

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

ALDIMARA CATARINA BRITO DELABONA BOUTIN

**A RELAÇÃO DE FORÇAS ENTRE A UNESCO E O MOVIMENTO ESTUDANTIL E
SUA MATERIALIZAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA LEI
Nº 13.415/2017**

**PONTA GROSSA
2020**

ALDIMARA CATARINA BRITO DELABONA BOUTIN

**A RELAÇÃO DE FORÇAS ENTRE A UNESCO E O MOVIMENTO ESTUDANTIL E
SUA MATERIALIZAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA LEI
Nº 13.415/2017**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PPGE/UEPG, na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais, como parte do requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone de Fátima Flach

**PONTA GROSSA
2020**

Boutin, Aldimara Catarina Brito Delabona

B779

A relação de forças entre a Unesco e o movimento estudantil e sua materialização na reforma do ensino médio através da lei nº 13415/2017. / Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin. Ponta Grossa, 2020.

377 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Simone de Fátima Flach Flach.

1. Relações de força. 2. Hegemonia. 3. Unesco. 4. Movimento estudantil. 5. Lei nº13.415/2017.
I. Flach, Simone de Fátima Flach. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

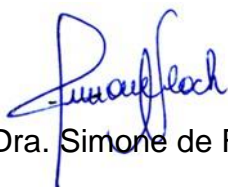
CDD: 370.981

TERMO DE APROVAÇÃO

ALDIMARA CATARINA BRITO DELABONA BOUTIN

A RELAÇÃO DE FORÇAS ENTRE A UNESCO E O MOVIMENTO ESTUDANTIL E SUA MATERIALIZAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DA LEI 13.415/2017

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora.



Orientador (a): Prof. Dra. Simone de Fátima Flach - UEPG



Prof. Dr. Luis Antonio Groppo - UNIFAL



Prof. Dra. Anita Helena Schlesener - UTP



Prof. Dra. Carina Alves da Silva Darcoleta - UEPG



Prof. Dra. Danuta Strufka Cantoia Luiz - UEPG

Ponta Grossa, 27 de outubro de 2020.

AGRADECIMENTOS

À professora **Dr^a Simone Flach**, por ter orientado brilhantemente a condução desta tese, partilhando conhecimentos, fomentando as reflexões que se fazem necessárias durante o processo de escrita de um trabalho acadêmico e, também, por me tranquilizar em várias ocasiões, apacando minha insegurança e ansiedade, aconselhando e transmitindo mensagens de apoio e confiança. Professora Simone, você é minha inspiração como pesquisadora, profissional e ser humano.

Aos **meus pais**, meu agradecimento especial, pelo apoio e incentivo durante toda a minha trajetória escolar, por não medirem esforços para que este momento se tornasse uma realidade.

Ao meu esposo, **Marlos**, pelo companheirismo, por compreender as minhas ausências, por ouvir, mesmo que contrariado, a leitura de alguns parágrafos desse trabalho, por incentivar-me a estudar, a perseguir os meus sonhos e por transmitir-me confiança e segurança em todos os momentos.

Aos pequenos **Mauro Albano** e **Isis Catarina** pela dose diária de alegria e pelas manifestações espontâneas de amor e carinho que me inspiram, renovam minhas forças e deixam meus dias mais alegres.

Aos **professores** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelos conhecimentos partilhados durante o processo de doutorado, pelas reflexões, pelos debates e pela dedicação e profissionalismo com que exercem a carreira docente.

Aos colegas do grupo de pesquisa Capital Trabalho e Educação – **GPCATE**, pela leitura do projeto de tese e pelas sugestões quanto aos encaminhamentos para a condução da pesquisa.

Meu agradecimento especial à amiga e colega **Karen**, por partilharmos de uma amizade muito além da vida acadêmica. Agradeço pelas palavras de apoio e pelos momentos de pausa no processo de escrita.

Aos membros da banca examinadora, à professora **Dr.^a Anita Helena Schlesener**, ao professor **Dr. Luís Antonio Groppo**, à professora **Dr.^a Danuta Estrufika Cantoia Luiz** e à

professora **Dr.^a Carina Alves da Silva Darcoleta** pela leitura do trabalho e pelas fundamentais contribuições no exame de qualificação.

Aos alunos que compõem a diretoria da **União Brasileira dos Estudantes Secundaristas** - UBES, pela disponibilidade e interesse em contribuir com a pesquisa.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** – CAPES pela bolsa concedida durante todo o doutorado.

A injustiça passeia pelas ruas com passos
seguros
Os dominadores se estabelecem por mil anos
Só a força os garante. Tudo ficará como está
Nenhuma voz se levanta além da voz dos
dominadores
No mercado da exploração se diz em voz alta:
Agora acaba de começar!
E entre os oprimidos muitos dizem:
Não se realizará jamais o que queremos!
O que ainda vive não diga: jamais!
O seguro não é seguro. Como está não ficará
Quando os dominadores falarem
Falarão também os dominados
Quem se atreve a dizer: jamais?
De quem depende a continuação desse
domínio?
De nós
De quem depende a sua destruição?
Igualmente de nós
Os caídos que se levantem!
Os que estão perdidos que lutem!
Quem reconhece a situação como pode calar-
se?
Os vencidos de agora serão os vencedores de
amanhã
E o 'hoje' nascerá do 'jamais'. (Brecht, 1982).

RESUMO

A pesquisa apresenta um estudo sobre a materialização das relações de forças entre a Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – (UNESCO) e o Movimento Estudantil na Lei nº 13.415/2017 que institui a Reforma para o Ensino Médio no Brasil. O objeto da pesquisa está focado nos interesses antagônicos que se fazem presentes na atual Reforma para o Ensino Médio, a partir do embate entre os dois segmentos da sociedade civil: a UNESCO, instituição ligada aos organismos internacionais, orientada para atender os interesses do capital e o Movimento Estudantil, organização de caráter político que, historicamente, convergiu suas demandas para questões ligadas à democratização e qualidade da educação pública. A pergunta norteadora do processo de investigação está constituída da seguinte forma: De que maneira as relações de força entre a UNESCO e o Movimento estudantil se expressam na Lei nº 13.415/2017? O objetivo geral da pesquisa está contemplado na proposta de desvelar como as relações de força entre as orientações da UNESCO e as demandas do Movimento Estudantil se expressam na Lei nº 13.415/2017. Os objetivos específicos são: a) Identificar as orientações da UNESCO e as demandas do Movimento Estudantil para o Ensino Médio; b) Descrever como os embates sobre educação se fazem presentes nos documentos da UNESCO e nas demandas do Movimento estudantil para o Ensino Médio; c) Analisar como a relação de força entre a UNESCO e o Movimento estudantil se materializa na Lei nº 13.415/2017. O material empírico da pesquisa é composto por seis documentos sobre Ensino Médio, produzidos pela UNESCO, normativas, notas e demais textos produzidos pelas entidades representativas dos estudantes do ensino superior e secundarista, União Nacional dos Estudantes – (UNE) e União Brasileira dos estudantes Secundaristas – (UBES) e entrevistas semiestruturadas realizadas com seis alunos que na ocasião da pesquisa ocupavam o cargo de diretoria da UBES. Como aporte teórico, foi utilizado o Materialismo Histórico e Dialético, com a contribuição dos escritos de Gramsci (2001; 2004; 2014; 2016) para o estabelecimento do diálogo com as categorias “relações de forças” e “hegemonia”. Os resultados da pesquisa indicam que a Lei nº 13.415/2017 sintetizou uma relação de forças na qual houve primazia do “econômico corporativo” aos aparelhos privados de hegemonia representativos da classe dominante, em relação ao “ético político”, ou seja, na relação de forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil houve hegemonia da agência na materialização do novo Ensino Médio.

Palavras-chave: Relações de Força; Hegemonia; UNESCO; Movimento Estudantil; Lei nº 13.415/2017.

ABSTRACT

The research studies the materialization of power relations between the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO and the Student Movement in Law n. 13.415/2017 that established the Reform of High School in Brazil. The research focuses on the antagonistic interests observed in the current Reform for High School. The focus is the clash between two segments of civil society: UNESCO, an institution linked to international organizations oriented to attend the interests of the capital and, the Student Movement, which is a public organization that historically converged its demands to issues related to democratization and the quality of public education. The research question that guided the investigation was “How are the power relations between UNESCO and Student Movement expressed in Law n. 13.415/2017?” The main aim of the research is to reveal how the power relations between UNESCO and the demands of the Student Movement are expressed in Law n° 13.415/2017. The specific aims of the research are: a) Identify the guidelines of UNESCO and the demands of the Student Movement for High School; b) Describe how the clashes about education appear in the UNESCO documents and in the demands of the Student Movement for High School; c) Analyze the power relation between UNESCO and the Student Movement that in Law n. 13.415/2017. The empirical material of the research include six documents about High School, documents written by UNESCO, norms, notes and other texts from institutions that represent students from Higher Education and High School, National Students Union - (UNE, in the Portuguese acronym) and Brazilian High School Students Union - (UBES, in the Portuguese acronym). Semi-structured interviews were conducted with six students that at the time of the research were members of the board directory of UBES. The theoretical framework for the study was the Historical Dialectical Materialism in addition to the writings of Gramsci (2001; 2004; 2014; 2016) to support the categories “power relation” and “hegemony”. The results of the research indicate that Law n. 13.415/2017 synthesized a power relation in which there was primacy of “corporate economy” over the private instruments of hegemony that represented the dominant class, in relation to the “political politician”. That is, in the power relation between UNESCO and the Student Movement there was hegemony of the agency in the implementation of the new High School system.

Keywords: Power Relations; Hegemony; UNESCO; Student Movement; Law n. 13.415/2017.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 -	Aspectos e/ou elementos dos movimentos sociais e suas características.....	86
QUADRO 2 -	Estrutura organizacional do Movimento Estudantil de ensino superior no Brasil	94
QUADRO 3 -	Estrutura organizacional do Movimento Estudantil secundarista no Brasil.....	95
QUADRO 4-	Estrutura organizacional do Movimento Estudantil a nível de pós-graduação no Brasil.....	96
QUADRO 5 -	Órgãos gestores da UNESCO e respectivas composições e funções.....	131
QUADRO 6 -	Objetivos estratégicos da UNESCO para a educação no Brasil, justificativas e possíveis iniciativas	154
QUADRO 7 -	Elementos da MP nº 746/2016 mantidos na conversão da Lei nº 13.415/2017 e seus desdobramentos na Base Nacional Comum Curricular.....	195
QUADRO 8 -	Elementos da reforma do Ensino Médio que na ótica do Movimento Estudantil comprometem a qualidade da educação.....	242
QUADRO 9-	Demandas do Movimento Estudantil para o Ensino Médio e possíveis iniciativas para seu atendimento	249
QUADRO 10-	Demandas do Movimento Estudantil versus reforma do Ensino Médio.....	251
QUADRO 11-	Orientações da UNESCO e sua materialização na reforma do Ensino Médio	284
QUADRO 12-	Demandas do Movimento Estudantil, orientações da UNESCO e a materialização na Lei nº 13.415/2017.....	295
FIGURA 1 -	Agências especializadas da Organização das Nações Unidas – ONU.....	127
FIGURA 2 -	Redes da Representação da UNESCO no Brasil	152

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Distribuição de jovens no Brasil por região e faixa etária - 2010.....	221
TABELA 2 -	Atividades desenvolvidas pelos jovens no Brasil por faixa etária – 2017.....	223
TABELA 3 -	Rendimento médio de diferentes grupos etários no Brasil – 2017.....	225
TABELA 4 -	Número de matrículas no Ensino Médio - Brasil 2018.....	226

LISTA DE SIGLAS

AI5	Ato Institucional nº 5
ANFOP	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação
ASPENET	Escolas Associadas da UNESCO
APG	Associação de Pós-Graduandos
BFC	Bureau de Coordination des Unités Hors Siège
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Centro Acadêmico
CCA	Avaliação Conjunta do país
CEP	Colégio Estadual do Paraná
CAME	Conferência de Ministros Aliados da Educação
CAPE	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CIAP	Conselho Interamericano da Aliança para o Progresso
CIE	Comitê Interamericano Econômico e Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMUNE	Congresso da UNE
CONEG	Conselho Nacional de Entidades Gerais
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CONUBES	Congresso Nacional da UBES
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECO/CONF	Organização Educativa e Cultural
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPL	Estudantes pela Liberdade
EPT	Educação Para Todos
ESP	Escola Sem Partido
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura
FIDA	Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola

FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
IA	Instituto Atlântico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEDI	Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia
IM	Instituto Milenium
IMB	Instituto Mises Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes da Educação Nacional
LIDE	Grupo de Líderes Empresariais
LOCE	Orgânica Constitucional do Ensino
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MBL	Movimento Brasil Livre
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MDEM	Movimento em Defesa do Ensino médio
MP	Medida Provisória
MPVR	Movimento Vem Pra Rua
ME	Movimento Estudantil
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MMDC	Miraguaia, Martins, Dráuzio e Camargo
MNEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MP	Medida Provisória
MPL	Movimento Passe Livre
MROL	Movimento Revoltados On-line
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
OACI	Organização da Aviação Civil Internacional
OMI	Organização Marítima Internacional
OMM	Organização Meteorológica Mundial
OMPI	Organização Mundial da Propriedade Intelectual

OMS	Organização Mundial da Saúde
OMT	Organização Mundial do Turismo
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
ONUDI	Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial
OIJ	Organização Internacional de Juventude
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEG	Programa de Ação Econômica do Governo
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEA/UNESCO	Projeto de Rede de Escolas Associadas da UNESCO
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei de Conversão
PM	Polícia Militar
PMCMV	Programa Minha Casa, Minha Vida
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PR	Partido da República
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PSL	Partido Social Liberal
PSDB	Partido Social Democracia Brasileira
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UEE	União Estadual dos Estudantes
UIT	União Internacional das Telecomunicações
UMES	União Municipal dos Estudantes Secundaristas
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNES	União Nacional dos Estudantes Secundaristas

