta ou parda, ou seja, uma diferença de 1,6 anos entre esses grupos, que reduziu pouco desde 2016, quando era de 2,0 anos de diferença. (p. 04)

No tocante à cor ou raça, a taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio foi 80,5% para as pessoas brancas, enquanto para as pessoas pretas ou pardas, 71,5%. (p. 07)

Sendo a população negra ou parda a que menos tem acesso à educação básica e que mais abandona a escola, no caso do Ensino Superior o quadro também não apresenta melhoras. É o que nos apontam os dados do IBGE:

Por cor ou raça, o cenário foi ainda mais marcante, visto que 36,5% das pessoas brancas de 18 a 24 anos estavam estudando, sendo 29,5% no ensino superior, frente a uma taxa de escolarização de 26,5% das de cor preta ou parda, com apenas 16,4% cursando uma graduação. Adicionalmente, 6,5% dos jovens brancos nessa faixa etária já tinham um diploma de graduação, enquanto, entre os pretos e pardos, 2,9%. O atraso escolar foi 3,1 p. p. maior para as pessoas pretas ou pardas. (p. 09)

Diante desses dados e face aos objetivos que estão por trás da proposta da reforma, não hesitamos em dizer que a população negra será a que mais sofrerá. Sua vida material já se encontra precarizada em ocupações destinadas prioritariamente à prestação de serviços, ou seja, em locais onde o grau de escolarização não faz grande diferença. O que se espera desse/a trabalhador/a negro/a são aquelas competências de adaptação à realidade de sua ocupação, isto é, adaptação aos imprevistos que a flexibilidade e a instabilidade do seu campo de trabalho impõem. O que queremos marcar aqui é que, invariavelmente, a classe trabalhadora irá sofrer com a reforma, processo que se acirra na dialética entre educação e produção da vida material, e que, sem sombra de dúvida, conforme mostram os dados oficiais, será a população negra quem sentirá mais esse processo.

Dentro desse projeto de educação neoliberal, que atinge em cheio a população negra, julgamos ganhar destaque o pensamento de bell hooks e sua pedagogia Engajada quando tecemos críticas à reforma. Com efeito, em sentido contrário aos objetivos de um modelo de educação que busca a conformidade, a escritora nos postula que a educação, especialmente para a população negra, deve ser aquela que os/as inscreva no centro do processo, reconhecendo e valorizando sua cultura e confrontando seus projetos de vida com um modelo educativo que busque a leitura da realidade de forma crítica.

Além disso, valendo-nos desse processo de educar, conforme anota hooks (2020), “rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é algo particular,

individualista e competitivo” (p. 81). Ou seja, exatamente contrário a tudo aquilo que o modelo neoliberal propõe: educar para a competição, para o isolamento, para a perda total do sentido de comunhão entre seus fragmentos de classe.

Outro ponto da reforma que nos remete a bell hooks e sua proposta de pedagogia com engajamento crítico diz respeito aos itinerários formativos e sua relação com aquilo que o texto chama de projeto de vida.

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável. (BRASIL, 2024, s/p)

Vale lembrar que, como já apontamos em outra passagem do texto, uma das justificativas que levaram à reforma do Ensino Médio tem relação direta com o discurso que põe em xeque essa etapa da educação básica no que tange à sua qualidade. Essa tese da má qualidade teve por base as avaliações em grande escala, que, como sabemos, são propostas avaliativas de cunho privatistas e com intenções claras de minar a educação pública, de pôr sob suspeita o trabalho docente e, principalmente, de tentar construir uma proposta de suposta liberdade de aprender por parte dos/s estudantes.

Sobre essa questão da liberdade de aprender, a reforma, por meio dos itinerários formativos, coloca, suposta e abstratamente, à disposição dos/as estudantes um leque de possibilidades. Entretanto, como nos apontam as pesquisas (Pereira, 2023), a proposta desses itinerários está distante de promover a liberdade de escolha e a construção de seu projeto de vida por parte dos/as estudantes da rede pública. “Esse discurso ignora a desigualdade e as diferentes condições de vida dos estudantes, além das desigualdades que o próprio sistema escolar brasileiro possui” (Pereira, 2023, p. 138-139).

Nesse enganoso discurso de liberdade de escolha, compromete-se a escolarização dos/as estudantes, sobretudo, conforme diz hooks (2017), quando entende que há uma distribuição desigual em termos de conhecimentos, o que possui relação direta com a condição de classe. Diante disso, pela distribuição de uma carga horária significativa que foi disponibilizada a esses itinerários⁷⁵ e por uma redução na Formação geral básica, percebemos que há uma distribuição absolutamente desigual de conhecimento, já que, no formato da lei, este se torna algo secundário quando se priorizam o aprendizado de

⁷⁵ Na Lei nº 13.415/2017, as 3000 horas eram distribuídas da seguinte forma: 1800 para formação geral básica (FGB) e 1200 para os itinerários formativos (IFs). Sendo para a 1ª série 800 FGB e 200 IFs; 2ª série 600 FGB e 400 IFs; e 3ª série 400 FGB e 600 IFs. Já na Lei nº 14.945/2024, a FGB sobe para o mínimo de 2400 horas e os IFs vão para o mínimo de 600 horas.

competências. Atendo-nos a esses dados, concordamos plenamente com hooks (2017): há uma perversa e desigual distribuição dos saberes socialmente construídos.

Em se tratando da pedagogia engajada, podemos perceber que há um choque de perspectivas entre a reforma e essa pedagogia. Aquela busca a formação de competências práticas, a capacitação para determinada tarefa; já a pedagogia engajada, nas palavras de autora, “[...] não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos (hooks, 2017, p.35). “A pedagogia engajada produz aprendizes, professores e estudantes autônomos capazes de participar inteiramente da produção de ideias” (hooks, 2020, p.81). Ou seja, aquilo que está proposto na reforma educacional, além de somente buscar a capacitação dos/as estudantes, acaba por reforçar, citando mais uma vez hooks (2017), “[...] a ideia de uma cisão entre a teoria e a prática [...] perpetuando assim condições que reforçam nossa exploração e repressão coletivas” (p. 95).

Dessa forma, mesmo com a Lei nº 14.945/2024, que veio alterar a Lei nº 13.415/2017, ainda há uma grande brecha para o desenvolvimento de componentes curriculares desconectados da realidade dos/as estudantes e que não contribuem para um processo educativo que, segundo hooks, tenha como objetivo [...] “capacitar estudantes para pensar criticamente” (2020, p.33). Além disso, com o esvaziamento de conteúdos que possibilitem a abstração e a reflexão crítica sobre a realidade, perde-se o sentido do pensamento crítico, “[...] o anseio de saber – por compreender o funcionamento da vida” (hooks, 2020, p.31).

Esse conhecimento sobre o funcionamento da vida só é possível por meio de um processo educativo que privilegia, quando pensamos em bell hooks, uma pedagogia engajada, uma forma de educar que promova uma sala de aula onde os/as estudantes, sobretudo os/as estudantes negros/as, tenham a possibilidade de reflexão, compreensão e construção de ferramentas de superação desse quadro cuja base se encontra em um modelo econômico pautado na concorrência e na desigualdade social. Nas palavras de hooks (2020):

Nós que ficamos, que continuamos a trabalhar na educação para a prática da liberdade, assistimos em primeira mão aos modos como a educação democrática está sendo enfraquecida, à medida que os interesses dos grandes negócios e do capitalismo corporativo incentivam os estudantes a olhar para a educação somente por meio de alcançar sucesso material. Esse pensamento torna a aquisição de informações [ou competências socioemocionais] mais importante que a obtenção de conhecimentos ou o aprendizado do conhecimento crítico (p. 43)

Até o momento, buscamos falar sobre os impactos da reforma na vida da juventude negra, em específico, do/a estudante de Ensino Médio, dialogando com a

pedagogia Engajada de bell hooks. Entretanto, como a autora dedicou grande parte de sua obra à Educação e fez críticas, principalmente, ao modelo de formação superior estadunidense, acreditamos que essas críticas, com as devidas mediações, nos ajudam a pensar no caso do Brasil, em especial na formação docente⁷⁶ diante do processo de neoliberalização, visto que a reforma do Ensino Médio, como demonstraremos abaixo, trouxe a necessidade de construir uma nova forma de ensinar, em outras palavras, um/a novo/a trabalhador/a.

Esse novo modelo de operar sob as diretrizes da pedagogia das competências⁷⁷, valendo-se do currículo normativo da BNCC, necessita que se adapte também àqueles/as que vão ensinar, ou seja, os/as professores/as. Sabemos que, segundo os organismos internacionais, a melhoria na qualidade da formação docente é algo essencial para a melhoria da educação, conforme cita o documento da OCDE (2007), “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes”, na parte que trata de “Preocupações em relação ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos professores”.