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILIVRES	Universidades Livres
UPES	União Paranaense dos Estudantes Secundaristas
UPU	União Postal Universal
USAID	United States Agency For International
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE AS CATEGORIAS HEGEMONIA E RELAÇÃO DE FORÇAS	31
1.1 A CATEGORIA HEGEMONIA	33
1.2 A CATEGORIA RELAÇÃO DE FORÇAS	45
1.2.1 As potencialidades da educação na categoria correlação de forças.....	51
1.2.2 Educação não formal e as possíveis contribuições para e na construção da hegemonia subalterna.....	59
CAPÍTULO 2- O MOVIMENTO ESTUDANTIL NOS EMBATES PELA “SUBVERSÃO DA PRÁXIS”	67
2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS: CONCEITOS, CATEGORIAS ANALÍTICAS E ASPECTOS QUE INSTRUMENTALIZAM A AÇÃO NA LUTA DE CLASSES	69
2.2 MOVIMENTO ESTUDANTIL: CONCEITOS, CATEGORIAS E ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM A AÇÃO	88
2.2.1 Movimento Estudantil: possibilidades de subversão da práxis	96
2.2.2 A participação política dos estudantes no Brasil em diferentes momentos históricos ..	103
CAPÍTULO 3 - UNESCO: SURGIMENTO E ATUAÇÃO NO BRASIL	120
3.1 NOTAS SOBRE A UNESCO	122
3.2 REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL.....	143
3.2.1 UNESCO Brasil: objetivos estratégicos na área da educação	151
3.3 A UNESCO E A ÁREA TEMÁTICA DA JUVENTUDE	165
CAPÍTULO 4 - A MATERIALIZAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA LEI N.º. 13.415/2017	171
4.1 ELEMENTOS CONJUNTURAIS DE 2016.....	174
4.2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DA MP N.º 746/2016 À LEI N.º 13.415/2017	186
4.2.1 Os agentes privados de hegemonia e a reforma do Ensino Médio.....	202
CAPÍTULO 5 - A MATERIALIZAÇÃO DA RELAÇÃO DE FORÇAS ENTRE O MOVIMENTO ESTUDANTIL E A UNESCO NA LEI N.º. 13.415/2017	212
5.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ACESSO DOS JOVENS À EDUCAÇÃO E EMPREGO	214
5.2 DEMANDAS DO MOVIMENTO ESTUDANTIL PARA O ENSINO MÉDIO.....	226

5.2.1 Análise dos documentos do Movimento Estudantil	227
5.2.2 Análise das entrevistas.....	235
5.3 ORIENTAÇÕES DA UNESCO PARA O ENSINO MÉDIO	250
5.4 A RELAÇÃO DE FORÇAS ENTRE O MOVIMENTO ESTUDANTIL E UNESCO: SUA MATERIALIZAÇÃO NA LEI Nº. 13.415/2017	288
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	297
REFERÊNCIAS.....	309
APÊNDICE A- DOCUMENTOS SOBRE JUVENTUDE LOCALIZADOS EM ACERVOS DIGITAIS DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS – (1990- 2017).....	326
APÊNDICE B- SISTEMATIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS POR DATA E TEMÁTICA ABORDADA.....	343
APÊNDICE C - DOCUMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO OU POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS.....	355
APÊNDICE D - TRIAGEM DOCUMENTAL POR MEIO DOS DESCRITORES: EDUCAÇÃO, JUVENTUDE, POLÍTICAS/PROGRAMAS, ENSINO MÉDIO	357
APÊNDICE E - DOCUMENTOS SELECIONADOS APÓS A TRIAGEM POR DESCRITORES	360
APÊNDICE F - DOCUMENTOS FINAIS.....	361
APÊNDICE G - LEVANTAMENTO DE PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O MOVIMENTO ESTUDANTIL	362
APÊNDICE H - CATEGORIZAÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE O MOVIMENTO ESTUDANTIL.....	366
APÊNDICE I - LEVANTAMENTO DE PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A UNESCO	367
APÊNDICE J - TEMÁTICAS EVIDENCIADAS NAS PESQUISAS SOBRE A UNESCO.....	371
APÊNDICE K - ROTEIRO DE ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS.....	372
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	375

INTRODUÇÃO

[...]. Acredito que viver significa tomar partido. Não podem existir apenas homens estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes. A indiferença é o peso morto da história. É a bala de chumbo para o inovador e a matéria inerte em que se afogam frequentemente os entusiasmos mais esplendorosos, o fosso que circunda a velha cidade. [...]. Sou militante, estou vivo, sinto nas consciências viris que estão comigo a pulsar a atividade da cidadania futura, que estamos a construir. (GRAMSCI, 2004a, p. 84).

Na epígrafe, Gramsci (2004a) nos indica a necessidade de “tomar partido”, de se posicionar frente às questões que permeiam o cotidiano, confrontando as relações instituídas na política, na economia e na cultura. Embora a decisão de assumir um posicionamento, por vezes incorra no envolvimento direto em situações conflitantes, tal tarefa pode contribuir para romper com o senso comum, iluminando uma luta que coloca os trabalhadores em posição de destaque no processo de construção de outra hegemonia.

A expansão da consciência de classe interliga-se com a compreensão da centralidade que os trabalhadores ocupam no processo econômico e político, auxiliando para a criação de uma nova realidade. Todavia, é importante considerar que essa tomada de consciência não se dá de forma imediata e linear, ou se constitui em uma tarefa simples, pois a sociedade civil é organizada para que a hegemonia dominante seja a hegemonia da classe dominante.

A hegemonia dominante reverbera de modo direto nas relações, econômicas e políticas da sociedade, e ao fazer isso interfere no curso do processo histórico. Isso não ocorre de modo passivo ou descontextualizado da luta de classes, pois a sociedade é um espaço de confronto, no qual se revelam iniciativas que contribuem para a manutenção ou para a superação das relações sociais instituídas. Aliada a esses objetivos, a educação situa-se como um campo de disputas nos quais existem interesses vinculados às classes dominantes e dominadas.

De um lado, os aparelhos privados de hegemonia representados por segmentos ligados ao capital, como os organismos internacionais¹, Terceiro Setor, instituições educacionais privadas, entre outros, organizam as demandas por uma educação que reproduza a sociedade de classes. Para esses, a educação requerida é aquela que forma o homem parcial e técnico, apto física e intelectualmente para o funcionamento da máquina produtiva.

¹ De acordo com Vior e Cerruti (2015), os organismos internacionais interferem diretamente no desenho de políticas públicas, em especial, na área da educação, dos países da América Latina. Gajardo (2012, p. 334) argumenta que embora as reformas para a educação sugeridas pelos organismos internacionais se assentem na justificativa da necessidade da oferta de um ensino “sensível às diferenças [...] e em favor dos mais pobres” e na urgência da abertura da escola às demandas sociais, elas mantêm vínculos com interesses ligados ao projeto de expansão do capital.

Em lado oposto, situam-se os segmentos ligados aos educadores, pesquisadores, entidades sócio-organizativas, como movimentos sociais, sindicatos trabalhistas, entre outros que empunham a bandeira de uma educação pública, gratuita, universal, democrática e de qualidade. Com base nessas demandas, as lutas são organizadas para confrontar as políticas educacionais instituídas, denunciar os limites em relação à qualidade e alcance das mesmas, para a ampliação dos recursos na área e para o desenvolvimento de políticas que priorizam as necessidades e a realidade vivenciada pelos filhos da classe trabalhadora.

Dessa relação de forças, a primazia é dada aos interesses ligados ao capital, ou seja, a educação hegemônica é aquela que se distancia da formação plena e humana², uma vez que o seu compromisso maior é a conservação da sociedade de classes. O Estado em sua dimensão ampliada assume um posicionamento nessa luta, pois interfere na sociedade civil, “regula juridicamente os dissídios internos de classe, os atritos de interesses conflitantes, unifica os vários segmentos e dá a imagem plástica da classe em sua totalidade”. (GRAMSCI, 2004a, p. 168).

A reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, sintetiza uma disputa por hegemonia, realizada por forças que compõem o cenário econômico, político e social do Brasil. Essas forças concentram em torno de si as demandas particulares de um tempo histórico e os projetos de mundo que mantêm ativa ou contribuem para a inatividade da hegemonia. Na demanda por determinado modelo de educação e de Ensino Médio, revela-se a oposição entre interesses que, vinculados ao “econômico corporativo” ou ao “ético-político” (GRAMSCI, 2016, p. 41), movimentam as “forças políticas” (GRAMSCI, 2016, p. 41) que reafirmam ou confrontam a sociedade de classes.

A Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – (UNESCO) e o Movimento Estudantil compõem entidades da sociedade civil, nas quais se organizam “forças políticas” (GRAMSCI, 2016, p. 41) em torno de demandas e orientações para a educação, em especial, para a educação de nível médio. Essas demandas e orientações não estão isentas de ideologias e projetos de mundo e de sociedade, sofrem influência da conjuntura econômica, social e política e objetivam produzir impactos na “realidade efetiva” (GRAMSCI, 2016, p. 35) no sentido de conservá-la ou transformá-la.

² Compreendemos que uma formação plena e humana se aproxima de uma educação que vise “formar o homem integral”. (TONET, 2012a, p. 53). De acordo com Tonet (2012a, p. 53), esse objetivo requer o amplo acesso “ao conjunto de bens materiais e espirituais necessários” à “plena realização” do ser humano. Para o autor, essa é a “condição imprescindível para que o indivíduo singular possa se transformar em membro efetivo de gênero humano”. (TONET, 2012a, p. 53).

A UNESCO é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas – (ONU) que está vinculada à sociedade civil internacional e, sendo orgânica aos organismos internacionais, parte de uma base ideológica de poder para estabelecer consensos que se alinham à hegemonia do capital. A agência foi instituída na conjuntura pós- Segunda Guerra Mundial (1939-1945) diante de um amplo contexto de crises econômicas e, possuindo campo de ação nas áreas da educação, ciência e cultura, foi um instrumento para a difusão de ideologias e concepções que, naquela conjuntura, visavam a retomada econômica dos países afetados pela guerra.

O Movimento Estudantil no Brasil liga-se aos movimentos sociais que no âmbito da sociedade civil se posicionam em favor da ampliação dos direitos sociais e políticos para a classe trabalhadora. Dentre esses direitos, a demanda por uma educação efetivamente pública e de qualidade esteve presente em diferentes lutas realizadas por estudantes engajados ou não em entidades político-organizativas. Das lutas orientadas por essa demanda, destacamos as ocupações escolares de 2016, realizadas por secundaristas em todo o território nacional em oposição à reforma do Ensino Médio, que na época tramitava como a Medida Provisória – MP nº 746/2016 e, posteriormente, foi transformada em Lei sob o nº 13.415/2017.

É possível afirmar, portanto, que o Movimento Estudantil e a UNESCO possuem na educação uma pauta comum e, com base na mesma, disputam uma hegemonia que ganha expressão em suas demandas e orientações. Essa disputa é um elemento no qual se situam relações de forças que podem se alinhar ou divergir, dependendo da conjuntura econômica, social e política de determinado tempo histórico. Nesse sentido, nosso objeto de pesquisa é a “relação de forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil” e o tema é como ocorre a materialização dessa relação de forças na Lei nº 13.415/2017.

A definição da UNESCO e da Lei nº 13.415/2017 para o processo de investigação não se deu de modo imediato, pois foi necessário um levantamento dos documentos³ sobre as políticas educacionais para a juventude, produzidos pelos organismos internacionais. Esse levantamento contribuiu para a definição de uma agência ligada aos organismos internacionais e dos documentos que iriam compor o material empírico da tese.

³ De acordo com Zuin e Zuin (2010, p. 68) são considerados documentos “qualquer tipo de material que possa ser utilizado como fonte de informação” e que contribua para “apreender a realidade num certo contexto e momento histórico”. Os documentos são compostos por leis, pareceres, livros, normativas, relatórios, entre outros e se se classificam em documentos normativos e orientadores. Os documentos normativos, compreendem leis, projetos de leis, ou seja, são vinculados ao Estado, já os orientadores, constituem as orientações ou normas. (CARVALHO, 2009). Desse modo, os documentos que compõe a base empírica dessa pesquisa são de matriz orientadora e compostos por relatórios de pesquisas e eventos, livros, estudos e textos encomendados, protótipos de projetos e políticas para a educação.

Na sequência das reflexões, expomos o percurso seguido pelo levantamento do material empírico da tese:

1) Iniciamos a coleta de dados para a pesquisa nas páginas digitais da Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura - (UNESCO), Organização das Nações Unidas - (ONU), Comissão Econômica para a América Latina - (CEPAL), Organização Internacional de Juventude - (OIJ) e Banco Mundial, utilizando como descritor a palavra “Juventude”, a qual norteou a seleção de textos, documentos oficiais, relatórios de pesquisas e eventos. Justificamos a escolha desse descritor, pois pretendíamos obter uma ampla variedade de materiais produzidos sobre a temática da juventude e, posteriormente, filtrar aqueles que fizessem referência às políticas educacionais para a juventude.

2) Neste levantamento, localizamos 158 documentos publicados entre os anos de 1990 a 2017 – (Apêndice A). Desses, 36 foram publicados pela UNESCO, 31 pela ONU, 50 pela CEPAL, 27 pela OIJ e 14 pelo Banco Mundial. Esses documentos foram agrupados em um quadro, organizado com base no ano de publicação, título e organismo internacional originário - (Apêndice A).

3) De posse desses documentos, realizamos a leitura dos seus resumos e introduções e elaboramos um segundo quadro, organizando-os por temáticas, agência internacional e a década em que foi realizada a publicação dos documentos - (Apêndice B). Esse procedimento, que teve como objetivo identificar o conteúdo abordado em cada documento, possibilitou excluir do processo de seleção publicações que não relacionavam a temática da juventude com a educação ou com políticas educacionais para a juventude. Foram excluídos, por exemplo, documentos cujos temas diziam respeito a temas específicos como: juventude indígena, juventude carcerária, juventude rural, jovens imigrantes, jovens gestantes, entre outros.

4) Após esse procedimento, organizamos um terceiro quadro, ordenando os documentos que tratavam sobre a educação e/ou sobre políticas educacionais para a juventude - (Apêndice C). Identificamos que dos 158 documentos localizados no início do processo de coleta, 37 tratavam sobre educação/políticas educacionais para a juventude. Também foi possível evidenciar que a UNESCO é o organismo internacional que dispõe do maior número de publicações sobre educação e/ou políticas educacionais para a juventude. Foram 20 documentos publicados entre os anos de 2001 a 2017 pela UNESCO, 08 pela ONU, 05 CEPAL,

03 pela OIJ e, embora o Banco Mundial disponha de 14 documentos sobre a juventude, nesta amostra, apenas 01 diz respeito à educação para a juventude⁴ - (Apêndice C).

5) Outro dado que emergiu desse procedimento, foi que a temática do Ensino Médio possui ampla incidência nos documentos da UNESCO. Dos 20 documentos que abordam sobre a educação, 09 documentos tratam, em específico, sobre a educação de nível médio, temática essa que apareceu em apenas 02 documentos da CEPAL e que não teve destaque nos demais organismos internacionais. No entanto, considerando a possibilidade da temática do Ensino Médio estar presente ao longo dos conteúdos dos documentos levantados, recorreremos à estratégia de categorização dos documentos, mediante ao emprego das palavras chave: Educação; Juventude e Ensino Médio – (Apêndice D).

6) Para organizar a incidência dessas palavras-chave nos documentos, organizamos um quarto quadro - (Apêndice D). Esse procedimento, além de contribuir para a exclusão de documentos que não tratavam de políticas ou programas relacionados à educação para a juventude, também auxiliou para confirmar e/ou para excluir a hipótese de que a temática do Ensino Médio poderia estar pulverizada nessas publicações.

7) Os dados que emergiram desse procedimento, apontam que a temática do Ensino Médio estava articulada com as políticas ou programas educacionais para a juventude. Dos 20 documentos da UNESCO que abordam sobre essa questão, 15 estabeleceram vínculos entre políticas e programas educacionais para a juventude e/ou Ensino Médio, conforme o Apêndice E. Em relação às demais agências internacionais, 02 documentos da ONU tratam de políticas/programas educacionais e/ou Ensino Médio, da CEPAL são 02 documentos e da OIJ⁵ nenhum documento tratou especificamente dessas questões.

8) Os documentos selecionados foram dispostos em um quinto quadro - (Apêndice E). Evidenciamos que, embora os procedimentos adotados tivessem como objetivo filtrar apenas os documentos que abordassem sobre políticas educacionais para os jovens, e dentro desses selecionar aqueles que fizessem referência ao Ensino Médio, alguns precisavam ser reavaliados em relação às suas temáticas, pois tratavam sobre conteúdos bem específicos como programas de incentivo à leitura, educação inclusiva e desigualdade de gênero entre os jovens

⁴ Foi evidenciado que os documentos do Banco Mundial sobre a juventude abordam assuntos relacionados a jovens em grupos de risco, programas para a juventude na América Latina, Caribe e África, protagonismo juvenil, entre outros, conforme o Apêndice C.

⁵ Os procedimentos adotados para a triagem dos documentos evidenciaram que as publicações da Organização Internacional de Juventude (OIJ) priorizam as temáticas sobre direitos da juventude, juventude na América Latina e Caribe ou Fóruns de Juventude, conforme é possível evidenciar no Apêndice B.

na escola, ou, então, constituíam relatórios de eventos sobre educação de jovens e adultos, por exemplo.

9) Ao final de todas as etapas, definimos 06 documentos da UNESCO sobre o Ensino Médio para compor o material empírico da pesquisa, conforme o Apêndice F. Estes, são compostos por relatórios, pareceres de reuniões, pesquisas, eventos organizados pela UNESCO e livros escritos por consultores vinculados ao setor de educação da agência no Brasil.

A escolha dos documentos da UNESCO para compor o material empírico desta pesquisa se justifica em razão de que esta agência, em comparação às demais, dispõe do maior número de documentos ou publicações sobre Ensino Médio. Consideramos que a presença dos temas educação e Ensino Médio em tais documentos, não ocorre de modo desvinculado da hegemonia, pois os organismos internacionais influenciam os países membros por meio de uma “agenda” política que estabelece “prioridades” e linhas de ações, baseadas em concepções que orientam a definição das políticas públicas a serem desenvolvidas pelos países ditos periféricos. (VIOR; CERRUTI, 2015, p. 113).

Essa influência se sustenta na orientação ideológica presente em políticas neoliberais, as quais, diante da conjuntura de crises do sistema capitalista, ganham capilaridade especialmente na área da educação, globalizando os modos de pensar e agir das classes subalternizadas. O ideário propalado pelos organismos internacionais sob o argumento da universalização de uma educação de qualidade, e sensível às diferenças sociais, responde as exigências do capital, preparando, formando e conformando crianças e jovens para o mercado de trabalho. (SANTOS, *et al*, 2017).

Há, nesse sentido, uma orientação ideológica no plano internacional que dita os padrões de qualidade e acessibilidade à educação. Isso ocorre, por meio de medidas e ações políticas que são impostas, aos demais países, pois sua aceitação se dá via pressões reguladoras, acordos e disputas. Fontana (2003, p. 120) lembra que em Gramsci a hegemonia realiza-se “em um sistema de alianças entre vários grupos, em que o grupo dominante exerce o poder graças a sua capacidade de transformar os interesses particulares em gerais ou universais”. Assim, o domínio, reflete uma relação de hegemonia, que “denota a supremacia de um Estado sobre outros Estados numa dada estrutura global ou internacional de poder”. (FONTANA, 2003, p. 120).

Por isso, “o jogo dialético entre força material e ideologia, entre interesses e princípios e, finalmente, entre poder e conhecimento” (FONTANA, 2003, p. 121) é o que fundamenta a relação de hegemonia. A educação, sendo uma área prioritária nas ações dos organismos

internacionais, especialmente da UNESCO, conforme evidenciamos na triagem documental, assume uma dimensão política, contribuindo, assim, para que a hegemonia capitalista se mantenha inalterada.

O domínio presente nessa relação de hegemonia, manifesta-se na orientação ideológica, no condicionamento dos modos de pensar e agir e na formação cultural. Assim sendo, tomando como referência a incidência da temática da educação e do Ensino Médio nas publicações da UNESCO e a repercussão da Lei nº 13.415/2017 junto ao Movimento Estudantil brasileiro, situamos nosso problema de pesquisa na seguinte questão: De que maneira a relação de força entre a UNESCO e o Movimento estudantil se expressa na Lei nº 13.415/2017?

Partindo dessa questão, estabelecemos as seguintes perguntas norteadoras do processo de investigação:

- Como a relação de força entre a UNESCO e o Movimento Estudantil se materializa na Lei nº 13.415/2017?
- Quais são as orientações para o Ensino Médio que se fazem presentes nos documentos da UNESCO?
- Quais são as demandas do Movimento Estudantil para o Ensino Médio e quais foram contempladas na Lei nº 13.415/2017?
- Quais são os embates sobre a educação e Ensino Médio presentes nos documentos da UNESCO e nas demandas do Movimento Estudantil?

O objetivo geral da pesquisa está contemplado na proposta de: desvelar como a relação de força entre as orientações da UNESCO e as demandas do Movimento Estudantil se faz presente na Lei nº 13.415/2017. Já os específicos visam: a) identificar as orientações da UNESCO e as demandas do Movimento Estudantil para o Ensino Médio; b) descrever como os embates sobre educação e Ensino Médio se fazem presentes nos documentos da UNESCO e nas demandas do Movimento estudantil para o Ensino Médio; e, c) analisar como a relação de força entre a UNESCO e o Movimento estudantil se materializa na Lei nº 13.415/2017.

Nossa tese situa-se na compreensão de que na relação de forças entre as orientações da UNESCO e as demandas do Movimento Estudantil para o Ensino Médio, houve hegemonia da UNESCO em relação às orientações que definiram os contornos para a Lei nº 13.415/2017.

O acervo empírico da pesquisa é composto pelos seis documentos da UNESCO selecionados na triagem anteriormente exposta, entrevistas semiestruturadas realizadas com

seis⁶ dos doze representantes⁷ que compõem a diretoria da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – (UBES) da gestão 2018- 2020 e por documentos produzidos por essa entidade e pela União Nacional dos Estudantes – (UNE), os quais são compostos por relatórios de eventos, notas, matérias jornalísticas e artigos sobre a reforma do Ensino Médio, publicados em suas nas páginas digitais.

Pretendíamos obter um relato sobre a reforma do Ensino Médio com a presidência da UNE⁸, uma vez que entendemos que a reforma irá impactar no acesso ao ensino superior e no perfil dos estudantes que ascenderem a esta etapa de ensino e, também, tínhamos o interesse em entrevistar um representante da UNESCO no Brasil⁹. Contudo, após ter entrado em contato via e-mail e telefone com a presidência da UNE, por várias ocasiões, não obtivemos resposta ao convite que realizamos. Em relação à UNESCO, obtivemos uma resposta, via e-mail, de que a informação que estávamos buscando poderia ser adquirida em documentos organizados pela agência.

Como critério para a seleção dos entrevistados da UBES, levamos em consideração o fato de que os membros da diretoria da entidade residem em distintos estados brasileiros e que alguns, além das atividades desenvolvidas junto à entidade, participam das atividades das entidades de representação estudantis municipais e estaduais, além de serem estudantes. Por isso, um dos critérios que estabelecemos foi a disponibilidade da agenda e, o outro, foi o interesse em contribuir com a pesquisa.

Entre os meses de maio e setembro de 2018, entramos em contato com os membros que compõem a diretoria da UBES, a partir da listagem disponibilizada na página digital da entidade. No primeiro contato, estabelecido via redes sociais, nos apresentamos, explicamos sobre a pesquisa e sondamos a possibilidade e o interesse para a concessão de entrevistas semiestruturadas. Posteriormente, enviamos e-mails nos quais formalizamos o convite para a pesquisa, explicando os procedimentos a serem adotados.

Seis integrantes da diretoria da UBES aceitaram conceder as entrevistas. Estes, terão suas identidades e funções que ocupam na entidade preservadas. As entrevistas foram realizadas

⁶ Entrevistamos 07 estudantes vinculados à diretoria da UBES da gestão 2018-2020, contudo para esta tese, consideramos as entrevistas realizadas com 06 estudantes, visto que um dos diretores não retornou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (TCL).

⁷ Os membros da diretoria da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – (UBES) e os cargos que ocupam estão listados na página digital da entidade.

⁸ Disponibilizamos no Apêndice K o roteiro que nortearia o relato que seria aplicado junto da presidência da UNE.

⁹ Disponibilizamos no Apêndice K o roteiro das entrevistas que seriam realizadas com um representante da UNESCO no Brasil, na área do Ensino Médio.

entre os meses de junho e setembro de 2018, via mídias digitais (*skype* e *hungouts*), duraram em média 50 minutos, foram gravadas com recursos de áudio e vídeo e transcritas para a análise.

O referencial teórico metodológico norteador das análises, conclusões e reflexões realizadas nesta pesquisa, é o Materialismo Histórico e Dialético. A opção por esse referencial se justifica pela possibilidade de o mesmo oferecer uma base teórica que permite, a partir da compreensão do processo real, o desenvolvimento de uma práxis que é política porque está alinhada ao projeto de transformação radical da sociedade.

Desse modo, a análise das orientações para a educação de nível médio, estabelecidas por uma agência com influência global, aqui representada pela UNESCO, das demandas do Movimento Estudantil para o Ensino Médio e da materialização dessas orientações e demandas na reforma do Ensino Médio, constituem pressupostos da realidade, pautados no plano histórico, nas contradições e na luta de classes. Nesse sentido, a base teórica/metodológica do materialismo histórico e dialético, trará subsídios para desvelar os processos sobre os quais se ocultam os interesses norteadores da Lei nº 13.415/2017.

Para a análise do nosso objeto de pesquisa, a relação de forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil, as categorias gramscianas “hegemonia” e “relação de forças” ampliam as possibilidades da compreensão sobre como os interesses que permeiam a sociedade civil e a sociedade política se fazem presentes no delineamento e na materialização das políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil, instrumentalizando desvelar como o impasse ideológico entre a UNESCO e o Movimento Estudantil se materializou na Lei nº 13.415/2017.

As reflexões sobre o potencial formativo e combativo dos jovens organizados em Movimentos Estudantis apoiam-se em referências de autores como Lenin (2015a); Mandel (1979) e Gramsci (2004a). O primeiro autor, no discurso proferido no Congresso das Juventudes Comunistas, ocorrido nos primeiros anos da Revolução Russa de 1917, conferiu ênfase ao papel que os jovens podem assumir no projeto de construção de uma sociedade sem classes, afirmando que caberia a eles a empreitada “destruir as bases da velha vida capitalista baseada na exploração” (LENIN, 2015a, p. 11) do trabalho humano.

Mandel (1979) estudou o Movimento Estudantil da década de 1960 na Europa e destacou o potencial combativo da juventude organizada. O autor também reconheceu que o Movimento Estudantil exerce um papel importante na formação dos jovens que nele militam. Embora Gramsci (2004a, p. 87) não tenha ampliado a reflexão sobre Movimentos Estudantis, o autor afirmou que o “ato inicial” da “libertação” da condição de exploração vivenciada por cada “jovem proletário” pode ser superada com o engajamento em uma “organização juvenil

socialista” e, também, destacou o papel de instituições político-formativas como os Conselhos de Fábricas e o partido político.

Ainda trouxeram contribuições para a compreensão do objeto de pesquisa, a “relação de forças entre o Movimento Estudantil e a UNESCO”, em suas diferentes determinações, os textos oriundos do estado do conhecimento¹⁰. De antemão, é importante esclarecer que, para este objeto, não foram identificadas pesquisas nos repositórios consultados¹¹. Assim sendo, para o estado do conhecimento aqui apresentado, analisamos as produções científicas sobre o “Movimento Estudantil” e sobre a “UNESCO”.

Os objetivos que orientaram o estado do conhecimento a que nos propomos nesta investigação foram: realizar o balanço das pesquisas sobre o Movimento Estudantil – (ME) e sobre a UNESCO no campo da educação; compreender como o ME e a UNESCO se inserem nas pesquisas; e, categorizar as temáticas predominantes nas mesmas.

Para o mapeamento das pesquisas sobre o ME, partimos da dissertação de Simão (2015), na qual foi realizado um balanço dos trabalhos acadêmicos sobre o Movimento estudantil no Brasil, entre os períodos de 1979 a 2014. É importante destacar que esse autor identificou 33 trabalhos, os quais compreendem teses, dissertações e artigos, e para o estado do conhecimento desta pesquisa, nos deteremos a busca de teses, dissertações produzidas no campo de conhecimento da educação.

A seleção dos trabalhos sobre o Movimento Estudantil foi realizada nos repositórios do Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES), no Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia – (IBICT) e nos acervos digitais das universidades que dispõem de programas de pós-graduação reconhecidos pelos Ministério da Educação e Cultura – (MEC), a partir da lista de instituições publicada na Plataforma Sucupira.

Para o levantamento das pesquisas, utilizamos como descritores as palavras: “Movimento Estudantil”, “Movimentos Sociais” e “Participação Estudantil”. Não definimos um recorte temporal para a busca e selecionamos apenas os trabalhos produzidos no campo de conhecimento da educação que traziam a palavra “Movimento Estudantil” em suas palavras-chave ou no título da pesquisa. Localizamos 34 trabalhos, dentre os quais, 31 são dissertações

¹⁰ O estado do conhecimento que nos propomos, nesta tese, se refere ao mapeamento de teses e dissertações sobre o Movimento Estudantil e a UNESCO. Por meio destas pesquisas, buscamos identificar, analisar e apresentar os aspectos particulares relacionados a estes temas e objetos de estudo.