- Quase todos os países relatam preocupações com a escassez “qualitativa”: saber se há número suficiente de professores com conhecimentos e habilidades para atender às necessidades das escolas.
- Há preocupações importantes com os vínculos limitados entre formação docente, desenvolvimento profissional dos professores e necessidades das escolas.
- Muitos países não possuem programas sistêmicos de iniciação para professores. (OCDE, 2007, p. 08)

Essa preocupação em relação à formação dos/as professores/as mantém relações diretas com o tipo de Educação que vem se desenhando desde a década de 1990. Aprofunda-se o interesse na esfera educacional em resposta às crises estruturais que eclodem no mundo do trabalho, assim como se implementa a meritocracia como base para determinar o sucesso, premiando, inclusive, aqueles/as que se destacam, ou melhor, se adaptam de forma mais efetiva aos interesses burgueses. Essa afirmação fica clara quando, no mesmo documento citado acima, a OCDE (2007) afirma que

A qualidade da docência é determinada não só pela “qualidade” dos professores – embora esta seja claramente fundamental –, mas também pelo ambiente em que esses profissionais atuam. Professores capazes talvez não atinjam seu potencial em contextos que não ofereçam apoio adequado ou desafios, assim como recompensas suficientes. Para atrair e reter professores eficazes, as iniciativas de políticas devem determinar o recrutamento de pessoas competentes para a profissão e também oferecer apoio e incentivos

⁷⁶ Já dedicamos um tópico ao tema no capítulo 2, mas falamos a partir de um campo específico e não nos valem de bell hooks para apontar nossas críticas. Já aqui nesta passagem, procuramos fazer isso.

⁷⁷ Trouxemos a discussão sobre esse método no capítulo 2.

para o desenvolvimento profissional e o desempenho contínuo em todos os níveis. (p. 10)

Sendo assim, seguindo essa linha proposta pela OCDE, podemos concluir que, para se colocar em prática o currículo da BNCC, seria necessário que os/as professores/as estivessem capacitados, ou seja, era preciso que suas competências para ensinar competências fossem mobilizadas. Portanto, dentro de um contexto em que “[...] esses organismos tiveram papel central na degradação da imagem das escolas públicas e na noção de que o insucesso dos alunos era fruto de práticas ruins de professores incompetentes” (Ximenes, 2022, p.741), eles mesmos apontam que a solução para a melhoria da educação está no aprimoramento da qualidade docente, na sua competência em ensinar.

Nesse cenário de contradição, a formação docente se encontra diante de uma formação referenciada na competência, eficiência, competitividade e resultados. Ou seja, podemos dizer que o Parecer CNE/CP nº 14/2020 e a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que vieram a instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), respectivamente, estão totalmente subordinados. E, se pensamos nos seus objetivos, não poderia ser diferente do que se vê no currículo proposto na BNCC.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, p. 02)

Quando falamos na BNCC formação, procuramos mostrar que a necessidade de adaptar os/as trabalhadores/as da educação àquilo que é pensado em termos de Educação para esse fragmento de classe é essencial para que o projeto da BNCC se concretize. Nesse novo modelo, é preciso treinar os/as futuros/as professores/as segundo aquilo que a pedagogia das competências trás, conforme nos aponta Ximenes (2022):

Retornando à noção de competências, com a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, privilegiando um conjunto de conteúdos e objetivos, sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas, a BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais do MEC, impactando diretamente as políticas de educação infantil e de formação docente. (p 747)

Como podemos perceber, a construção de um novo modo de ensinar exige que os/as professores/as dominem competências básicas para essa tarefa, ou seja, ensinar no

modelo proposto pela BNCC – Formação torna o trabalho docente uma mera execução de técnicas que buscam construir nos/as estudantes capacidades práticas para lidar com situações do cotidiano no que tange ao mundo do trabalho. E essas competências não servem somente para os/as estudantes; os/as professores/as também são trabalhadores que estão submetidos a essa nova lógica na qual seu trabalho pedagógico se resume a cumprir metas que buscam dar conta de avaliações em grande escala. Avaliações essas que estão em sintonia com as demandas da lógica neoliberal, de tal forma que, segundo anota hooks, “[...] o ensino voltado para testes e provas reforçou a discriminação e a exclusão [...]” (2020, p. 42).

Além disso, quando pensamos na pedagogia engajada, essa perda do controle da prática pedagógica por parte dos/as docentes faz com que se dilua o “entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor” (hooks, 2020, p. 47). Essa interação perde todo o sentido quando os/as professores/as deixam de ser aqueles/as que produzem suas estratégias pedagógicas referenciadas pelas diversas experiências em sala de aula e pelo cotidiano dos/as estudantes e passam a ser executores de algo que lhes é dado pronto, acabado, tornando-se um elemento estranho, que ele/a não ajudou a produzir em termos didático-pedagógicos, que não faz parte daquilo que muitos/as veem como educar ou como processo educativo. Já quando nos pautamos pela pedagogia engajada, podemos dizer que ela

[...] enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula. Esse processo ajuda a estabelecer a dignidade do professor e, simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem com integridade (hooks, 2020, p.49).

Nesse processo de trabalho com integridade, nota-se uma sala de aula onde há estudantes e professores/as em sua integridade, ou seja, não existe espaço para a fragmentação curricular do conhecimento, muito menos do trabalho somente voltado ao desenvolvimento de competências socioemocionais.

Quando associamos o trabalho de bell hooks, que faz abertas críticas ao modelo neoliberal de educar, à BNCC-Formação, julgamos que suas críticas caminhariam⁷⁸ no sentido daquilo que ela chama de autoatualização, tarefa a ser cumprida pelos/as professores/as devem fazer. Ou seja, essa autoatualização, o movimento de compreender a realidade que está por trás da reforma da BNCC e da BNCC-Formação fortalece a luta

⁷⁸ Estamos colocando dessa forma pelo fato de hooks não ter vivenciado a reforma no Brasil. Todavia, mesmo diante dessa realidade, acreditamos que seu trabalho nos dá suportes suficientes para criticar a proposta que a reforma traz.

contra esse modelo que aprofunda a desigualdade social. Essa autoatualização capaz de gerar o pensamento crítico “[...] É uma forma de abordar ideias que tem por objetivo entender as verdades centrais, subjacentes, e não simplesmente a verdade superficial que talvez seja a mais óbvia” (hooks, 2020, p. 34).

Sendo assim, os/as professores/as deixam o papel de sujeitos e assumem a postura de agentes que, junto aos/as estudantes, num ambiente de sala de aula povoado por diversas formas de compreensão da realidade, possam promover o sentido histórico dos seres humanos e sua capacidade de intervir na construção da sociedade. Dito com outras palavras pela própria educadora, “transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção” (hooks, 2019, p.25).

Quando analisamos a proposta da reforma e a BNCC-Formação sustentados pela teoria de bell hooks, fica nítido para nós o quanto esse modelo entra em choque com a ideia de educação da autora. De fato, no modelo neoliberal de Educação, há uma total separação entre teoria e prática, sobretudo quando há a fragmentação curricular, ou seja, nessa fragmentação há uma total perda da visão da realidade em suas contradições, sendo possível, até mesmo, esconder as reais intenções econômicas que inspiram a reforma.

Essa ruptura entre teoria e prática impede uma proposta de Educação que busque promover a reflexão e que aponte a mudança, o que termina por perpetuar a exploração da população negra, minando sua capacidade de organização coletiva (hooks, 2019). Além disso, essa proposta postulada para professores/as e estudantes não se alinha com o pensamento de bell hooks quando ela fala sobre professores/as que procuram romper com essa lógica de fragmentação e buscam compartilhar com os/as estudantes conhecimentos socialmente referenciados.

Educadores progressistas continuamos a honrar a educação como prática da liberdade porque sabemos que a democracia prospera em ambientes onde o aprendizado é valorizado, onde a habilidade de pensar é a marca de cidadania responsável, onde a liberdade de expressão e o desejo de dissentir são aceitos e incentivados. [...] A educação democrática se baseia no pressuposto de que a democracia funciona, de que é a base de todo ensino e toda aprendizagem genuínos. (hooks, 2020, p. 45)

Voltando às reflexões formuladas sobre a relação entre neoliberalismo e educação, em que tratamos de estabelecer relações entre a crise estrutural do capital e a repolitização do processo educativo para países de capital periférico, mostramos como esse processo é

extremamente prejudicial à classe trabalhadora, sendo até mesmo chamado de pedagogia da morte⁷⁹.

Quando pensamos na juventude negra, encontramos espaço para tratar de dois conceitos que consideramos importantes nesse fragmento social e que acreditamos possuir franca relação com o neoliberalismo. São eles: o negacionismo e a necropolítica. Antes de dar continuidade, julgamos necessário conceituar ambos os termos, a fim de, posteriormente, problematizar alguns pontos de destaque.

Por negacionismo, referimo-nos a um comportamento social baseado na negação de aspectos relacionados a diversos contextos, entre eles: o racismo, o feminicídio, a igualdade de gênero, o patriarcado e, em especial, a negação do conhecimento construído em bases científicas. Sendo assim, os/as negacionistas possuem em seu imaginário uma limitação ao analisar alguns temas sociais, pois partem do princípio de que aquilo não existe; ou, se existe, não é da forma como a ciência ou a história apresenta, mas sim, como ele(a) apreendeu dentro de um campo de análise comum, sem qualquer comprovação científica. Ainda nesse sentido, Duarte e César (2020) analisam que:

O negacionismo é um fenômeno social não apenas porque implica a produção e difusão em massa de teses controversas em relação a consensos científicos validados, mas também porque teses negacionistas provocam impactos diretos no comportamento de milhões de pessoas. Simultaneamente, o negacionismo é um fenômeno político porque, o mais das vezes, está associado com a extração de vantagens por parte de grupos econômicos interessados em negar ou questionar teses e conhecimentos científicos. (p. 9)

Já por necropolítica, reportamo-nos a uma forma de agir, de atuar no mundo das escolhas entre as vidas que valem e as que não valem, ou seja, entre quem merece viver e quem merece morrer. Neste contexto político, nessa política de fazer ou deixar morrer, insere-se todo um processo de negação do/a outro/a, da consideração do/a outro/a como mero objeto. Sobre isso, Mbembe (2016) diz que são as

várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar “mundos de morte”, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de “mortos-vivos. (p. 71)

No atual estágio de desenvolvimento do capital, o negacionismo e a necropolítica são temas que não podem ficar à margem, sobretudo se inseridos no contexto educacional brasileiro. O negacionismo como política, estratégia adotada nos últimos anos e que

⁷⁹ Sobre pedagogia do mercado ou pedagogia da morte, compreendemos como a redução de todo processo educativo ao receituário capitalista, ou seja, educar para as atuais demandas que imprime o mundo do trabalho, que exige um/a trabalhador/a adaptado e flexível às demandas do mercado, é educar para a morte.

ganhou espaço com a pandemia da COVID-19, impõe uma reflexão sobre o quanto a negação, a construção de todo um aparato de convencimento, dribla, esconde e tenta apagar a realidade material e objetiva.

Elegemos aqui como recorte o período que chamamos de desgoverno bolsonarista. Essa escolha deve-se ao fato de que, segundo nosso critério, o negacionismo, em especial, e também a necropolítica estavam avançando de forma relevante durante aquela aguda crise política e sanitária.

A estratégia de negar a pandemia, adotada pelo desgoverno federal, empenhada em desqualificar a doença, a vacina e a ciência socialmente construídas sobre o vírus, mostrou que, ao contrário daquilo que é pensado pelo senso comum, faltaram estratégias ou organização por parte do desgoverno para lidar com a pandemia no Brasil. Na verdade, particularmente nesse trágico evento, veio a ser algo articulado e planejado no sentido de minimizar e negar o vírus, ou seja, uma política de negação e de morte.

Associado com setores empresariais que enxergavam as medidas de restrição como um entrave econômico, além do alinhamento político-ideológico com chefes de Estado de países do capitalismo central, como os Estados Unidos à época do governo de Donald Trump, tudo isso fazia parte do planejamento de levar a população a desacreditar a doença, o que pode ser explicitado nas palavras de Calil (2021):

O desenvolvimento da tragédia brasileira de abril em diante ocorreu de acordo com o que fora planejado por Bolsonaro. Progressivamente, setores cada vez mais expressivos da população cansaram-se da adoção de medidas de proteção desgastantes e para muitos economicamente insustentáveis, e que lhes pareciam pouco efetivas. Os próprios governadores que expressavam posições distintas, quando não foram derrubados (como Wilson Witzel, no Rio de Janeiro), foram modificando suas posições e passaram a defender a reabertura econômica e uma progressiva normalização, mesmo em um contexto em que a pandemia seguia fora de controle. (p. 46)

A negação da doença por parte do governo Bolsonaro, por si só, contribuiu de forma efetiva para a política da morte, que se ampliou de forma exponencial quando se somou ao movimento antivacina (o que não poderia ser diferente, já que se negava a doença) e à defesa de métodos de tratamento sem qualquer comprovação por parte da ciência. “Portanto, parece-nos inegável que a posição assumida por Bolsonaro levou parcela da população a recusar os cuidados, o que teria sido decisivo para que tais medidas não tenham produzido os resultados esperados” (CALIL, 2020, p.43).

Esgarçando-se em período pandêmico, o negacionismo como política encontra corpo, no contexto educacional, com o famigerado projeto denominado de forma sagaz por conservadores de Escola “sem” partido. Em realidade, um ataque frontal à instituição

escolar, que não logrou disfarçar “seu sentido de ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade” (FRIGOTTO, 2017, p. 17).

As relações entre negacionismo e contexto educacional brasileiro desconsideram a educação escolar como um processo formativo que encontra nessa instituição um lugar privilegiado e de direito para sistematização e transmissão dos conhecimentos científicos, históricos e filosóficos construídos pela humanidade. Além disso, também desconsidera a educação escolar como um processo de humanização, ou seja, uma jornada na busca da conscientização da condição histórica e social dos/as estudantes (FREIRE, 2018).

Por essa condição ontológica, de natureza histórica e socialmente construída, a educação escolar é algo impregnado de aspectos políticos e ideológicos, já que ela é um território de embate entre diferentes hegemonias, que disputam entre si o controle e a direção do processo educativo. Assim, educação e política assumem nesse contexto um outro sentido, de educação/política, ou seja, não há educação fora de um contexto político, fora de relações de poder, fora das relações sociais, culturais e econômicas.

Dentro desse negacionismo da condição política da educação e de não reconhecimento do processo educativo como algo libertador, inscreve-se uma política da morte, uma necropolítica ou necroeducação:

a necroeducação formula-se por uma lógica que visa não só perpetuar o racismo estruturante da sociedade, mas por uma política que possibilita o assassinio do negro em suas diversas instâncias, o que é legitimado política e socialmente. A necroeducação se constrói por meio de bases, inclusive científicas, que ajudam a perpetuar a guerra racial e a morte, real e simbólica, do sujeito negro na educação. (COSTA, 2020, p. 13)

A juventude negra que frequenta as cadeiras da escola pública precarizada, implodida pelo gerencialismo e pelas demandas do capital. A juventude negra que é submetida a uma formação alijada de competências cognitivas, que os/as prepare não para o trabalho simples, mas para o trabalho em suas dimensões mais complexas, que eleve intelectual e culturalmente as massas. A juventude negra que só é lembrada pelas pedagogias de eventos e somente em momentos pontuais, como no Dia da Consciência Negra, é celebrada na escola⁸⁰. Nesse contexto, a morte da população preta, para além de

⁸⁰ Cabe frisar que não estamos fazendo juízo de valor à data por si só, mas à forma como ela é utilizada, como único momento em que a população preta e suas culturas são abordadas no ambiente escolar em diversos casos. Não negamos que há vários professores/as desenvolvendo trabalhos sobre questões raciais dentro da escola e com resultados positivos; o que queremos dizer é que, embora esses trabalhos sejam desenvolvidos durante todo o ano, muitos deles não ganham destaque e mobilização das instituições escolares, até mesmo para cumprir um evento pré-determinado em calendário ou por demanda das Secretarias de Educação, como a data de 20 de novembro. Acreditamos que o mesmo apoio dado a esses

ser algo simbólico, é algo real, algo que, nos últimos anos, vem se tornando algo naturalizado, algo comum.

Na atual conjuntura política-ideológica brasileira, a hegemonia dominante nos leva a pensar como o negacionismo enquanto política e a necropolítica fazem parte do receituário para a população trabalhadora e a juventude, especialmente a negra em idade escolar. Nesse sentido, se atuarmos na direção contrária, por meio da educação escolar, poderemos pensar na construção de um projeto revolucionário, em que o negacionismo e a necropolítica sejam desmontados, valendo-se de um olhar crítico, rigoroso, científico e metódico da realidade. Ou, como enuncia hooks (2019, p. 273):

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.

Após o que foi exposto neste item, que fez um diálogo crítico entre bell hooks e a reforma educacional, não nos restam dúvidas de que a reforma faz parte de um projeto por meio do qual a neoliberalização, em diferentes graus e de diversas formas, atua em países da América Latina. No caso do Brasil, devido à sua posição no cenário econômico mundial e à sua força no mercado de exportação de matérias-primas, ainda há espaço para barganha e negociação sobre até que ponto o processo de neoliberalização afeta o país.

No caso da Educação, acreditamos também haver essa possibilidade de manobra, mas que não foi feita pelo atual governo do presidente Lula. Contudo, isso não nos impede de, mediante a teoria e da prática social, lutarmos contra tamanho retrocesso na área educacional. E foi isso que buscamos fazer nas linhas acima, utilizando como suporte o estofo teórico de bell hooks; e é também o que faremos abaixo, recorrendo à perspectiva epistemológica de Paulo Freire.