¹¹ Os repositórios consultados para a revisão de literatura nesta pesquisa foram: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES), repositório digital das universidades que dispõem de cursos de pós-graduação reconhecidos pelo Ministério da Educação – (MEC), a partir da lista disponibilizada na Plataforma Sucupira e no Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia – (IBICT).

e 03 teses¹², produzidas entre os anos de 1987 a 2017¹³. Esses trabalhos foram fichados de modo a explicitar a natureza do estudo, tema/objeto de pesquisa, objetivos, questão norteadora, metodologia, instituição de procedência, palavras-chaves e principais resultados.

Após o processo descrito, realizamos a leitura dos resumos e introduções das teses e dissertações e com base na análise do conteúdo¹⁴ e identificamos algumas especificidades circunscritas no recorte temporal adotado e na temática de investigação. Esse processo auxiliou para a organização das pesquisas em três categorias¹⁵: a) Reconstrução histórica do Movimento Estudantil; b) Movimento Estudantil contemporâneo; c) Movimento Estudantil na ótica de antigos ou atuais militantes.

Na primeira categoria, foram organizados 34 trabalhos que realizaram a reconstrução histórica do Movimento Estudantil brasileiro. Desse total, 18 pesquisas realizaram um levantamento da participação política do Movimento Estudantil durante a conjuntura da Ditadura Militar de 1964, outros 11 se propuseram a investigar o Movimento Estudantil contemporâneo e 04 pesquisas analisaram o Movimento Estudantil na ótica de antigos ou atuais militantes, conforme o Apêndice H.

Sobre as pesquisas que se enquadram na categoria de “Reconstrução histórica do Movimento Estudantil” é importante esclarecer que, embora as mesmas possuam semelhanças por tencionarem a investigação do Movimento Estudantil em um determinado período ou contexto histórico, elas se diferenciam pelo recorte temporal adotado, pela proposta de analisar como se deu a organização política dos jovens nas diferentes instituições ou espaços de lutas e ainda pela adoção de diferentes referenciais teóricos e estratégias de investigação.

Na categoria “Movimento Estudantil contemporâneo” agrupamos as teses e dissertações que adotaram o recorte temporal situado entre a década de 1990 até o contexto atual. É necessário considerar que, embora esses trabalhos analisem o Movimento Estudantil recente, alguns partem de análises históricas para o entendimento do objeto de pesquisa em suas múltiplas dimensões. Das 11 pesquisas que organizamos nesta categoria, 06 realizaram estudos

¹² No Apêndice G consta o levantamento de dissertações, teses e artigos sobre o Movimento Estudantil, resultantes de pesquisas de programas de pós-graduação em educação.

¹³ Destacamos que Simão (2015) identificou 33 trabalhos (artigos, teses e dissertações) sobre o Movimento Estudantil produzidos na área da educação, até o ano de 2015.

¹⁴ Zuin; Zuin (2010) expõe que a análise do conteúdo contribui para a categorização do objeto de análise. Para esses autores, as categorias emergem do “[...] estudo exploratório dos documentos utilizados e daquilo que é recorrente aos documentos consultados [...]” (ZUIM; ZUIM, 2010, p.74)

¹⁵ A pesquisa de Simão (2015) não foi incluída nas referidas categorias, visto que este autor propôs o levantamento da produção acadêmica sobre o Movimento Estudantil.

de caso¹⁶, investigando como se deu a participação do Movimento Estudantil no interior das diferentes instituições de ensino, 03 teceram análises a respeito do Movimento Estudantil enquanto um espaço de formação política; e, 02 pesquisas investigaram sobre a questão da partidização no Movimento Estudantil.

Por fim, agrupamos 04 pesquisas na categoria “O Movimento Estudantil na ótica de antigos ou atuais militantes”. Estas buscaram apreender o Movimento estudantil nos diferentes aspectos que o compõe e, para isso, utilizaram diferentes metodologias, como narrativas, relatos, entrevistas, os quais auxiliaram, tanto para a apreensão das representações sociais dos jovens que atuaram no Movimento Estudantil como para a reconstrução da memória social dos sujeitos que dele participaram.

Para o levantamento dos trabalhos sobre a UNESCO, também recorremos aos repositórios da CAPES, IBICT e acervos digitais das universidades que possuem programas de pós-graduação reconhecidos pelos MEC, a partir da lista de instituições publicada na Plataforma Sucupira. Como procedimento para essa triagem, definimos os seguintes descritores: “UNESCO” e “Organismos Internacionais” e não estabelecemos um recorte temporal específico.

As pesquisas que selecionamos são oriundas do campo da educação e explicitam a palavra “UNESCO” no título ou palavras-chave. Localizamos um total de 21 pesquisas¹⁷, dentre as quais, 13 constituem dissertações e 09 teses, produzidas entre os anos de 2005 a 2016. Em seguida, realizamos o fichamento deste material com base nos objetivos, tema, pergunta de partida, metodologia e principais resultados. Essas informações contribuíram para identificar as temáticas predominantes nas pesquisas sobre a UNESCO.

Verificamos que das 21 pesquisas, 06 são orientadas pelo referencial teórico do marxismo e todas utilizaram como material empírico documentos produzidos pela UNESCO. Evidenciamos a existência de 13 temáticas¹⁸ diferentes nessas pesquisas, dentre essas, 08 pesquisas tratam de: Ensino superior; Educação de jovens e adultos; Políticas para a juventude; Educação sexual; Educação popular; Educação e sustentabilidade; Concepção de educação; Tecnologias da informação, 02 são sobre: Convenções e eventos da UNESCO; 02 abordam: Educação e diversidade, 02 pesquisaram sobre: Educação infantil, outras 03 discutem:

¹⁶ De acordo com Trivínos (1987) os chamados “estudos de caso” no campo de conhecimento da educação também podem ser chamados de “estudos descritivos”. Estes se caracterizam por “aprofundarem a descrição de determinada realidade” (TRIVINÓS, 1987, p. 110), pela observação das variáveis de um determinado contexto e ainda por demandar que o pesquisador se aproprie dos “traços característicos”, agentes e problemas do objeto de pesquisa, o qual pode ser uma escola, uma turma, uma comunidade, por exemplo. (TRIVINÓS, 1987).

¹⁷ No Apêndice I, consta a lista de trabalhos acadêmicos sobre a UNESCO no campo da educação.

¹⁸ A relação das temáticas evidenciadas nas pesquisas sobre a UNESCO encontra-se disponível no Apêndice J.

Formação de professores e 04 analisaram Programas da UNESCO. Nenhum trabalho, em específico, tratou sobre as orientações da UNESCO para o Ensino Médio.

Podemos apontar que no estado do conhecimento dos trabalhos sobre a UNESCO houve o predomínio de pesquisas que se enquadram na categoria “Análise de programas”. Essas, possuem temáticas articuladas às políticas ou programas para a juventude e, embora realizem a análise de documentos, relatórios ou resoluções da UNESCO, se diferenciam pela proposta de investigação, objeto de análise e objetivos, entre outros aspectos. A temática sobre políticas educacionais para o Ensino Médio e sobre Ensino Médio, não apareceu nos trabalhos analisados.

Destacamos, portanto, a carência de pesquisas que tratam sobre o referido tema. A partir da avaliação das pesquisas sobre o Movimento Estudantil, é possível pautar sobre a necessidade de ampliar as discussões sobre as demandas, os projetos e concepções político-ideológicas sobre as quais se estrutura a atividade dos jovens que participam de Movimentos Estudantis na contemporaneidade, pois a maioria das pesquisas realizou a contextualização histórica do Movimento Estudantil.

Já o balanço das produções acadêmicas sobre a UNESCO, evidenciou que os trabalhos priorizaram a avaliação dos programas desenvolvidos pela agência, ou seja, a discussão das políticas educacionais, em especial para o Ensino Médio, ainda que esse tema seja amplamente tratado nos documentos da UNESCO, conforme evidenciamos no processo de triagem e seleção do material empírico, não apareceu nas pesquisas acadêmicas.

O texto argumentativo da tese está organizado em cinco capítulos, de modo a contemplar os objetivos perseguidos. O primeiro capítulo “Considerações teóricas sobre as categorias hegemonia e relação de forças” é composto por duas seções das quais, na primeira, discorremos sobre o conceito de hegemonia na perspectiva teórica de Antônio Gramsci, tecemos reflexões sobre como a hegemonia se estabelece no terreno social junto às massas e apontamos as possibilidades de construção da hegemonia subalterna. Na segunda seção, situamos a categoria hegemonia na relação de forças e indicamos as possibilidades da educação formal e não formal para a hegemonia subalterna.

O segundo capítulo “O Movimento Estudantil nos embates pela subversão da práxis” está organizado em duas seções. Na primeira seção, trazemos abordagens teóricas sobre os conceitos e categorias analíticas que caracterizam os movimentos sociais. Na segunda, nos ancoramos nas categorias que fundamentam a definição de movimentos sociais para debater o Movimento Estudantil. Esta seção está organizada em duas subseções, nas quais discorremos

sobre as possibilidades do Movimento Estudantil na formação política, cultural, social dos jovens e apresentamos brevemente os marcos da participação estudantil nos diferentes períodos históricos do Brasil, com destaque para as ocupações de 2015 e de 2016.

O terceiro capítulo “UNESCO: surgimento e atuação no Brasil” está dividido em quatro seções. Na primeira, abordamos sobre o contexto histórico de criação da UNESCO, objetivos e os pressupostos políticos/ideológicos que orientam as atividades da agência em nível global. Na segunda, além de situarmos o contexto social e político em que foi estabelecido o escritório da UNESCO no Brasil, discorremos sobre os pressupostos orientadores da agência em solo brasileiro e os objetivos estabelecidos para o país. Na terceira, tratamos sobre os objetivos estratégicos da UNESCO na área da educação e as ações realizadas no Brasil e, na última seção, apresentamos breves reflexões sobre a área temática da juventude na concepção da UNESCO.

O quarto capítulo intitulado “A materialização do novo Ensino Médio na Lei nº 13.415/2017” está sistematizado em duas seções. Dessas, na primeira, discorremos sobre os elementos conjunturais de 2016, situando o contexto político econômico e social que antecedeu a MP 746/2016, a qual tinha como objetivo a reforma do Ensino Médio. Na segunda, aprofundamos o debate sobre a reforma do Ensino Médio, situando os elementos que fundamentavam a MP nº 746/2016 e que permaneceram em sua conversão na forma da Lei nº 13.415/2017. Nesta seção, também apontamos os objetivos e interesses sobre os quais se estruturam a relação entre a reforma do Ensino Médio e os agentes privados de hegemonia.

No quinto capítulo, “A materialização da relação de forças entre o Movimento Estudantil e a UNESCO na Lei 13.415/2017” foi analisado o material empírico da pesquisa para evidenciar a materialização desta relação de forças na Lei nº 13.415/2017. Este capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, traçamos um breve esboço do perfil da juventude brasileira quanto às condições de acesso aos direitos da educação, emprego e renda. Na segunda, analisamos as entrevistas realizadas com os seis dirigentes da UBES e os documentos produzidos por essa entidade e pela UNE, com o objetivo de identificar as demandas do Movimento Estudantil para o Ensino Médio. Na terceira, com base nas análises do material empírico, identificamos as orientações da UNESCO para o Ensino Médio e, na quarta seção, já tendo identificado as demandas do Movimento Estudantil e as orientações da UNESCO para o Ensino Médio, abordamos sobre a relação de forças entre ambos e como essa relação se expressa na Lei nº 13.415/2017.

Por fim, nas considerações finais, indicamos que a Lei nº 13.415/2017 ao reunir um conjunto de elementos que unifica os interesses dominantes, sintetizou uma relação de forças na qual houve primazia do “econômico corporativo” (GRAMSCI, 2016, p. 41) aos aparelhos privados de hegemonia representativos da classe dominante, em relação ao “ético político”, confirmando a nossa tese de que na relação de forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil houve hegemonia das orientações da agência em relação ao novo Ensino Médio.

CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE AS CATEGORIAS HEGEMONIA E RELAÇÃO DE FORÇAS

A história dos grupos sociais subalternos é necessariamente desagregada e episódica. É indubitável que na atividade histórica destes grupos, existe tendência à unificação, ainda que em termos provisórios, mas esta tendência é continuamente rompida pela iniciativa dos grupos dominantes e, portanto, só pode ser demonstrada com o ciclo histórico encerrado, [...]. Os grupos subalternos sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes, mesmo quando desagregada e episódica: só a vitória permanente, rompe, e não imediatamente, a subordinação. (GRAMSCI, 2015, p. 135).

O rompimento com as desigualdades e com a opressão de uma classe sobre a outra, exige união, organização e iniciativa. Esses requisitos são fundamentais para que os socialmente explorados se insurjam frente a seus opressores e tomem as rédeas do processo histórico. No entanto, a “subversão da práxis¹⁹” (GRAMSCI, 2014a, p. 461) é um ato que decorre da conscientização acerca dos limites da contradição que rege a materialidade, ou seja, envolve o conhecimento sobre a existência de uma classe que oprime e outra que é oprimida.

A ampliação da consciência sobre os determinantes sociais se revela na clareza de que existem classes que se contrastam, não apenas nos aspectos materiais, mas também, nos aspectos políticos-ideológicos e culturais. Essa conscientização, que é interligada com a percepção sobre a necessidade da organização e união do proletariado, enquanto classe, não ocorre de modo instantâneo ou imediato, pois a classe que detém o monopólio dos meios de produção, condiciona, molda e direciona, a vida, a ação e o pensamento dos trabalhadores, de modo que permaneçam presos em sua condição de subalternidade econômica, cultural e político-ideológica.

A opressão da classe dominante sobre os subalternos é consolidada em uma relação de hegemonia que incide sobre toda a sociedade. O controle de uma classe sobre a outra é viabilizado no direcionamento ideológico, em um processo complexo em que as concepções políticas e culturais da classe dominante, ao serem universalizadas em toda a sociedade, padronizam o pensamento dos subalternos e, em consequência disso, contribuem para a sua desmobilização e aceitação das desigualdades que vivenciam em seus cotidianos.

A sociedade civil pode ser entendida como uma “trama privada do Estado” e, por meio dela, as concepções de mundo da classe dirigente (classe que historicamente se unifica em torno do Estado) são validadas, universalizadas e materializadas em toda sociedade. (GRAMSCI, 2016, p. 121). Isso se dá, em virtude de que as instituições privadas com representação nos

¹⁹ Em Gramsci (2014a, p. 461) o termo “subversão da práxis” é utilizado para dar significado ao termo “práxis revolucionária”.

segmentos religiosos, políticos e culturais, entre outros, se agregam em torno de interesses nos quais se expressa a hegemonia de determinada classe ou grupo da sociedade.