4.2. A reforma educacional pelo olhar de Paulo Freire e a questão da educação contra a emancipação humana

A articulação entre os diferentes saberes é pressuposto fundamental para uma prática pedagógica freireana. Não há saber mais ou saber menos, já nos ensinava Paulo Freire. E isso deve nos servir também para construirmos qualquer política educacional. Não foi o caso do malfadado Novo Ensino Médio (NEM), fruto de uma Medida Provisória imposta por um governo golpista e sem legitimidade como foi o de Michel Temer. (ARAÚJO, 2023, s/p)

Iniciamos nosso tópico sobre o olhar de Paulo Freire e a questão da educação contra a emancipação com a citação de Araújo (2023). Essa reflexão, resumidamente, nos aponta um caminho para pensarmos sobre a pedagogia de Paulo Freire e a reforma educacional que estamos abordando.

Como anotamos no item 3.2, Paulo Freire e sua condição existencial o fizeram pensar na Educação enquanto um processo de libertação que se vale de um método de ensino que se contrapõe aos modelos de transmissão de mão única de formas de conhecimentos descontextualizados da realidade dos/as estudantes – em outras palavras, que não tem como ponto de partida a realidade concreta dos/as educandos. Paulo Freire, em diversas obras e momentos de sua trajetória de vida, colocou-se totalmente contrário a um tipo de ensino que era pautado no depósito de informações, o que, para ele, somente servia aos interesses dos grupos hegemônicos, para ocultar e desmobilizar a capacidade ontológica dos agentes sociais, que, de forma crítica e reflexiva, pudessem enxergar a realidade e nela intervir.

A partir desse modelo, por ele chamado de bancário, buscamos problematizar a reforma do Ensino Médio público. Nesse intuito, identificamos na reforma importantes elementos metodológicos de educar que se colocam em oposição a uma educação para a coletividade, a liberdade e a emancipação.

A respeito da reforma e a sua forma de considerar o conhecimento como algo estático e desconectado da realidade social, cultural e econômica dos/as estudantes, concordamos com Jesus (2024) quando observa que

Diante dessa conjuntura, muitas foram as produções, dentro e fora dos circuitos acadêmicos, a respeito de políticas centralizadoras e estandardizadas que dificultam a concretização de ações emancipatórias, ao propalar a ideia de que o currículo pode resolver questões estruturais que acentuam as desigualdades e injustiças ocasionadas pelo sistema capitalista num país tão diverso como o Brasil. (p. 09)

Julgamos necessário aqui marcar uma posição em conformidade com aquilo que Paulo Freire compreende por educação libertadora. Para nós, educar para a liberdade pressupõe uma relação entre educando e conhecimento que supere a mera transferência de informações. Para que a educação seja libertadora, há de haver uma relação entre aquele que aprende e quem ensina, em que o segundo parte do conhecimento do primeiro e, a partir desse conhecimento, em tese, ancorado em perspectivas não científicas, em outras palavras, no senso comum, busque organizá-lo, aprofundando-o e ampliando-o. Sobre isso, Freire (2021a) nos aponta que

[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do "saber de experiência feito" para superá-la não é ficar nele. (p. 98)

Nesse caminho da transformação do conhecimento imediato em científico, há todo um processo de construção que busca desvendar os mecanismos de opressão, ou seja, que busca apresentar os fenômenos para além de suas aparências. Essa nova relação com o conhecimento permite aos/as educandos perceberem sua condição histórica e, a partir dessa constatação, identifica-se que aquilo que era dito como natural (o processo de opressão) é uma construção ideológica que retira o aspecto histórico, dinâmico, complexo e contraditório da realidade, que busca retirar dos agentes sociais sua condição histórica de coletividade e comunidade.

Essa posição é nosso ponto de partida para problematizar a reforma educacional e a ideia defendida pela nova forma de ensinar, em que há uma ênfase na liberdade de aprender. Em nosso entendimento, porém, ela não possui qualquer relação com a ideia freiriana que apresentamos nas linhas acima, mas sim com o programa político e ideológico Neoliberal. Conforme enuncia Harvey (2011):

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. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento. As figuras fundadoras do pensamento neoliberal consideravam fundamentais os ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual, tomando-os como "os valores centrais da civilização". Assim agindo, fizeram uma sábia escolha, porque esses certamente são ideais bem convincentes e sedutores. Esses valores, sustentavam essas figuras, estavam ameaçados não somente pelo fascismo, pelas ditaduras e pelo comunismo, mas também por todas as formas de intervenção do Estado que substituíssem os julgamentos de indivíduos dotados de livre escolha por juízos coletivos. (p. 15)

Numa perspectiva educacional neoliberal, essa ênfase nas liberdades individuais carrega em si o programa intelectual (conjunto de ideias), em que o direito à livre escolha passa a sensação de democracia e justiça, quando, na realidade, busca camuflar o caráter individualista e antioletivista do programa neoliberal. A respeito dessa forma de ver o mundo de forma não coletiva, Freire (2018) nos mostra que a verdadeira liberdade seria aquela que

[...] possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro [...] (p. 118-119)

Além disso, quando pensamos exclusivamente na educação enquanto processo de emancipação, essa ênfase na liberdade de aprender, em nosso entendimento, coloca os/as educandos/as com total responsabilidade por todo o processo de busca do conhecimento. Dessa forma, esvazia-se a função do educador, da escola e, em especial, faz com que ela se torne um modelo de subserviência. Sobre essa questão, França (2024) nos aponta que

Para Paulo Freire, temos a capacidade de transformar quando conscientes disto. Essa conscientização é construída a partir da educação, quando desenvolve seu potencial transformador, quando ofertada como prática para liberdade, como um ato político. Entretanto, conscientizar a população é possibilitar mudanças no teatro social. Possibilidade que não é bem-vista pelos que dominam, por isso usam sua posição para alienar e assim controlar a massa, defendendo a neutralidade na educação, como se alfabetizar fosse apenas ler, escrever e aprender as quatro operações matemáticas, ou seja, adquirir habilidades que auxiliem na realização de necessidades básicas. Nessa perspectiva, a educação é apenas um meio para a ascensão social, com a função de desenvolver as competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho ou à formação de mão de obra para a sobrevivência. Entretanto, este tipo de educação tem seu currículo construído a partir das culturas dominantes, de modo que esta classe tem privilégio em relação ao conhecimento ensinado por fazer parte de sua cultura, facilitando assim a internalização e apropriação do saber em questão, dificultando a tão sonhada ascensão social dos “dominados”. (p. 16)

Portanto, a questão da liberdade defendida pela reforma não faz parte da perspectiva epistemológica de Paulo Freire, mas sim do cenário neoliberal, onde, na suposta garantia das liberdades individuais, busca-se construir uma ideologia avessa a qualquer prática coletiva. Não é à toa que a lógica neoliberal defende com afincos a questão de a escola ser a instituição da formação de capital humano numa perspectiva individualista. Logo, para se fazer cumprir esse objetivo, o projeto de vida é algo essencial na construção do pensamento isolado e concorrencial, afastando-se da ideia de justiça social e dos princípios plenamente democráticos. “Os neoliberais tendem a desconfiar da democracia, sempre dando prioridade absoluta à liberdade [...]” (ESCALANTE GONZALBO, 2015, s/p). Já para nós o conceito de liberdade se aproxima da justiça social, que deve caminhar para a igualdade.

Ao ser capturada pelo neoliberalismo, essa forma de pensar a liberdade esconde os condicionantes sociais da desigualdade social. Tal estratégia leva, invariavelmente, a uma ampliação do abismo social gerado pela não distribuição e produção das riquezas e, principalmente, coloca os/as agentes numa posição de alienação. Aqui, identificamos, segundo Freire (2018), “Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem saber, a sua capacidade de decidir” (p. 60).

Colocada essa questão da liberdade proposta pela reforma, avançamos nossa problematização naquilo que acreditamos ser o foco para manutenção do *status quo* e que tem relação direta com a questão do trabalho e educação quando pensamos nas relações entre opressores, oprimidos e educação de qualidade socialmente referenciada. A ênfase na aprendizagem de competências, como discutimos no item 2.2, é o método escolhido pela reforma para atuar junto aos/as docentes no ensino.

Quando se avalia a relação entre competências e conhecimentos considerando a pedagogia freiriana, encontramos elementos que nos colocam distantes das competências e próximos dos conhecimentos socialmente construídos, sobretudo daqueles que possuem como ponto de partida a realidade material discente. Um processo educativo que tenha relevância social deve ser aquele que é planejado junto aos/as discentes, que os coloque em situações de aprendizagem planejadas e sistematizadas objetivando a compreensão da realidade na qual estão inseridos, ou seja, nesse modo de ensinar, educação e política são elementos indissociáveis.

Pelo método da pedagogia das competências, torna-se cada vez mais distante a ênfase na compreensão da realidade. Prevalece aqui a flexibilidade de formas de enxergar o conhecimento como algo meramente técnico, pragmático, repolitizado⁸¹ e voltado, exclusivamente, para um fim em si mesmo, dentro de um estágio do capitalismo que avança, como acontece no mundo do trabalho, em formas de ocupação flexíveis, sem ou com quase nenhum direito historicamente conquistado. Por sua vez, ao considerarmos a realidade brasileira⁸², entendemos que essa proposta educativa caminha para uma direção na qual o espírito empreendedor é a tábua de salvação para o crescente desemprego e pauperização da classe trabalhadora.