Contudo, a sociedade civil não é apenas consenso, mas também, é o local em que o consenso e a hegemonia dominante são questionados. Sendo assim, a partir da contradição revelada na situação de exploração que os subalternos vivenciam em seus cotidianos, emerge a possibilidade de romper com o domínio burguês e a realização de outra hegemonia. É na luta de classes que a dualidade estrutural da sociedade e a posição de antagonismo entre os detentores dos meios de produção e aqueles que possuem apenas sua força de trabalho são negados.

Nessa relação de forças emergem “concepções de mundo”, presentes na consciência de classe dos trabalhadores e nas estratégias que viabilizam o domínio burguês. Essas “concepções de mundo”, são impostas ou estabelecidas em consenso, via sociedade civil e sociedade política e configuram instrumentos que contribuem para a realização da hegemonia, pois ganham força material nas políticas públicas, nas leis, no cotidiano das pessoas, no senso comum, etc., influenciando na organização da sociedade.

As categorias gramscianas, hegemonia e relações de força, nos auxiliam para compreendermos a realidade, ou seja, como são materializadas as relações de domínio, comando e exploração burguesa sobre os trabalhadores e, a partir disso, podem instrumentalizar a crítica, indicando as possibilidades de superação dessas relações no âmbito da sociedade civil. É nesse sentido que, para Gramsci (1978a), a crítica é um ato político que pode auxiliar o rompimento das relações instituídas, contudo, para que isso ocorra, a crítica demanda o conhecimento da realidade.

Para ampliar o conhecimento e enriquecer as análises acerca de nosso objeto de investigação, “as relações de força entre a UNESCO e o Movimento Estudantil”, instituições que compõem dois segmentos da sociedade civil, cujas orientações e demandas se organizam em torno da educação, compreender como estabelecem relações de forças e como e quais dessas orientações e demandas se fazem presentes na Lei nº 13.415/2017 que viabilizou a reforma do Ensino Médio, consideramos a necessidade de discorrer sobre as categorias supracitadas, neste primeiro capítulo.

Nesse sentido, apresentamos as categorias gramscianas “Relações de força” e “Hegemonia”, discorrendo sobre como a hegemonia ganha adesão junto às massas, de modo a viabilizar um domínio que se expressa na totalidade das relações sociais. Abordamos também sobre a presença da relação de forças em questões políticas, sociais e econômicas e sobre as

contribuições da educação formal e não formal no desenvolvimento da consciência de classe, a qual compreendemos ser necessária para que as classes exploradas se insiram em lutas articuladas ao objetivo de superar a divisão estrutural da sociedade.

1.1 A CATEGORIA HEGEMONIA

A “luta pela hegemonia” pressupõe a existência de duas classes sociais antagônicas. Essa luta se torna desigual na medida em que a classe dominante, além de controlar a posse dos meios de produção, também detém a “hegemonia política e cultural” (GRAMSCI, 2016, p. 288) da sociedade, o que se impõe como um artifício para a aceitação da condição de subalternidade das classes menos favorecidas.

Marx e Engels (2007) estabelecem reflexões sobre a existência de relações entre a produção de ideias e a atividade material na sociedade capitalista, expondo que “a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (p. 47). Isso porquê, as condições materiais influenciam as ideias de uma determinada conjuntura social e a ideologia dominante é, ao mesmo tempo, a ideologia da classe dominante, a qual adquire materialidade nas concepções de mundo difundidas na sociedade civil:

As relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas [...] essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência [...]. Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o ser social que determina sua consciência. (MARX, 2008, p. 47).

A estrutura econômica influencia a superestrutura, sobre a qual se elevam os aparelhos jurídicos, políticos, religiosos, educacionais, entre outros. O terreno social é o local no qual as classes dominantes exercem o domínio econômico, político e ideológico sobre os subalternos. De acordo com Gruppi (1978, p. 04), o controle de uma classe sobre a outra, é solidificado em um “aparato de direção”, no qual se entrelaçam as concepções políticas e culturais, de modo a criar um “terreno ideológico”, que contribui para que a “reforma nas consciências” seja homogênea e atenda aos interesses das classes dirigentes.

A categoria ideologia nos auxilia para compreender como as “concepções de mundo” de uma determinada classe ou grupo social, ganham dimensão e força política em toda sociedade civil. Para Gramsci (2014a, p. 98-99), a ideologia representa o “significado mais alto

de uma concepção de mundo que se apresenta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida, individuais ou coletivas”.

Essas “concepções de mundo” sustentam a iniciativa histórica de diferentes sujeitos, grupos ou classes sociais e, assim sendo, as ideologias são orgânicas à determinada estrutura societária, possuem potencialidades políticas, organizam e orientam as massas para o desenvolvimento de ações de caráter político. Como essas ações se alinham à perspectiva de manutenção ou superação da hegemonia é possível compreender que é no terreno das ideologias que as forças se organizam e que “os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição e lutam”. (GRAMSCI, 2014a, p. 237).

Portanto, as ideologias possuem a potencialidade de organizar uma classe inteira em um projeto político, o qual pode estar articulado tanto aos interesses das classes dominantes e, assim, manter intacta a estrutura e a base de dominação na qual se assenta o sistema capitalista, como também aos interesses da classe trabalhadora, auxiliando para a realização da emancipação humana.

Para compreender a que interesses as ideologias atendem, Gramsci (2014a, p. 208) destaca a necessidade de analisá-las “historicamente”, de modo a superar o entendimento das ideologias como um mero “sistema de ideias”, de “verdades absolutas e eternas” (GRAMSCI, 2014a, p. 208) e identificá-las como forças cuja capacidade é atribuir pertencimento às realidades vivenciadas pelos seres humanos. Nesse sentido:

Para a filosofia da práxis as ideologias não são de modo algum arbitrarias; são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc., mas, precisamente, por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da práxis. (GRAMSCI, 2014a, p. 387).

A partir dessa perspectiva, é possível compreender a ideologia como um instrumento político de luta e, portanto, essencial na luta de classes. Esse instrumento pode ser utilizado tanto para desvelar a ideologia dominante, romper e findar as relações econômicas, culturais e políticas que fazem com que a hegemonia burguesa seja dominante, como também para movimentar os subalternos, para que desvelem a aparência e os fundamentos da realidade, de modo a ampliar a consciência de classe necessária para a sua hegemonia.

Para apontar como as ideologias são cimentadas e ganham dimensão no terreno social, Gramsci (2014a, p. 237) acentua a necessidade de distinguir as ideologias “orgânicas” das “ideologias arbitrarias”. Para o autor, aquelas “são necessárias a uma determinada estrutura” (GRAMSCI, 2014a, p. 237) e sendo orgânicas a uma conjuntura ou contexto histórico, inspiram

e organizam ações de intervenção na realidade. Já essas, “não criam mais do que movimentos individuais, polêmicas, etc.” (GRAMSCI, 2014a, p. 237-238), iluminando apenas focos de ações fragmentadas.

Contudo, para que um dos objetivos da ideologia, que é inspirar ações, ganhe materialidade na realidade concreta, a mesma precisa ganhar adesão das massas e se estabelecer na vida cotidiana das pessoas, portanto, nas relações econômicas, políticas e culturais de toda a sociedade via consenso.

Nas reflexões de Gramsci, a categoria consenso aparece ligada “ao conceito de hegemonia, do qual as vezes é sinônimo”. (LA PORTA, 2017, p. 141). Essa perspectiva aparece em Gramsci (2016, p. 96) quando afirma que o “exercício ‘normal’ da hegemonia” se caracteriza “pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria”.

O uso da categoria consenso é permeada por dimensões com significados variados, visto que “Gramsci flutua entre um consenso espontâneo e um consenso buscado e obtido pelo Estado e pelas instituições, que pode ser ativo e direto ou passivo e indireto” (LA PORTA, 2017, p. 141), conforme os interesses e “concepções de mundo” que se fazem presentes na sociedade.

O “consenso espontâneo” em Gramsci (2001, p. 21) orienta o pensamento e as ações das “grandes massas da população” em acordo com as ideologias dominante, ou seja, possui ampla relação com a hegemonia de um grupo ou classe social. Esse consenso “nasce historicamente”, advém da “confiança” e da posição ocupada por determinado membro social nas relações de produção, portanto, é vínculo à posição social, à reputação, ou nas palavras do autor, ao “prestígio”. (GRAMSCI, 2001, p. 21).

Identificamos que o “consenso ativo e direto” situa-se em uma relação na qual “os governados participam da vida do organismo estatal em cuja condução há governantes aceitos por aqueles”. (LA PORTA, 2017, p. 143). Gramsci (2016, p.338) afirma que no consenso ativo “os governantes representam os interesses dos governados e, portanto, ‘devem’ ter o consentimento destes, isto é, deve-se verificar a identificação do indivíduo com o todo; e o todo (seja que organismo for) é representado pelos dirigentes”. No consenso ativo, portanto, há “participação dos indivíduos, ainda que isto provoque uma aparência de desagregação e de tumulto” (GRAMSCI, 2016, p. 338), visto que:

Uma consciência coletiva, ou seja, um organismo vivo só se forma depois que a multiplicidade se unifica através do atrito dos indivíduos: e não se pode dizer que o ‘silêncio’ não seja multiplicidade. Uma orquestra que ensaia, cada instrumento por sua conta, dá a impressão da mais horrível cacofonia; porém, estes ensaios são a condição para que a orquestra viva como um só ‘instrumento’. (GRAMSCI, 2016, p. 338).

O “consenso passivo” situa-se no âmbito da democracia burguesa, visto que nele os “os governados subscrevem com atos formalmente democráticos (o sufrágio) a aceitação daqueles que os guiam e que, por isso, numa perspectiva de democracia formal, tendencialmente os dominam”. (LA PORTA, 2017, p. 143). Gramsci (2014a, p. 449) associa o “consenso passivo” à “formula política” de uma “ação política” que é limitada, pois na medida em que pretende convencer que “o mundo caminha certa direção” esvazia a luta e a ação política.

No modo de produção sob a égide do capitalismo, a ideologia hegemônica é a ideologia burguesa, a qual via consenso, tem como objetivo, legitimar esta estrutura social, camuflar as contradições, as relações de exploração a que os trabalhadores estão submetidos, direcionando-os a agir de acordo com os interesses da classe dominante.

Na perspectiva em tela, a reforma nas consciências realizada via ideologia é uma estratégia que facilita a manutenção da hegemonia dominante. Por meio da mesma, uma classe gerencia o pensamento e as ações de outra, direcionando-a para a passividade e para o conformismo frente às desigualdades e contradições sociais. A hegemonia aqui entendida como “supremacia de um grupo ou classe sobre outras classes ou grupos” (FONTANA, 2003, p. 114), no atual modo de produção, pressupõe a exclusão e a subserviência da classe subalterna.

Essa exclusão ganha dimensão e materialidade no terreno social, mediante o esforço da classe dominante em condicionar o “modo de pensar” e o “modo de conhecer” (GRUPPI, 1978, p. 03) da classe subalterna. A relação de forças estabelecida entre essas classes, coloca em evidência a supremacia das classes dominantes, a dualidade estrutural da sociedade e as discrepâncias entre governantes e governados, dirigidos e dirigentes, ou seja, entre subalternos e burgueses.

Desse modo, é possível apontar para uma hegemonia que se realiza nas relações sociais, via supremacia política, econômica e ideológica de um grupo sobre os demais, e sobre a qual se manifesta o “domínio” e a “direção intelectual e moral” de uma classe frente à outra:

[...] a supremacia de um grupo social se manifesta de duas maneiras: como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a liquidar ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar

o poder governamental (esta é uma das condições principais para a conquista do poder), depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também ‘dirigente’. [...]. (GRAMSCI, 2015, p. 62, grifos do autor).

O domínio é viabilizado por meio de um controle, o qual não implica necessariamente o uso da violência e da coerção. O controle pode se expressar na realização do consentimento, via ideologias que ganham sustentação e legitimidade nas atividades cotidianas, no senso comum, nas ações e na vida dos subalternizados. A “direção intelectual” e a “direção moral” que indicam subordinação de um grupo sobre os demais, configuram mecanismos que auxiliam para a padronização do “mesmo modo de pensar e agir” (GRAMSCI, 2014a, p. 94) e para a conservação da sociedade.

O esforço para padronizar o pensamento e o comportamento da classe trabalhadora, realizado via filosofias e concepções de mundo dominantes, se torna um ato perverso, na medida em que essas naturalizam e legitimam as desigualdades sociais, tornando aquela classe adaptada e conformada à condição de subalternidade. Para Schlesener (2016, p. 85), o conformismo que decorre desse processo se traduz em uma espécie de “pertencimento a um determinado grupo social”. Por isso, o conformismo camufla a relação de forças que permeia a atual sociabilidade, apazigua da luta de classes, promove a inatividade política e o cerceamento das possibilidades da práxis revolucionária.

Gramsci (2014a, p. 94) afirma que é no compartilhamento de “um mesmo modo de pensar e agir”, ou seja, no ato de dividir com o outro a mesma “concepção de mundo”, que o conformismo ganha maior expressividade:

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. 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? (GRAMSCI, 2014a, p. 94).

Podemos afirmar que a orientação do pensamento e da ação dos subalternos, viabilizada no terreno das superestruturas e materializada via conformismo, é uma estratégia de direção e domínio, a qual é necessária para que uma classe se mantenha hegemônica na sociedade. Entretanto, o terreno da superestrutura não é apenas o local em que esse domínio é concretizado, mas também, onde os subalternos podem adquirir a consciência das relações sociais antagônicas e da subordinação a que estão submetidos.

[..]. Para a filosofia da práxis, as superestruturas são uma realidade (ou se tornam, quando não são meras elucubrações individuais) objetiva e operante; ela afirma

explicitamente que os homens tomam consciência de sua posição social (e, conseqüentemente, de suas tarefas) no terreno das ideologias, o que não é uma pequena afirmação de realidade; a própria filosofia da práxis é uma superestrutura, é o terreno no qual determinados grupos sociais tomam consciência do próprio ser social, da própria força, das próprias tarefas, do próprio devenir. (GRAMSCI, 2014a, p. 387-388).

O rompimento com a condição de classe explorada, depende do desenvolvimento de uma conscientização sobre a dimensão do domínio que está presente na superestrutura ideológica de toda a sociedade. É importante acentuar que esse rompimento, não ocorre de modo linear e instantâneo, ao contrário, é um processo dialético e complexo, pois as concepções de mundo das classes dominantes são naturalizadas e transformadas em “senso comum” no interior da sociedade civil. (GRAMSCI, 2014a, p. 96).

O senso comum ganha expressão nos cotidianos das pessoas, nas concepções culturais, pontos de vistas, filosofias e visões de mundo, as quais são difundidas por meio de instituições como a igreja, a família, a escola e outras inseridas no âmbito da sociedade civil. De acordo com Gramsci (2014a), essas instituições assumem um posicionamento político, cooperando para que as ideologias da classe que detém a hegemonia política e econômica, se tornem historicamente verdadeiras e sejam arraigadas como ideias comuns, pois:

O senso comum não é uma concepção única e idêntica no tempo e no espaço: é o ‘folclore’ da filosofia e, como o folclore, apresenta-se em inúmeras formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, conforme a posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia. (GRAMSCI, 2014a, p. 114).

Para que uma concepção de mundo se transforme em senso comum e seja difundida de modo consensual, sem maiores questionamentos ou embates, Gramsci (2016) destaca as iniciativas desenvolvidas pelos “organismos privados de hegemonia” (p. 121), representados pelo “conjunto de associações sindicais, políticas e culturais, etc., geralmente designadas como privadas para distingui-las da esfera pública”. (LIGUORI, 2003, p. 179).

Para Coutinho (2007, p. 128), é por meio da sociedade civil que “as classes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso”. É desse modo que as iniciativas políticas realizadas no âmbito da sociedade civil, visam esculpir e perpetuar uma concepção de mundo dominante, imprimindo-lhe legitimidade, de modo que o projeto hegemônico de sociedade de uma minoria dominante, seja corporificado e ganhe adesão por parte da maioria.

Gramsci (2016) discorre sobre como um conjunto de ideias ganha adesão na sociedade civil:

[...]. As ideias e as opiniões não ‘nascem’ espontaneamente no cérebro de cada indivíduo: tiveram um centro de formação, de irradiação, de difusão, de persuasão, houve um grupo de homens ou até mesmo uma individualidade que as elaborou e apresentou na forma política de atualidade. [...]. (GRAMSCI, 2016, p. 83).

Explicita-se no exposto que cada indivíduo, grupo ou classe exerce na sociedade civil a função (que também é política) de agentes multiplicadores de uma concepção de mundo. As ações realizadas por esses sujeitos visam ao objetivo de elaborar, difundir, fortalecer uma cultura que sustenta um projeto societário ou ideário político-ideológico que pode visar a conservação ou a transformação da sociedade. Nogueira (2003, p. 224) afirma que a sociedade civil é uma peça importante da engrenagem de funcionamento do sistema capitalista, pois ela não apenas “aparece como um espaço onde são construídos projetos globais de sociedade”, mas também, é o local onde são travadas disputas pela hegemonia e onde se estruturam as relações de forças sociais.

Portanto, na sociedade civil se materializam os embates entre subalternos e dominantes, entre as possibilidades de reforma ou revolução, entre o senso comum e o bom senso, entre as concepções de mundo conservadoras e aquelas que visam a emancipação humana. Sendo assim:

A sociedade civil não é simplesmente, ou não é apenas, a esfera em que o consentimento e o consenso são produzidos. É também a esfera em que ocorrem o conflito e a competição (ainda que ideológicos e culturais). De fato, é aqui que se conduz a dialética entre conflito e consenso, a luta entre as partes sobre fins particularistas e produção de objetivos comuns. [...]. (FONTANA, 2003, p. 117).

O Estado não está à margem do embate entre essas forças, ao contrário, “Estado e a sociedade civil se identificam na realidade dos fatos” (GRAMSCI, 2016, p. 47). Para Gramsci (2016, p. 248), a relação do Estado com a sociedade civil pode ser definida na síntese: “Estado = sociedade política + sociedade civil”. Desse modo, a sociedade civil se impõe como o resultado dos interesses políticos, ideológicos e econômicos e as ações desenvolvidas por seus segmentos representativos contemplam o atendimento dos interesses da classe dominante.

Para Gramsci (2014a, p. 375), além da função política, o Estado também exerce a função de “ordenador da ideologia que empresta o cimento mais íntimo à sociedade civil e, portanto, ao Estado”. Por isso, ele realiza parcerias com os diferentes organismos que compõem a sociedade civil, e esses, também se valem do Estado para se manterem hegemônicos. Nessa relação, o Estado detém a primazia não apenas sobre o campo político, mas também, do econômico, cultural e ideológico. Portanto, o Estado, se apresenta como sociedade política, mas

para manter sua hegemonia, integra e se insere na sociedade civil, formando o que Gramsci (2014a, p. 250) denomina de “Estado ampliado”.

Semeraro (1999) discorre sobre o papel exercido pelo Estado na sociedade civil:

O Estado moderno não pode ser entendido unicamente como aparelho burocrático-coercitivo, como vulgarmente a maioria da população pensa. Suas dimensões, de fato, não se limitam aos instrumentos exteriores de governo, mas compreendem, também a multiplicidade dos organismos da sociedade civil, onde se manifestam a livre iniciativa dos cidadãos, seus interesses, suas organizações, sua cultura, seus valores, e onde praticamente se enraízam as bases da hegemonia. (SEMERARO, 1999, p. 75).

O Estado, nesse sentido, se amplia no âmbito da sociedade civil, de modo que a ele não cabe apenas a função coercitiva, mas também, de consenso e produção do consenso. É por meio do consenso que as medidas políticas e ações adotadas, são institucionalizadas, naturalizadas, ganham adesão, legitimidade e são aceitas pela maioria sem indagações ou maiores conflitos. O consenso é fundamental para a conservação da hegemonia, para a legitimação das políticas estatais, para a inculcação e receptividade de um conjunto de normas, valores e ideais políticos no seio da sociedade civil.

Para Gramsci (2016, p. 121), na relação entre sociedade política e sociedade civil, “o Estado tem e pede o consenso, mas também educa este consenso através dos [...] organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente”. O consenso que garante a hegemonia da classe dominante sobre as classes subalternas, “pressupõe uma certa colaboração” (GRAMSCI, 2014a, p. 436), é “ativo e voluntário” (GRAMSCI, 2014a, p. 436) e ganha concretude no terreno das ideologias, no “senso comum”, na “direção intelectual e moral” (GRAMSCI, 2015, p. 62), via legitimação de uma filosofia interessada com os projetos societários burgueses.

No entrelaçamento entre sociedade civil e sociedade política, a subordinação dos subalternos frente à concepção de mundo dominante é edificada de modo consensual e espontâneo, cooperando para que estes não percebam a situação de submissão e exploração à qual estão expostos. Sobre isso, Gramsci (2014a, p. 94) alerta que “quando a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens massa”, destacando a relevância que o questionamento da hegemonia dominante adquire na empreitada de construção da hegemonia subalterna.

É importante destacar que a perspectiva gramsciana indica que a sociedade civil não é apenas consenso, mas também questionamento da hegemonia dominante e do consenso. Semeraro (1999, p. 76) contribuiu para esta reflexão pontuando que a sociedade civil pode ser compreendida como um espaço de luta pela hegemonia, onde “se confrontam diversos projetos

de sociedade, até prevalecer um que estabeleça a direção geral na economia, na política e na cultura”.

Nogueira (2003) confere ênfase à necessidade de fortalecer uma sociedade civil vinculada aos interesses e necessidades das classes subalternizadas. Nesta perspectiva de sociedade civil, denominada por Nogueira (2003, p. 223) de “democrático radical”, a política “comanda a luta social” e a “luta institucional” e ambas “caminham abraçadas, articulando-se a partir de uma estratégia de poder e hegemonia”.

De acordo com Nogueira (2003, p. 223-224) a “sociedade civil democrático radical” é:

[...] um espaço dedicado a promover a articulação e a unificação dos interesses, a politizar ações e consciências e a superar tendências corporativas ou concorrenciais. Seus personagens típicos são atores do campo estatal em sentido amplo, que se dedicam a organizar hegemonias e a conquistar o Estado. Em decorrência, o Estado que corresponde a esta sociedade civil é um Estado que poderíamos chamar de máximo: um Estado social radicalizado, democrático e participativo, que se opõe como dínamo da vida coletiva e parâmetro geral dos diversos interesses sociais, balizando-os, de algum modo, compondos-os, sobretudo libertando-os para uma ação plena e não predatória. (NOGUEIRA, 2003, p. 223-224).

Nesta perspectiva de sociedade civil, são construídos projetos articulados com a possibilidade de realização de outra hegemonia. Isso porque ela é aberta para a efetiva liberdade humana, se insere para além dos interesses economicistas que regem o mercado e as relações sociais capitalistas, é estruturada sobre princípios éticos e políticos e configura um “espaço de intervenção de organização de novos Estados e de novas pessoas”. (NOGUEIRA, 2003, p. 224).

No entendimento de Gramsci (2014a, p. 110), a hegemonia subalterna requer um esforço sistemático para modificar o “panorama ideológico de uma época”. Isso se torna possível mediante a elevação intelectual das classes subalternas, condição essa, que facilita a compreensão de sua condição de exploração social, política e cultural. Ainda de acordo com Gramsci (2014a, p. 245), o que une e “diferencia os homens” é o que se pensa, e sendo assim, a elevação do pensamento ao plano da crítica pode conduzi-los para outra hegemonia.

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência na qual teoria e prática se unificam [...]. (GRAMSCI, 1978a, p. 21).

O pensamento crítico dialoga com a compreensão de que a realidade é contraditória e maquiada por ideologias, vinculadas à hegemonia dominante. Esse entendimento pode

colaborar para que as classes subalternas percebam que se os seres humanos podem conservar um determinado modelo de sociedade, eles também podem modificá-lo e, portanto, “conhecimento é poder”. (GRAMSCI, 1978a, p. 40). Contudo, essa tomada de consciência não é espontânea, nem se dá de modo imediato, pois o rompimento com o pensamento dominante se engendra na superação do senso comum, conforme o exposto:

Quando, individualmente, um elemento da massa supera criticamente o senso comum, ele aceita, por este mesmo fato, uma filosofia nova: daí, portanto, a necessidade, numa exposição da filosofia da práxis, da polêmica com as filosofias tradicionais. Aliás, por este seu caráter tendencial de filosofia de massa, a filosofia da práxis só pode ser concebida em forma polêmica, de luta perpétua. Todavia, o ponto de partida deve ser sempre o senso comum, que é espontaneamente a filosofia das multidões, as quais se trata de tornar ideologicamente homogêneas. (GRAMSCI, 2014a, p. 116).

Na filosofia da práxis se situa o momento do “bom senso”, da “crítica e da consciência”. (GRAMSCI, 2014a, p. 93). Nela, homens e mulheres, socialmente explorados, se tornam cientes da existência de “uma concepção de mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior” (GRAMSCI, 2014a, p. 93) e da necessidade de superá-la. Para Gramsci (2014a, p. 314), na elevação do pensamento ao “bom senso”, ocorre a “catarse”, a qual subsidia a transição de uma consciência essencialmente individual, isolada e egoísta, para uma consciência ancorada nos interesses de uma classe inteira, conforme a citação:

Pode-se empregar a expressão ‘catarse’ para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’. (GRAMSCI, 2014a, p. 314).

Na catarse se desenha o momento em que os interesses individuais e particulares de um grupo são superados para ceder lugar aos interesses de toda coletividade. Nela, ocorre a superação de um modo de pensar condicionado socialmente pelo mercado, para uma consciência superior, compromissada com objetivos de transfiguração social e com a participação coletiva em um projeto que contemple as necessidades e os projetos políticos dos explorados socialmente.

A catarse, desse modo, possui conotação política, pressupõe a unidade intelectual e o desenvolvimento dos sujeitos nos sentidos ético, político e cultural, o que pode efetivamente, contribuir para o rompimento com a hegemonia vigente e instrumentalizar as classes populares para o processo de construção de sua hegemonia.

Sobre a centralidade que a hegemonia pode assumir em um projeto societário liderado pelos subalternos, Gramsci (1978a) afirma:

[...]. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, além do progresso político prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro dos limites ainda restritos. (GRAMSCI, 1978a, p. 21).

A hegemonia, até aqui compreendida como um instrumento para a direção política e cultural de um grupo sobre os demais, pode se converter em um recurso para que as classes populares travem uma batalha em favor da construção de sua hegemonia. Desse modo:

[..] a questão da hegemonia [...] se aplica tanto à compreensão das formas de dominação burguesa, quanto ao modo de como a correlação de forças, uma nova hegemonia pode ser construída no processo de organização democrática dos trabalhadores. As noções de hegemonia e de democracia, portanto, precisam ser abordadas no âmbito do projeto revolucionário [...]. (SCHLESENER, 2016, p. 24-25).

A questão da hegemonia vinculada ao projeto revolucionário dos subalternos, assume uma dimensão política que viabiliza o objetivo de construção de uma autêntica democracia, facilitando a “passagem molecular dos grupos dirigidos para os grupos dirigentes”. (GRAMSCI, 2016, p. 291). Todavia, é importante esclarecer que a luta por uma nova hegemonia pressupõe a existência de uma hegemonia vigente, a qual já está estabelecida no terreno social. Por isso, Gramsci (2004b) esclarece que outra hegemonia se institui como resultante de uma luta (que demanda a participação dos subalternos em batalhas nos campos cultural, político e ideológico) travada no terreno de controle da hegemonia dominante:

O terreno do controle, [...], aparece como terreno no qual burguesia e proletariado lutam para conquistar a posição de classe dirigente das grandes massas populares. O terreno do controle, portanto, aparece como o fundamento sobre o qual a classe operária – tendo conquistado a confiança e o consenso das grandes massas populares – constrói o seu Estado, organiza as instituições do seu governo, chamando para integrá-lo todas as classes oprimidas e exploradas e, inicia o trabalho positivo de organização do sistema econômico e social. Através da luta pelo controle – luta que não se trava no Parlamento, mas que é luta revolucionária de massas e atividade de propaganda e de organização [...] a classe operária deve adquirir no plano espiritual e organizativo, consciência de sua autonomia e de sua personalidade histórica. [...]. (GRAMSCI, 2004b, p. 39).

No processo de construção da hegemonia subalterna, é fundamental a formação de uma vontade coletiva que vise um novo projeto societário. Para Gramsci (2014a), a vontade coletiva é construída na articulação entre teoria e prática e emerge da leitura dos determinantes sociais. Essa leitura se institui mediante uma ideologia, a qual além de amparar a interpretação da realidade, será norteadora das lutas e auxiliará no processo para a construção de uma nova hegemonia:

Qualquer movimento político, de fato, que pretenda construir uma hegemonia na sociedade, precisa não apenas criticar e se separar do projeto global vigente, mas deve, principalmente, apresentar propostas superiores e mais abrangentes de sociedade. Sua ação política concreta, juntamente com o trabalho de desconstrução das bases hegemônicas do grupo no poder, deve vir acompanhado pela apresentação duma interpretação mais convincente da realidade. [...]. (SEMERARO, 1999, p. 82-83).