Na reforma educacional, a adoção de novas técnicas voltadas para competências, como utiliza a BNCC, longe de ser algo que vá melhorar a qualidade educacional, sobretudo quando a relacionamos com o tempo histórico em que se encontra o estágio neoliberal do capitalismo, podemos dizer que não há qualquer neutralidade na normativa.

⁸¹ Utilizamos o termo repolitizado por não acreditar em uma educação neutra. “Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra” (FREIRE, 2021, p. 33).

⁸² Dentro da distribuição no mundo do trabalho, considerando que estamos na sua periferia, julgamos que grande parte dos empregos formais são precários, tendo em vista a extensa jornada de trabalho, a periodicidade com que se trabalha, as distâncias entre local de trabalho e residência, além das baixas remunerações. Dentro desse contexto, pensar de forma empreendedora é o caminho para a maior parte da população, o que, em nosso entendimento, contribui ainda mais para a ofuscação da realidade.

O que identificamos são calibrações a favor de determinados grupos hegemônicos na busca pela manutenção de sua posição social.

Para nós, esse currículo proposto é a materialização para a classe trabalhadora das novas formas de precarização que o mundo do trabalho gera. Portanto, educar a juventude brasileira, prepará-la para essa nova fase histórica, é algo necessário ao capital. Então, longe de ser algo apolítico e desinteressado, Freire (1981) diz que “é uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de métodos e técnicas neutras para uma ação que se dá em uma realidade que também não é neutra” (p. 32). Além disso, também achamos importante o que diz Freire (1989) em outra passagem de sua obra:

Na medida em que compreendemos a educação de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas do outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia ou o seu desvelamento pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato ela está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. (p. 16)

Até aqui, mostramos que a reforma educacional para o Ensino Médio e a normativa da BNCC são danosas à juventude brasileira se concebemos um processo educativo com pressupostos freirianos. Entretanto, nesta tese, não estamos presos a ideias fatalistas e deterministas, ou seja, não acreditamos que, mesmo diante desse ataque neoliberal à educação, os/as agentes sociais vão assinar um contrato coletivo com esse estágio do capital e vão aceitá-lo sem consentimento. Acreditamos que a mediação da realidade objetiva dentro do contexto escolar é algo que acontece a todo momento quando pensamos nos docentes enquanto agentes sociais reflexivos, críticos e que não aceitam de forma passiva as políticas de desmonte da escola, do ensino e da profissão.

Neste ponto, assim como fizemos com bell hooks, é importante pensar na BNCC – Formação e na tentativa de desintelectuação que carrega o documento. Como dissemos antes, os/as docentes não são agentes passivos que aceitam a realidade de forma inerte. O que entendemos é que, muito além da ideia de um consenso unitário, há por parte da proposta neoliberal uma tentativa, por vezes até com iniciativas bem-sucedidas, de desmobilização e desmonte do trabalho docente, como podemos perceber na BNCC – Formação e em diversos momentos do labor docente, seja na rotina extenuante e nas salas de aula lotadas, seja na má remuneração e na desvalorização sindical. Esse processo pode deixar os/as docentes sem um consenso, mas continuamos a crer que, embora muitos sejam levados a aceitar algumas propostas que julgam difíceis de barrar, ao mesmo tempo seguem lutando por outras vias para construir um processo educativo significativo.

Em um momento anterior do texto, colocamos que a forma que o neoliberalismo escolar entende por conhecimento, entenda-se como competências, exige um novo tipo de trabalhador/a para a pôr em prática, ou seja, transmitir essas competências. A partir dessa nova demanda, não só os/as discentes, mas também os/as docentes, precisam ser formados sob uma perspectiva em que o conhecimento construído em bases sociais e científicas perde sua função, ou melhor, torna-se um obstáculo ao programa ideológico neoliberal.

Nessa nova lógica, os/as docentes precisam não só de uma formação alijada de conhecimentos, conforme definimos anteriormente, mas também de competências para ensinar competências, como cita o próprio documento no “Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019, p. 02).

Nesse processo, em que a formação docente se dá a partir de uma proposta que prioriza a prática, aquele tipo de competência necessária à formação do/a novo/a trabalhador/a também consta no documento. Ela é abordada, sobretudo, no capítulo III, que trata da organização curricular dos cursos superiores para formação docente, em que destacamos os seguintes princípios norteadores que materializam essa ênfase na formação prática, conforme está em Brasil (2019, grifo nosso):

[...] II – reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, **que estão inerentemente alicerçados na prática**, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado; [...]

[...] VIII – **centralidade da prática** por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) [...] (p. 04).

Além desses princípios destacados do Art. 7º, ressaltamos ainda alguns incluídos no Art. 8º, que também consta no documento Brasil (2019, grifo nosso)

[...] II – o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, **visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas**; [...]

[...] III – a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de

conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento; [...] (p. 05).

Diante das citações que realçamos acima, além da formação com ênfase na prática, também nos chama a atenção a preparação dos/as futuros/as professores/as por meio de competências que mobilizem a capacidade de resolver problemas. Segundo o nosso critério, essa competência se situa no campo da ordem prática, o que nos faz pensar que, enquanto método, se analisada à luz das relações entre educação, trabalho e neoliberalismo, ela possui um outro aspecto digno de apreciação.

De fato, identificamos que, através dessas metodologias ativas, espera-se dos/as estudantes, assim como dos/as professores/as, uma centralidade máxima na praticidade e, em segundo lugar, na adaptação às condições de pauperização e flexibilidade do mundo do trabalho. O que notamos é que buscar soluções para os problemas de ordem social – sobretudo quando não se avança sobre a realidade, mas, sim, sobre a capacidade de encontrar nas diversas situações soluções imediatistas, como o empreendedorismo – é compreender a realidade objetiva aquém daquilo em que ela se apresenta, sem visualizá-la dentro de suas contradições e complexidades.

Após nossas críticas a esse modelo com ênfase na prática, queremos deixar claro que não nos opomos à sua adoção na formação docente, tampouco nos contrapomos a que essa prática esteja na formação a nível básico. O que não defendemos é uma ênfase na prática e um abandono parcial ou por completo da teorização. Não acreditamos, assim como fez Paulo Freire, na dissociação entre teoria e prática como tem sido adotada pela BNNC e a BNCC-Formação, conforme apresentamos anteriormente.

Entretanto, como escrevemos algumas linhas acima, os agentes sociais não são meros espectadores da História. Caso o fossem, não veríamos um grande movimento contrário à aprovação da reforma do Ensino Médio, muito menos em relação à construção da BNCC. Para nós, isso se dá devido ao fato de que “a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade” (Freire, 2021, p. 33).

O que há é uma correlação de forças, de projetos de mundo, pela qual, na atualidade, o projeto de formação de um trabalhador adaptado às adversidades do mundo do trabalho utiliza a educação escolar como forma de convencer que este programa é ideal, quando, na realidade, apenas busca manter o grau de acumulação de uma minoria. Contudo, como não há somente passividade, os/as educadores, conscientes de sua tarefa, buscam atuar na realidade objetiva por meio da luta organizada, a fim de transformar os

cotidianos escolares e a coletividade. Em suma, na prática docente consciente, é possível transformar a realidade; como diz Freire (2021), “a ideologia dominante vive dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós, se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação” (p. 33).

Até aqui, buscamos apresentar elementos que julgamos serem centrais para os objetivos desta tese, pensando em problematizar a reforma educacional proposta no ano de 2017. Embora Paulo Freire não tenha presenciado as atuais configurações normativas que assumiu a Educação Pública, especialmente no âmbito do Ensino Médio, sua obra já apontava com grande precisão os caminhos que o processo de escolarização da classe trabalhadora veio a tomar. Seu trabalho buscou sempre, valendo-se do princípio dialógico e da conscientização, construir conhecimentos que buscassem compreender a realidade na sua verdadeira expressão.

Além dessa compreensão, Paulo Freire nos trouxe grandes contribuições propositivas na busca de superação e transformação dessa realidade. Uma delas, sem sombra de dúvida, foi o projeto de uma escola e de um processo ensino-aprendizagem que buscasse no universo dos educandos estabelecer elos com a realidade objetiva e, a partir da problematização dessa realidade concreta, construir caminhos no sentido da coletividade, da emancipação e da verdadeira transformação. Foi isso que procuramos salientar neste tópico: problematizar a reforma, a BNCC; e, além disso, apontar trilhas que, segundo Paulo Freire, poderiam nos levar à educação libertadora, emancipadora e socialmente referenciada.

Não só por meio de Paulo Freire, mas também com bell hooks e em diálogo com ambos, tratamos de apontar aquilo que identificamos como danoso na proposta do Novo Ensino Médio. Poderíamos assinalar outros pontos que teriam relações afins ou contrárias às propostas de educação proposta pela Pedagogia libertadora e pela Pedagogia Engajada, mas nos propusemos a trazer aquilo que julgamos ser mais impactante para a vida material da classe trabalhadora, seja em seu conjunto ou no fragmento que está a população negra.

Estamos escrevendo o fim deste texto em meados de 2025, quando a reforma está em curso em diversas escolas estaduais do Brasil e sua proposta de consenso vem sendo defendida pela mídia e fragmentos da sociedade civil que se colocam a favor da educação. Como exemplo mais próximo disso, temos o Movimento Todos pela Educação, que, segundo divulga o seu próprio *site*, se apresenta como uma organização independente⁸³.

⁸³ [...] uma organização independente que advoga pela Educação Básica no Brasil. Nosso foco é atuar para que o poder público formule e implemente políticas públicas educacionais de maneira mais efetiva. Não

É nítido para o/as leitor/as que estamos tratando a Reforma do Ensino Médio dentro do espectro de medidas que acreditamos ter relações diretas com um processo de neoliberalização. Sendo assim, na busca de uma menor rejeição por parte da sociedade às táticas neoliberais, atuam em parceria com grupos dos países em que pretende que suas propostas sejam aceitas com o menor ruído possível. Aqui, para a Educação, o Todos pela Educação pode ser identificado como esse agente, ou, como um aparelho privado de hegemonia (APHs)⁸⁴.

No Todos pela Educação, conforme a própria citação anterior aponta, há diversos financiadores de seus projetos⁸⁵. De nossa parte, não nos constrangemos em dizer que todos, sem exceção, atuam com interesses próprios ou coletivos, o que faz a ideia apartidária do Todos pela Educação não passar de um discurso fantasioso e altamente comprometido, em outras palavras, totalmente partidário.

Queremos mostrar com isso que há muita luta pela frente, especialmente por acreditarmos que a tática neoliberal da tentativa de convencimento é altamente efetiva e, sem a análise adequada da realidade e dos mecanismos que são utilizados, ela pode se manter duradoura. O que buscamos nesta tese foi exatamente isto: apresentar uma análise e problematização da Reforma do Ensino Médio a partir de uma perspectiva que considera que o processo de neoliberalização está presente na reforma, quando consideramos o atual cenário em que se encontra o Brasil na esfera do mundo do trabalho.

Como saída para esse quadro, não vemos outro caminho senão a construção de uma educação anacrônica ao receituário neoliberal. Educação essa que desvele os consensos em torno do discurso que prega a liberdade de escolha, a baixa qualidade educacional, uma excessiva ênfase em tecnologias que buscam tirar dos/as docentes a autonomia do seu trabalho. Resumindo, uma Educação pública, gratuita, universal e que,

temos ligação com partidos políticos nem interesses privados. Somos financiados unicamente por doações voluntárias de pessoas e organizações. Temos autonomia para desafiar, propor, questionar e cobrar o que precisa ser mudado, sempre com base em estudos e evidências concretas.”

⁸⁴ Apontamos o que esta pesquisa entende por APHs na página 32.

⁸⁵ Em seu site encontramos como principais doadores: Adega Alentejana; Alvaro de Souza; Arredondar; B3 Social; Burger King; Eduardo Vassimon; Família Hallack; Família Kishimoto; Fundação Bracell; Fundação Bradesco; Fundação Educar; Fundação Grupo Volkswagen; Fundação Itaú; Fundação Lemann; Fundação Lucia e Pelerson Penido (FLUPP); Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Fundação Roberto Marinho; Fundação Telefônica Vivo; Fundação Vale; iFood; Imaginable Futures; Instituto Ambikira; Instituto Gol; Instituto João e; Maria Backheuser; Instituto Machado Meyer; Instituto Max Fabiani; Instituto Natura; Instituto Orizon; Instituto Península; Instituto Sonho Grande; Instituto Unibanco; Instituto Votorantim; Limmat Stiftung; Luis Terepins; Marina Arnhold; Milú Villela; Movimento Bem Maior; Parceiros da Educação; Pedro Lorenzini; Prisma Capital; RBR Asset Management; Roberto Bielawski; Ternium; VélezReyes+. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/todos-pela-educacao-realiza-encontro-anual-de-mantenedores/>

graças ao reconhecimento das vidas materiais dos/as estudantes, possa construir uma relação individual e coletiva com os/as outros/as agentes sociais.

Enfim, relendo bell hooks e Paulo Freire, mostramos nesta tese que há um caminho, uma via com muitos obstáculos, mas que, se estrategicamente ultrapassados e retirados de cena, podem levar a uma outra sociedade, mais justa, distributiva e na qual a igualdade e liberdade sejam, nos termos dessa tese, efetivamente exércitos.

5. APONTAMENTOS FINAIS

Seguindo o método que utilizamos ao longo desta tese, na qual a realidade em sua dinâmica e em seu movimento foi constantemente considerada, decidimos empregar o termo apontamentos finais e não *conclusões*. Não utilizamos *conclusões* por não acreditarmos que uma temática tão complexa como educação e neoliberalismo possa ter um fim aqui neste trabalho. Como já dissemos, consideramos sempre a realidade em movimento, em suas contradições e, quando nos debruçamos sobre o neoliberalismo, essa é uma chave importante de análise.

Todavia, como estamos trabalhando dentro de um campo científico, tivemos um método e objetivos a cumprir, para o qual acreditamos ter dado conta mesmo dentro das limitações, que aqui já reconhecemos, inerentes aos agentes sociais em processo de construção de conhecimentos e em constante aprendizagem.

Dito isso, finalizamos este texto, iniciado em 2021, após grande esforço coletivo, em meados de 2025. Conforme já expressamos anteriormente, tudo isso se deu dentro de um momento histórico em que políticas de cunho neoliberais estão avançando sobre vários setores da sociedade brasileira, mas aqui destacamos, em especial, o avanço sobre a Educação por meio das reformas nº 13.415/2017 e 14.945/2024.

Retomando os objetivos desta tese, cabe salientar que problematizamos a Lei nº 13.415/2017 e sua nova versão com a Lei nº 14.945/2024 apontando o atual estágio capitalista em sua fase de neoliberalização. Também trouxemos elementos indicando que ambas as leis foram construídas segundo preceitos neoliberais e mostramos os reais interesses dessa forma de política sobre a Educação Pública brasileira. Identificamos ainda que um processo educativo dentro de um receituário neoliberal promove a formação de trabalhadores/as que podem aceitar de forma menos resistente as novas formas de exploração do estágio atual do capital.

Também foi nosso objetivo aqui confrontar a Pedagogia Engajada e a Pedagogia Libertadora com a reforma educacional da Lei nº 13.415/2017 e sua atualização com a Lei nº 14.945/2024. Mediante essa confrontação, procuramos identificar e problematizar os impactos da reforma na vida material da juventude brasileira que frequenta o Ensino Médio público e, em especial, da juventude negra.

Chegamos à conclusão de que a reforma em destaque, quando analisada a partir dos pressupostos pedagógicos de Paulo Freire e bell hooks, não logra esconder o quanto essa nova proposta de ensino e aprendizagem submete o conjunto dos/as estudantes do

Ensino Médio a uma grade curricular na qual os conhecimentos socialmente construídos e referenciados ficam relegados a segundo plano, dando lugar à aprendizagem de competências práticas para se solucionar problema de ordem prática.

Em especial, segundo apontamos aqui, evidencia-se o problema da crise estrutural do desemprego, cuja saída proposta pelo processo de neoliberalização é a adaptação do trabalhador/as às adversidades, flutuações e precariedades do novo mundo do trabalho. Indo mais a fundo nesse processo, salientamos que a juventude negra em idade escolar é a que mais vem sofrendo com esse novo modelo, dados esses apresentados ao longo do texto.

Como acreditamos que a transformação só se dá por meio dos agentes sociais organizados e conscientes dos problemas que os atingem, apontamos caminhos possíveis que possam ir além do projeto burguês para a Educação brasileira, principalmente quando esta é concebida enquanto elemento de transformação social. Aqui nesta tese acreditamos que somente um processo educativo como os propostos por Paulo Freire e bell hooks, via educativa esse que possibilite uma verdadeira apropriação dos conhecimentos e que promova o pensamento crítico, científico e filosófico, poderá ser um contraponto a esse modelo neoliberal de alienação da classe trabalhadora.

Este trabalho pretendeu, ao longo de todo o texto, manter uma coerência lógica com seus objetivos e método. Acreditamos que conseguimos! Mostramos como o processo de neoliberalização, no caso do Brasil, tem interesse na Educação não por um mero acaso, mas por objetivos claros quando consideramos a relação entre educação, vida material e mundo do trabalho.

Além disso, também evidenciamos, em diálogo com bell hooks, como a reforma é algo que afeta diretamente a juventude negra em idade escolar, aprofundando e ampliando a desigualdade social que atinge em cheio esse fragmento de classe. Também, em diálogo com Paulo Freire, realçamos que a ideia de educação proposta pela reforma, astutamente, no sentido de buscar o consenso social, se apodera de termos que, dificilmente, são vistos como negativos, como é o caso da ideia de liberdade de escolha e democratização do ensino.