Uma interpretação coerente e realista da materialidade, alinhada à ação transformadora, no entendimento de Gramsci (2014a, p. 260) resulta do desenvolvimento de “diversas vontades coletivas”, as quais se apresentam nos diferentes “graus de intensidade, de consciência, de homogeneidade”. É nesse sentido que destacamos que a ação organizada, com vistas à construção da hegemonia subalterna requer, antes de tudo, a consciência sobre a efetividade da participação e a vontade de transformar as relações que imperam em todo o tecido social.

A participação das forças subalternas nas lutas pela hegemonia, em todos os níveis, é um objetivo essencial no interior das grandes batalhas contra o capitalismo [...]. Tais lutas não podem se dar sem um sujeito histórico que se constitui através das lutas sociais em geral e em particular, no seio destas lutas de classe e das classes sociais. (MONAL, 2003, p. 198).

Uma nova hegemonia²⁰, pressupõe uma luta voltada para este fim, implica também o desenvolvimento de novas maneiras de pensar e agir e, principalmente, o desenvolvimento da consciência de classe. Com base na leitura de Gramsci (2001, p. 182), podemos afirmar que a consciência de classe demanda uma “reforma intelectual e moral”. Essa reforma, até então utilizada como um artifício das classes dominantes para manter sua hegemonia e primazia sobre o terreno social, pode se converter em um recurso para instrumentalizar as classes exploradas na batalha para se tornarem hegemônicas.

De acordo com Monal (2003, p. 198), “nos movimentos revolucionários e de transformação radical em geral, o sujeito histórico necessita de formação de uma vontade coletiva fundada numa correta interpretação da realidade e num programa de luta coerente e apropriado às circunstâncias”. A liderança subalterna no processo histórico demanda um amplo conhecimento da realidade, para analisá-la e delinear novas formas e estratégias de ação. Para Gramsci (2016, p. 36) a “análise das situações”, ou seja, o estudo e análise da realidade, auxilia

²⁰ Em referência à hegemonia das classes subalternas. Alguns autores se referem a esta hegemonia utilizando diferentes denominações. Verificamos que Gruppi (1978, p. 02) usou a denominação de “hegemonia do proletariado”, Campione (2003, p. 53) “hegemonia alternativa” e “contra- hegemonia”, Semeraro (1999, p. 81) fez uso do termo “hegemonia das classes trabalhadoras”, “nova hegemonia” e “hegemonia popular” (SEMERARO, 2009, p. 112). O fato é que, independente do termo utilizado, a classe trabalhadora pode superar a hegemonia dominante e se elevar ao plano “ético e político”, buscando a “vitória permanente de modo a romper” (GRAMSCI, 2001, p. 135) em definitivo, com a “subordinação” que lhe é imposta.

para apreender as relações de forças presentes em toda a sociedade, conforme discorremos nas reflexões que sequenciam este estudo.

1.2 A CATEGORIA RELAÇÃO DE FORÇAS

Compreender a realidade implica um esforço consciente para captar a essência do que se oculta por trás das concepções, das ideologias e dos fatos que são naturalizados e transformados em senso comum em toda sociedade. O entendimento de como se processa o domínio ideológico, cultural, econômico e político na sociedade civil, demanda o estudo e a compreensão da “realidade efetiva” (GRAMSCI, 2016, p. 35), enquanto uma realidade que é dialética e na qual operam forças que se relacionam em um “contínuo movimento de mudança e equilíbrio”. (GRAMSCI, 2016, p. 35).

No entendimento de Coutinho (2017), o conceito de relações de forças auxilia para a compreensão de como, no âmbito da sociedade civil e sociedade política, os mecanismos de dominação ganham materialidade e, também, sobre como podem ser delineadas as possibilidades de superação desse domínio. Na visão desse autor, “não se pode compreender adequadamente a luta hegemônica, a constituição da sociedade civil e seus elos com o Estado *stricto sensu*, e ao menos a formação de uma consciência crítica da realidade, sem remeter ao conceito em questão”. (COUTINHO, 2017, p. 682).

No percurso investigativo da realidade sobre o qual se materializam as relações de forças, o ato de analisar o processo real, de captar as verdades que não se manifestam imediatamente nos fenômenos, instrumentaliza a percepção dos determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais que regem o contexto das relações sociais. Este ato, que contribui para a aquisição da consciência superior, se realiza no momento da catarse, no qual reside a possibilidade do delineamento de ações e estratégias para a intervenção na realidade em prol do coletivo.

Tomando por base esse entendimento, Gramsci (2016, p. 35) destaca que o momento subjetivo da ação política encontra fundamento na interpretação “realista e historicista” da “realidade efetiva”. A proposição de um “dever ser” com base na análise do desenvolvimento dialético ganha significado na ação política, pois a compreensão das determinações de uma sociedade dividida em classes é essencial para o engajamento em lutas que visam a hegemonia subalterna. Portanto, o “dever ser” para Gramsci (2016, p. 35), adquire a dimensão política e se transforma em um ato “criador” e “suscitador” das transformações societárias, na medida em que parte da análise concreta da “realidade efetiva” objetivando a ação sobre a mesma.

Gramsci (2016, p. 36) enfatiza que a “realidade efetiva” é constituída por forças que se movimentam dialeticamente e são determinantes, tanto para a conservação, como também, para a superação da hegemonia dominante. Partindo das reflexões de Marx na obra *Contribuição da crítica da economia política*, Gramsci (2016) enfatiza que a ação política estruturada sobre o objetivo de elevar os subalternos à posição de classe hegemônica “deve mover-se no âmbito de dois princípios”:

[...]. 1) o de que nenhuma sociedade se põe a tarefas para cuja solução ainda não existam as condições necessárias e suficientes, ou pelo menos não estejam em via de aparecer e se desenvolver; 2) e o de que nenhuma sociedade se dissolve e pode ser substituída antes que se tenham desenvolvido todas as formas de vida implícitas e suas relações [...]. (GRAMSCI, 2016, p. 36).

Além de conferir ênfase à análise concreta da “realidade efetiva”, de modo a considerar as condições objetivas, suas limitações e potencialidades, Gramsci (2016) ressalta que a ação sobre essa realidade deve se desenvolver de modo a:

[...]. Aplicar a vontade à criação de um novo equilíbrio de forças realmente existentes e atuantes, baseando-se naquela determinada força que se considera progressista, fortalecendo-a para fazê-la triunfar, significa continuar movendo-se no terreno da realidade efetiva, mas para dominá-la e superá-la (ou contribuir para isso). Portanto, o ‘dever ser’ é algo concreto, ou melhor, somente ele é, interpretação realista e historicista da realidade, somente ele é história em ato, é filosofia em ato, somente ele é política. (GRAMSCI, 2016, p. 35).

Conforme a citação em tela, o “dever ser” parte da objetividade, portanto se estabelece na materialidade, na “análise das situações” e no estudo e diagnóstico da “realidade efetiva”. A partir da percepção consciente e crítica dos limites impostos e dos determinantes que regem a base material, os subalternos podem interpretá-la e propor estratégias de transformações societárias. Portanto, o “dever ser” (GRAMSCI, 2016, p. 35) ganha significado na ação política alinhada ao compromisso de superar as contradições que se estabelecem no plano real.

Para Gramsci (2016, p. 36), a compreensão das “forças que atuam na história de um determinado período” e a determinação da “relação entre elas” deve levar em consideração o vínculo entre estrutura e superestrutura. É por isso que, para que a “análise das situações” e da “realidade efetiva” ganhe dimensão política é necessária a compreensão de que a realidade é permeada por “relações de forças”, as quais se movem a partir de uma base material que influencia as ações políticas, econômicas e ideológicas de uma classe sobre a outra.

Gramsci (2016) indica que o ato de desvelar as contradições que permeiam o processo social requer uma leitura de mundo, na qual os trabalhadores percebam que a sociedade é composta por concepções de mundo contrastantes em fins políticos e ideológicos e, que

somente a hegemonia subalterna, pode findar em definitivo a dualidade entre dirigidos e dirigentes.

A partir dessa percepção se estabelece uma luta pela hegemonia, na qual é fundamental desvelar os níveis em que se operam as relações de forças. De acordo com Gramsci (2016, p. 20), esses níveis são mediados por forças internas e externas que expressam “as relações de forças internacionais”, as “relações objetivas e sociais” e as “relações políticas imediatas”, conforme expõe no trecho que segue:

[...]. Os elementos de observação empírica que habitualmente são apresentados de modo desordenado nos tratados de ciência política [...] deveriam, na medida em que não são questões abstratas ou sem fundamento, ser situados nos vários níveis da relação de forças, a começar pela relação de forças internacionais (onde se localizariam as notas escritas sobre o que é uma grande potência, sobre os agrupamentos de Estados em sistemas hegemônicos e, por conseguinte, sobre o conceito de independência e de soberania no que se refere às pequenas e médias potências), passando em seguida, às relações objetivas sociais, ou seja, ao grau de desenvolvimento das forças produtivas, às relações de força política e de partido (sistemas hegemônicos no interior do Estado) e às relações políticas imediatas (ou seja, potencialmente militares). (GRAMSCI, 2016, p. 19-20).

É no exercício da hegemonia que se revela a amplitude da categoria relação de forças e sua dinâmica na sociedade civil. Nas relações econômicas, políticas e sociais, incidem forças cuja ação não se restringe apenas ao aspecto local ou conjuntural, mas também, influenciam e são influenciadas por fatores que podem ser tanto de ordem interna quanto de ordem externa. Nelas, também se revela o grau de domínio de um grupo ou classe social, de uma potência econômica, do poderio militar e da ideologia política que é gestada “num país mais desenvolvido”, a qual “difunde-se em países menos desenvolvidos incidindo no jogo local das combinações” (GRAMSCI, 2016, p. 42), tornando complexas as relações de forças em toda a sociedade civil.

É por isso que Gramsci (2016, p. 46) propõe que as análises concretas “das relações de forças [...] não podem e não devem ser fins em si mesmas (a não ser que se trate de escrever a história do passado)”. Na compreensão do autor, estas relações “só adquirem um significado se servem para justificar uma atividade prática, uma iniciativa de vontade”. (GRAMSCI, 2016, p. 46). Nesse sentido, o caminho trilhado para a realização de outra hegemonia, demanda organização e preparação de uma força, de modo a torná-la homogênea e dotada de potencial combativo, conforme o pensador sardo esclarece no trecho em destaque:

O elemento decisivo de cada situação é a força permanentemente organizada e há muito tempo preparada, que se pode fazer avançar quando se julga que uma situação é favorável (e só é favorável na medida em que essa força exista e seja dotada de ardor combativo). Por isso, a tarefa essencial consiste em dedicar-se de modo sistemático e

paciente a formar essa força, desenvolvê-la, torná-la cada vez mais homogênea, compacta e consciente de si. Isso pode ser comprovado na história militar e no cuidado com que, em qualquer época, os exércitos estiveram preparados para iniciar uma guerra a qualquer momento. Os grandes Estados foram grandes Estados precisamente porque sempre estavam preparados para inserir-se eficazmente nas conjunturas internacionais favoráveis, e essas eram favoráveis porque havia a possibilidade concreta de inserir-se eficazmente nelas. (GRAMSCI, 2016, p. 46).

A preparação de uma força e a sua potencialidade combativa emerge do grau de consciência sobre como é e como se apresenta a “realidade efetiva”. Gramsci (2016, p. 40-43) indica que a interpretação “realista e historicista” da realidade efetiva requer a distinção de três “momentos e graus” que se articulam na composição da relação de forças sociais: a) relação de forças articuladas com a estrutura social; b) relação das forças políticas; c) relação das forças militares.

O primeiro momento corresponde à avaliação da “relação de forças sociais estreitamente ligadas à estrutura objetiva independente da vontade dos homens” (GRAMSCI, 2016, p. 40). Neste momento, Gramsci (2016) aponta para a necessidade de considerar das condições materiais que dificultam ou facilitam um processo de mudança societária:

Com base no grau de desenvolvimento das forças materiais de produção, têm-se os agrupamentos sociais, cada um dos quais representa uma função e ocupa uma posição determinada na própria produção. Esta relação é o que é, uma realidade rebelde: ninguém pode modificar o número das empresas e de seus empregados, o número das cidades com sua dada população urbana, etc. Este alinhamento fundamental permite estudar se existem na sociedade as condições necessárias e suficientes para uma transformação, ou seja, permite verificar o grau de realismo e de viabilidade das diversas ideologias que nasceram em seu próprio terreno, no terreno das contradições que ele gerou durante seu desenvolvimento. (GRAMSCI, 2016, p. 40-41).

No segundo momento, Gramsci (2016, p. 41) aponta para a existência de “relação das forças políticas”, isto é, a “homogeneidade de autoconsciência e de organização, alcançado pelos vários grupos sociais”. Este momento se diferencia em relação aos demais, por possuir três subgraus: “econômico corporativo”, “consciência da solidariedade” e a fase “estritamente política” (GRAMSCI, 2016, p. 41). Estes subgraus na interpretação do pensador sardo “correspondem aos diversos momentos da consciência política coletiva, tal como se manifestaram na história até agora”. (GRAMSCI, 2016, p. 41).

De acordo com Gramsci (2016, p. 41), no “econômico corporativo” não há consciência de classe, pois a solidariedade existe, mas recai sobre o corporativismo e nos interesses de um determinado grupo. Gramsci (2016, p. 41) ilustra essa reflexão afirmando que neste momento, “um comerciante sente que deve ser solidário com outro comerciante” e um fabricante com outro fabricante”, no entanto “o comerciante não se sente solidário ainda com o fabricante, isto

é, sente-se a unidade homogênea do grupo profissional e o dever de organizá-la, mas não ainda a unidade do grupo social mais amplo”. Portanto, há solidariedade, mas ela não se estende ao plano coletivo, pois é restrita a certas classes ou grupos particulares.

O subgrau correspondente às “relações de forças políticas” é o da “consciência de solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social”. (GRAMSCI, 2016, p. 41). Nele, Gramsci (2016, p. 41) acentua que até existe a solidariedade com o coletivo, todavia, ela é limitada e permanece “no campo meramente econômico”, isso porque neste momento ainda não houve a superação do “econômico corporativo”. Nele, o Estado compõe tanto um instrumento para regulação da “igualdade político-jurídico com os grupos dominantes” (GRAMSCI, 2016, p. 41), como também, um meio para fazer valer “o direito de participar da legislação e da administração e modificá-las e reformá-las”. (GRAMSCI, 2016, p. 41).