Da mesma forma, valendo-nos de Paulo Freire, enunciamos que a liberdade da reforma, na verdade, não passa de uma captura, de uma confiscação dos conhecimentos e de uma valorização de competências, o que, como mostrado, tira qualquer relevância social da escola quando a pensamos enquanto uma instituição que defenda os projetos e anseios dos diferentes fragmentos da classe trabalhadora.

Esperamos que esta tese, mesmo com suas limitações, possa chegar aos professores/as que, por motivos diversos, em especial o grave processo de precarização que têm sofrido, não permitindo que se apoderem dos conhecimentos aqui apresentados, possam de alguma forma acessar esta tese. Escrevemos para eles/as que sofrem com as diversas formas de precarização e, como observamos, estão em sofrimento, adoecendo e morrendo⁸⁶.

Também desejamos, que mais pesquisas aprofundem os impactos na vida material dos estudantes com essa nova formatação do ensino, pois, como colocamos, este texto está sendo finalizado em meados de 2025, atendo-se ainda aos anos iniciais da reforma. Com esses dados, a luta poderá ser mais efetiva, pois temos como hipótese que, a longo prazo, os impactos negativos serão sentidos por todos/as, o que, sem uma ampla análise e problematização, pode levar a uma naturalização do que está ocorrendo. Acreditamos que somente os agentes sociais com o mínimo de compressão dos impactos em suas vidas lograrão travar uma verdadeira luta pela revogação total da reforma e, posteriormente, poderão projetar a construção de um projeto coletivo de escola e de sociedade. Utopia? Talvez, mas sem ela a transformação social não será possível.

⁸⁶ Enquanto este texto era escrito, no mês de junho, dois professores morreram dentro de sala de aula, um na cidade do Rio de Janeiro, na zona oeste e outro, dentro de uma escola cívico-militar no estado do Paraná.

6. REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Inny; LAMOSA, Rodrigo. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Revista Vértice**, Campos dos Goytacazes/RJ, v.23, n.3, p. 706-733, set./dez. 2021.

ACÇÃO EDUCATIVA. A educação antirracista diante do novo ensino médio e da militarização das escolas, 2024. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/a-educacao-antirracista-diante-do-novo-ensino-medio-e-da-militarizacao-das-escolas/> Acesso em: 21 abr. 2025.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólem, 2019. 152 p.

ALMEIDA, Argus Vasconcelos de. A “Introdução” dos Grundrisse de 1857: o método de pesquisa marxiano em contraposição às posições “pós-modernistas”. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, n. 10, outubro 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39677>. Acesso em: 21 ago. 2024.

ALMEIDA, Mariléa de. bell hooks. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia, v. 7, n. 2, 2021, p. 21-33. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/bell-hooks/>. Acesso em: 23 mai. 2025.

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, Heleno. A educação emancipadora de Paulo Freire não combina com o Novo Ensino Médio. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Brasília, 05 jul. 2023. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/a-educacao-emancipadora-de-paulo-freire-nao-combina-com-o-novo-ensino-medio-por-heleno-araujo-0056> Acesso em: 23 abr. 2025.

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para todos: investindo no conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento - Estratégia educacional 2020 do Grupo Banco Mundial: resumo executivo: Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e Competências das pessoas para promover o desenvolvimento - Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial Resumo Executivo (Português). Washington, DC:, 2020. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/461751468336853263>. Acesso em: 21 abr 2025.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução: Sergio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia, 1970. 299 p.

BELLO, Luiz; BRITTO, Vinícius. Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de->

[noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023](#). Acesso em: 22 abr. 2025.

BORGES, Kamylla Pereira. Trabalho, precarização e adoecimento docente. Curitiba:Ed. Appris, 2020.

BRASIL. Lei nº 14.945, 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União - Seção 1, Brasília, DF, 01 ago. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer nº 009/2001. Publicado no Diário Oficial da União em 18 de janeiro de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer nº 067/2003. Publicado no Diário Oficial da União em 2 de junho de 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer nº 0058/2004. Publicado no Diário Oficial da União em 5 de abril de 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE 07 de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004b. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 23 de abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 11 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.432/2018: Estabelece os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, material de suporte que esclarece a construção dos itinerários formativos com base nos 4 eixos estruturantes, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 10 jan 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 584, de 3 de outubro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. Brasília, p. 1-14, 2018a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ces-584-2018-10-03.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 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, e o Decreto-Lei no 236, revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm . Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Escola Aberta: educação, cultura, esporte e trabalho para a juventude. Brasília: MEC/FNDE, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 215/1987, de 11 de março de 1987. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília, 1987a. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=54008. Acesso em: 13 mai. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CFE 03, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, 1987b. Disponível em: https://www.crefsp.gov.br/portal-da-transparencia/legislacao/leis/resolucao-cfe-no-3,-de-16-de-junho-de-1987#:~:text=junho%20de%201987-,Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CFE%20n%C2%BA%203%2C%20de%2016%20de%20junho%20de%201987,e%2Fou%20Licenciatura%20Plena)). Acessado em: 12 mai. 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. 299 p.

CALAZANS, F.; TERRA, A. **40 horas de esperança. O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiencia de Angicos**. São Paulo: Ática, 1994. 223 p.

CALIL, Gilberto Grassi. A negação da pandemia: reflexões sobre as estratégias bolsonaristas. Revista de Serviço Social, São Paulo, n.140, p.30-47, jan/abril, 2020.

CALIL, Gilberto Grassi. Olavo de Carvalho e ascensão da extrema-direita. *Revista Argumentum*, Vitória, v.13, n.2, p.64-82, maio/ago, 2021.

CASTRO, Nubia Ferreira De et al.. Reforma do ensino médio: uma estratégia para a manutenção da desigualdade social. *Anais IX CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/96533>>. Acesso em: 26/02/2025.

CÊA, G.; SILVA, S.; SANTOS, I. De “Educação Para Todos” para “Todos Pela Educação”. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. p. 181-210, 30 jun. 2019.

COLLINS, P. H; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONCEIÇÃO, Ludmila Jardim da.; ERBS, Rita Tatiane Cardoso. Paulo Freire e bell hooks: convergências para uma educação decolonial. *Revista Diversidade e Educação*, v. 12, n. 1, p. 999-1012, 2024. Disponível em: file:///Users/carlaeburno/Desktop/47+-+16246+-++PAULO+FREIRE+E+BELL+HOOKS_+CONVERGE%CC%82NCIAS+PARA+UMA+EDUCAC%CC%A7A%CC%83O+DECOLONIAL.pdf Acesso em: 23 abr. 2025.

COSTA, Aline Pereira; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloisa da costa Silva. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p.p 1-22, 2020.

CRENSHAW, k. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, Jan. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Ed. Boitempo, 2016.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. 244 p.

DIAS, R. de O.; SEPULVEDA, D. “A invisível”: por entre cartas, corpos de mulheres e processos de subjetivação. **Revista digital do LAV**. Santa Maria, v. 13, n. 12, p. 100-125, maio/agosto, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/43874/pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Negação da política e negacionismo como política: pandemia e democracia. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.45, n.4, p.p 1-22, 2020.

ESCALANTE GONZALBO, Fernando. *Historia mínima del neoliberalismo*. Madrid: Turner Publicaciones S.L., 2016.

FRANÇA, Maria Lenilda Caetano; FREITAS, Maria Deiviane dos Santos. Sujeito histórico-cultural: uma análise da educação freireana transformadora. In. MEURER, Ane Carine; ALMEIDA, Ricardo Santos de (Org.). **Reflexões críticas sobre a bncc**. Recife: Centro Paulo Freire, 2024. P. 13-43.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981. 149 p.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 2001. 54 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 44. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 189 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256 p.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a. 333 p.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b. 262 p.

FREIRE, A. M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b. 315 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org) Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ – LPP, p.p 17-34, 2017.

GADOTTI, M. Paulo Freire: uma biobibliografia. In. GADOTTI, M. **A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho**. São Paulo: Cortez, 1996. p.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALDINO, Osvaldo dos Santos Junior; BASTOS, Robson dos Santos. As (novas) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física: a fragmentação repaginada. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 11, n. 3, p. 317-327, dez. 2019.

GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio?. *Revista Pedagógica*, [S. l.], v. 19, n. 42, p. 83–106, 2017. DOI: 10.22196/rp.v19i42.4024. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4024>. Acesso em: 11 jun. 2025.

GONZALEZ, L; HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. Rio Janeiro: Zahar, 2022. 141 p.

GONZALEZ, L. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020. 374 p.

GRAMSCI, A. Os Cadernos do Cárcere. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104 p.

HARVEY, David. O neoliberalismo: história e implicações. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipola. 2. ed. São Paulo: Editora WMF, 2017. 283 p.

_____, b. **O feminismo é bom para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução: Ana Luiza Libânio. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019. 175 p.

_____, b. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução: Bhuvi Libânio. São Paulo: Elefante, 2020. 288p.

JESUS, Gregório Luís de. Apresentação. In: MEURER, Ane Carine; ALMEIDA, Ricardo dos Santos (Orgs). Reflexões críticas sobre a BNCC. Recife: Centro Paulo Freire, 2024. p. 09-12.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobodó, 2019. 248 p. 69-72.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. A nova ofensiva do capital na América Latina: todos pela educação? In. Anais do XXIX Simpósio Nacional de História, 2017, Brasília.

LINO, L. A.; ARRUDA, M. da C. C. PAULO FREIRE E A POLÍTICA EDUCACIONAL ATUAL: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO E DA VIDA. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 736–752, 2021. DOI: 10.21573/vol37n22021.113259. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/113259>. Acesso em: 11 jun. 2025.

MACIEL, Thiago Barreto. As atuais DCNs de Educação Física (resolução nº 06/18) e a oficialização de um modelo de fragmentação já existente: o caso das Universidades Estaduais Paulistas. *Revista Fluminense de Educação Física*. Novas DCNs da Educação Física: perspectivas de unidade da formação ou avanço da fragmentação? Vol. 02, n.2, dez 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/edfísica-fluminense/article/view/51665>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MAIA, Júlio César; SACARDO, Michele. Contra-ataque histórico-crítico às Diretrizes de 2018: pela superação da reafirmação hegemônica dos grupos dominantes sobre a formação e intervenção em Educação Física. **Germinal Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 14, nº 2, 2022, p.610-629.

MARINHO, Cristiane Maria. bell hooks: pedagogia engajada, pensamento crítico e prática da liberdade. **Kalagatos**, Fortaleza, v.19, nº.1, 2022, p. 01-21.

MARIS, Silviana Fernandes. Paulo Freire, bell hooks e a construção de uma pedagogia feminista crítica. *Revista OLHARES*, v. 9, n. 3 – Guarulhos, 2021. Disponível em: [file:///Users/carlaeburno/Desktop/editorolhares,+3_Mariz+\(2\).pdf](file:///Users/carlaeburno/Desktop/editorolhares,+3_Mariz+(2).pdf) Acesso em: 22 abr. 2025

MARTINS, Silva André. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28 , jan.-jun. 2009. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 22 mar 2025.

MARX, Karl. **O Capital** - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, KARL. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2020.

MBEMBE, A. Necropolítica: biopoder, soberania, Estado de exceção, política da morte. *Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAZZA, Débora. Paulo Freire e bell hooks: um encontro nos Estados Unidos. *Proposições*, Campinas, v. 35, 2024. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.scielo.br/j/pp/a/tG6RZxXQWVvkxkNg765Tc5jq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 14 jun. 2025.

MINTO, Lalo Watanabe. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 90**. 2005. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MORAES, E. L. **Educação Libertadora e feminismo negro: uma teia conceitual de resistência a interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classe.** Curitiba: Editora CRV, 2021. 142 p.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-29.

NEVES, Lúcia. *A Nova Pedagogia da Hegemonia.* Rio de Janeiro: Editora Xamã, 2005.

OECD. Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes, Editora Moderna Ltda., São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.oecd.org/pt/publications/2005/06/teachers-matter_g1gh5af3.html Acesso em: 21 abr. 2025.

OECD. Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais, Fundación Santillana, Madrid, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt>. Acesso em 22 abr. 2025.

OECD. Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: Uma abordagem estratégica das políticas de competências, Santillana, Brazil, São Paulo, SP, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9788563489197-pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

PEREIRA, João Márcio Mendes. *Como o Banco Mundial se Engajou na Neoliberalização do Capitalismo Global? Aspectos Financeiros, Políticos, Sociais e Intelectuais.* Dados, Rio de Janeiro v. 68 n.2, 2025.

PEREIRA, Natália Silva. **A reforma do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro (2017-2022): a formação dos jovens em fragmentos.** 2023. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/29149>. Acesso em: 21 jan. 2025.

PERRENOUD, Philippe. 10 Novas Competências para Ensinar: convite à viagem. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p

PRONKO, Marcela. Modelar o comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. p. 167-180, 30 jun. 2019.

QUELHAS, Álvaro de Azeredo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. A formação do professor de Educação Física e as novas Diretrizes Durriculares frente aos avanços do capital. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 26, p. 69–87, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/680>. Acesso em: 25 abr. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

RAMOS, Marise Nogueira. O desafio da escola está não só em incorporar os interesses dos jovens. Entrevistadora: R. Júnia. EPSJV/Fiocruz, Rio de Janeiro, 28 set. 2016. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interesses-dos-jovens-mas-em>>. Acesso em: 14 fev 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001, 320p.

ROSSI, Wagner. **Pedagogia do Trabalho**: caminhos da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1982. 165 p.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Caderno de Orientações Pedagógicas 2025. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2024.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Currículo Mínimo de Sociologia. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2012. Disponível em https://cedcrj.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/educac3a7c3a3o_fc3adsica.pdf Acesso em: 5 jun. 2025.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação (CEE). Deliberação CEE 393 de 14 de setembro de 2021. Institui a implantação do Documento de Orientação Curricular (minuta). Rio de Janeiro: CEE, 2021.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 394, de 13 de dezembro de 2021. Rio de Janeiro: CEE, 2021. Disponível em: http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/do_seleciona_edicao.php?data=MjAyMTEyMTM=. Acesso em: 13 mar. 2024

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Novo Ensino Médio – Plano de implementação. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIRJ.pdf/@@download/file/PLIRJ.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2025.

SAVIANNI, D. Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

RIOS, Flavia; KLEIN, Stefan. Lélia Gonzalez, uma teórica crítica do social. *Revista Sociedade e Estado*, v. 37, n. 3, p. 809-833, 2022. DOI: 10.1590/s0102-6992-202237030003. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.scielo.br/j/se/a/BbT6Ln5cx94qLQRvyqhpyHL/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 21. Mai. 2024.

RUFINO CASTRO, Matheus.; COSTA, Leandro Martins. As competências como estratégia de captura subjetiva da classe trabalhadora em tempos de crise do capitalismo. **Revista Fluminense de Educação Física**. Edição Especial, v. 04, 04 de ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/57469> Acesse em: 23 abr. 2025.

RUFINO CASTRO, Matheus.; GAWRYSZEWSKI, Bruno.; AZEVEDO DIAS, Catarina. A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-25, 22 jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53456>. Acesso em: 12 mar 2025.

SAAD FILHO, Alfredo. Neoliberalismo: uma análise marxista. *Marx e o Marxismo*, Nirerói, v.3, n.4, jan/jun 2015. DOI: <https://doi.org/10.62782/2318-9657.2015.96>. Disponível em: <https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/96>. Acesso em: 23 mai 2024.

SANTOS, Aparecida Tiradentes dos. **Neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro, Ed. Ibis Libris, 2012.

SANTOS, Ariovaldo; ARAUJO, Franciele. Marx e a liberdade como questão individual e coletiva. *Novos Rumos*, Marília, v. 57, n. 1, p. 47-58, Jan.-Jun., 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/10456/6509> Acesso em 11jun. 2025.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SCOCUGLIA, A. C. **As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire**. Filosofia e Educação, Campinas, v. 10, n. 1, p. 200-232, jan./abr. 2018. Doi: 10.20396/rfe.v10i1.8652006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652006>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SCOCUGLIA. Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigma**. 7. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. 207 p.

SEPE-RJ. Proposta de matriz curricular para o ensino médio regular: Corrigir Distorções e Atualizar para a Nova Lei do Ensino Médio (2024), Grupo de Trabalho (GT) da Reforma do Ensino Médio. SEPE-RJ, 2024. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://seperj.org.br/wp-content/uploads/2024/10/PROPOSTA_MATRIZ_CURRICULAR_SEPERJ2024.pdf. Acesso em: 24 abr. 2025.

SHIRONA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselaine Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 14. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021, 315 p.

SILVA, Amanda Moreira. DIMENSÕES DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XXI: o precariado professoral e o professorado estável-

formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. Sexualidade e educação: um diálogo necessário. **Revista Lugares de Educação**, v. 1, n. 2, p. 218-238, 6 abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/10965>. Acesso em: 22 mar. 2024.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. In: Revista da Educação Física, UEM. 9(1), p. 13-23, 1998. Disponível: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/12310>. Acessado em: 19 abr. 2025.

UNESCO. Educação básica no Brasil: gestões que superam obstáculos. Brasília, UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378547>. Acesso em 23 mar. 2025.

VERONEZ. Luiz Fernando Camargo; LEMOS, Lovane Maria; MORSCHBACHER, Márcia; BOTH, Vilmar José. Diretrizes curriculares da Educação Física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 809-823, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/wkkJFWrtJcD4k7Spnpwgwhh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2025.

VIANA. E do Espírito Santo. **Relações raciais, gênero e movimentos sociais: o pensamento de Lélia Gonzalez 1970-1990**. 2006. 193 f. Dissertação (Mestrado em História Comparada) Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ZAFALÃO, João. Do que adoecem os professores e as professoras? São Paulo: Usina Editorial, 2021.