Por fim, Gramsci (2016, p. 41-42) destaca a superioridade “fase estritamente política”. Nela, ocorre “unicidade dos fins econômicos e políticos”, a “unidade intelectual e moral” e os “interesses corporativos” de um determinado grupo são superados e os interesses coletivos são colocados como prioridade. Na fase política, evidencia-se a hegemonia e a “passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas” (GRAMSCI, 2016, p.41) e das relações de forças emerge a conscientização sobre a necessidade da construção da “hegemonia de um grupo social” (GRAMSCI, 2016, p.42), pois:

O Estado é certamente concebido como o organismo próprio de um grupo, destinado a criar condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias nacionais, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até estreito econômico corporativo. [...]. (GRAMSCI, 2016, p. 42).

Na fase “estritamente política”, as ações do Estado são voltadas para a criação de condições para a hegemonia de um grupo. (GRAMSCI, 2016, p. 41). Para Coutinho (2011, p. 131), o Estado passa a assumir a perspectiva de “Estado de classe, mas com características próprias da específica visão gramsciana de Estado integral, resultante de uma dinâmica relação de forças entre a classe dominante e as classes subalternas”.

O terceiro momento das relações de forças, de acordo com Gramsci (2016, p. 43), pode ser identificado na “relação das forças militares”, as quais se impõem como decisivas “em cada oportunidade concreta”. Gramsci (2016, p. 43) estabelece diferenças entre o “militar em sentido

estrito, ou técnico militar, e o grau que pode ser chamado de político militar”. Para o autor, a “relação de opressão militar de um Estado sobre uma nação que procura alcançar sua independência estatal” (GRAMSCI, 2016, p. 43), não consiste em uma relação “puramente militar, mas político-militar”, ainda que as forças sejam “puramente militares” suas ações expressam atitudes políticas e os projetos societários de uma classe em particular.

Nesse sentido, podemos inferir que a categoria “relações de força” instrumentaliza a compreensão de que a realidade é permeada por contradições econômicas, políticas e sociais e que nela residem forças que se confrontam dialeticamente num movimento de conservação e superação, o qual impulsiona transformações que podem colocar os subalternos no centro da hegemonia do processo social. Sobre a relação de dialeticidade que se estabelece entre as forças em confronto e a necessidade de entendê-las como condição para a hegemonia dos subalternos Schlesener (2016) considera:

Colocar corretamente a questão das relações de forças e identificar a sua articulação dialética permite explicitar a questão da hegemonia para além de sua interpretação parcial e liberal na redução do consenso à ideia de acordo entre iguais. [...]. Entender o movimento contraditório por meio do qual ocorre o embate entre as forças sociais e os caminhos de resistência que as classes subalternas procuram criar na luta pela hegemonia é fundamental para uma transformação. (SCHLESENER, 2016, p. 53).

Do embate entre as forças pode emergir a possibilidade de superar a dualidade sobre as quais se estruturam as relações sociais. A disputa entre as forças em confronto revela seu caráter político, na medida em que os subalternos colocam em evidência um projeto societário para além do econômico e corporativo, mas ético e político em sua essência. Portanto, na relação de forças, emerge a possibilidade de deter o impasse entre dominantes e dominados, entre o real e o aparente, entre as possibilidades de “ser” e o que efetivamente é.

Conforme apontamos com base na leitura gramsciana, a luta pela superação das relações sociais implica na compreensão que a realidade é permeada por uma relação conflituosa na qual a classe dominante controla as concepções de mundo de uma época. Tendo em vista tal perspectiva, podemos lançar mão da questão sobre como as classes subalternas podem adquirir a consciência de classe tão importante para a construção de sua hegemonia, já que “não se trata apenas de analisar as situações, mas também, de transformá-las”. (COUTINHO, 2017, p. 685).

Para Gramsci (2004a), a educação é uma prática social, cujo *locus* de ação não se institui somente na escola, mas também, em diferentes canais de participação como o partido político, os sindicatos e os Conselhos de Fábrica. Sendo assim, a prática educativa pode contribuir para a materialização de um processo que auxilia, tanto para a superação da

hegemonia das classes dominantes, quanto para a construção da hegemonia subalterna, conforme apresentamos nas reflexões que dão continuidade a este estudo.

1.2.1 As potencialidades da educação na categoria correlação de forças

A organização política da sociedade civil, realizada com o objetivo de limitar a ação política dos subalternos, dificulta o desenvolvimento da práxis revolucionária. Isso ocorre porque a sociedade civil ao possuir o controle e a hegemonia sobre os diferentes aparatos de ideologias, difunde uma visão unitária do mundo, direcionando as ações e o modo de pensar, de conhecer e de agir da massa de explorados. Nesse sentido, diante da relação de forças presente na realidade social, seria possível as classes subalternas romperem com o imobilismo e assumirem a liderança na luta por outra hegemonia?

Essa é uma questão complexa, uma vez que na sociedade de classes a educação assume um duplo caráter. Os escritos gramscianos nos revelam que embora a educação expresse em seu âmago a contradição de uma sociedade dividida, ela é uma prática social que pode contribuir para que os subalternos percebam a realidade que vivenciam e assim, desenvolvam a consciência de classe necessária para que tomem as rédeas do controle da hegemonia. Desse modo, a conscientização de que a sociedade é permeada por lutas de classes e, que essa luta é travada não apenas no terreno material, mas também nos campos econômico, político e ideológico, pode auxiliar para que os subalternos possam delinear estratégias para o rompimento da condição de subalternidade política, econômica e cultural.

Ancorados nas reflexões de Vázquez (2011) compreendemos que a crítica das concepções socialmente construídas, tomadas como verdades e solidificadas pelo senso comum é um ato libertador, pois viabiliza uma crise que desestrutura a hegemonia. Essa “crise de hegemonia” para Gramsci (2016, p. 61) decorre da atividade política e organização das massas em torno de projetos e objetivos comuns, conforme trata na citação em destaque:

[...]. E o conteúdo é a crise de hegemonia da classe dirigente que ocorre ou porque a classe dirigente fracassou em algum grande empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas (como a guerra), ou porque amplas massas (sobretudo de camponeses e de pequenos burgueses intelectuais) passaram subitamente da passividade política para uma certa atividade e apresentam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constituem uma revolução. Fala-se de ‘crise de autoridade’: e isso é precisamente a crise de hegemonia, ou crise do Estado em seu conjunto. (GRAMSCI, 2016, p. 61).

A práxis política ganha amplitude em uma crítica radical no sentido de atingir a raiz, ou seja, na crítica aprofundada, fundamentada na realidade e conciliada com a realização de um

objetivo. Gramsci (1978a, p. 12) avança que o ato de criticar a “própria concepção de mundo” significa: “criticar toda a filosofia até hoje existente”, romper com o pensamento dominante, reinterpretar a realidade e transgredir o que é edificado, naturalizado e legitimado na atual estrutura social.

Nesta perspectiva, a crítica demanda, tanto conhecer a totalidade da realidade com suas singularidades, como também “conhecer a si mesmo através dos outros” (GRAMSCI, 2004a, p. 60) e “conhecer melhor os outros através de si mesmo”. (GRAMSCI, 2004a, p. 60). Para Gramsci (2004a), atingir este nível de conscientização implica no reconhecimento de que os seres humanos são produtos e reflexos das relações sociais e que estas deixam marcas que determinam as ações e os pensamentos humanos. Desse modo, o “início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um *conhece-te a ti mesmo* como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos [...]”. (GRAMSCI, 1978a, p. 12, grifos do autor).

Tão importante quanto a apropriação da crítica do real é a compreensão de que a hegemonia da classe dominante, mesmo sendo instituída de modo consensual, não é eterna, pois o processo dialético aponta que da relação de forças emerge a possibilidade de uma práxis direcionada para o rompimento em definitivo com as contradições presentes em toda a sociedade.

Para o debate sobre a práxis e sua dimensão política, recorremos a Vázquez (2011). Esse autor considera importante estabelecer a distinção entre práxis e atividade, pois compreende que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p. 221). De acordo com Vázquez (2011, p. 211), a atividade pode englobar uma ação isolada ou um conjunto de ações desenvolvidas por um “sujeito ativo” que modifica uma matéria-prima, pois:

[...]. Justamente por sua generalidade [...], não especifica o tipo de agente (físico, biológico ou humano) nem a natureza da matéria-prima sobre a qual atua (corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social) nem determina a espécie de atos (físicos, psíquicos, sociais) que levam a determinada transformação. O resultado da atividade, ou seja, seu produto, também se dá em diversos níveis: pode ser uma nova partícula, um conceito, um instrumento, uma obra artística ou um novo sistema social. (VÁZQUEZ, 2011, p. 221).

Embora nesse processo haja a relação entre sujeito e objeto, qualquer atividade não constitui práxis, porque esta é uma “atividade propriamente humana” (VÁZQUEZ, 2011, p. 222) e, por isso, é pensada, planejada, orientada com vistas à transformação de algo. Vázquez

(2011) ainda destaca a existência de diferentes modalidades de práxis, como: a práxis produtiva, a práxis artística, a práxis experimental e a práxis política.

De acordo com Vázquez (2011), a práxis produtiva ganha materialidade na relação que o ser humano estabelece com a natureza durante o processo de trabalho. A transformação da natureza, além de satisfazer as necessidades biológicas também possibilita a aquisição de conhecimentos e habilidades pois por meio dela, “o homem não só produz o mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidos na medida em que se plasnam neles fins ou projetos humanos”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 230).

Na compreensão de Vázquez (2011, p. 231), a práxis artística é a “verdadeira práxis humana”, pois se realiza na transformação de uma matéria-prima para a criação de obras de arte. Para o autor, “a atividade artística não é limitada pela utilidade material que o produto do trabalho deve satisfazer” (VÁZQUEZ, 2011, p. 231), mas ao contrário, ela “permite a criação de objetos que elevam a um grau superior a capacidade de expressão e objetivação humanas, que já se revelam nos produtos do trabalho”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 231). Desse modo, “a obra artística é, acima de tudo, criação de uma nova realidade, e visto que o homem se afirma criando ou humanizando o que toca, a práxis artística, ao ampliar e enriquecer com suas criações a realidade já humanizada, é essencial para o homem”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 231).

A práxis experimental, ou também denominada “práxis científica” em Vázquez (2011, p. 231) é realizada com o objetivo de satisfazer a necessidade de investigar determinado fenômeno, comprovar uma teoria, testar uma hipótese ou produzir resultados. Esse tipo de práxis que pode ser desenvolvida nas distintas áreas do conhecimento, se processa de modo a atender “certas exigências teóricas, com o fim de facilitar o seu desenvolvimento [...], pois um determinado experimento [...] pode ter consequências práticas, mas não diretamente, e sim por meio da teoria que busca comprovar”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 232).

Vázquez (2011) confere atenção especial à práxis política. De acordo com o autor, essa práxis fornece subsídios para a realização de mudanças nas relações econômicas, políticas e sociais, e por isso é uma práxis criadora, que contribui para a efetiva liberdade humana e direciona homens e mulheres para um patamar infinitamente superior de sociabilidade. (VÁZQUEZ, 2011).

Em suas considerações sobre a centralidade da práxis política, Vázquez (2011, p. 233) destaca a necessidade de articulá-la à práxis social, sintonizada com o objetivo de operar transformações sociais coletivas, superando os interesses individualistas e corporativos e

contemplando “grupos ou classes sociais, inclusive a sociedade inteira”, conforme indica no fragmento:

Em um sentido mais estrito, a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa forma de práxis é justamente a atividade política. (VÁZQUEZ, 2011, p. 232- 233).

A atividade política, portanto, pode contribuir para que se estabeleçam as transformações societárias do ponto de vista dos subalternos. No entanto, convém destacar que o ativismo político, conciliado com tais transformações, é materializado no terreno social quando há a compreensão de que a sociedade é permeada por uma hegemonia que condiciona e determina as lutas e as relações sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, uma práxis essencialmente política, requer um profundo conhecimento da realidade com suas singularidades, particularidades e relações de forças que nela se operam.

A práxis política pressupõe a participação de amplos setores da sociedade. Persegue determinados fins que correspondem aos interesses radicais das classes sociais, e em cada situação concreta a realização desses fins é condicionada pelas possibilidades objetivas inscritas na própria realidade. Uma política que corresponda a essas possibilidades e que exclua todo o aventureirismo exige um conhecimento dessa realidade e da correlação de classes para não se proporem ações que desemboquem inexoravelmente em um fracasso. A luta tem de ser, portanto, consciente, organizada e dirigida [...]. (VÁZQUEZ, 2011, p. 233).

A práxis política é, sobretudo, uma ação consciente que parte da realidade, decorre de uma leitura aprofundada dos determinantes econômicos, políticos e sociais nela apresentados e possui como objetivo final a ação sobre essa realidade. Por esse motivo, a práxis política demanda a existência de condições objetivas e subjetivas. Isso quer dizer que a emancipação humana, enquanto produto da práxis política, requer, além de condições materiais, uma formação intelectual necessária para que os subalternos encaminhem suas lutas em direção à superação da sociedade de classes.

O produto da práxis política é a práxis revolucionária, a qual de acordo com Vázquez (2011, p. 233) é uma “etapa superior da transformação prática da sociedade”, pois corresponde ao mais alto grau da práxis política. Sobre a práxis revolucionária, Vázquez (2011) enfatiza:

Na sociedade dividida em classes antagônicas, a atividade revolucionária permite mudar radicalmente as bases econômicas e sociais em que se assenta o poder material e espiritual da classe dominante e, instaurar assim uma nova sociedade. O agente principal dessa mudança é o proletariado, por meio de uma luta consciente, organizada e dirigida [...]. (VÁZQUEZ, 2011, p. 233).

Somente a luta organizada e norteada pelo objetivo da revolução social, ou seja, uma práxis essencialmente política, pode findar a hegemonia dominante e converter em realidade uma sociedade sem classes. Para Vázquez (2011), a superação do pensamento condicionado pela ideologia dominante, requer a apreensão de uma teoria revolucionária que permita desvelar hegemonia dominante e a relação de forças sociais. Nesse sentido, para a condução da práxis política, faz-se necessário aprofundar a visão de mundo, realizar um estudo da “realidade efetiva” e dos determinismos ideológicos presentes na atual estrutura social, despertando nos trabalhadores uma vontade coletiva encaminhada para a emancipação humana.

Tomando por base as reflexões apresentadas, podemos inferir que a práxis política emerge como uma alternativa das classes subalternas para a posse e controle da hegemonia. Conforme indicamos, para Gramsci a aquisição da consciência de classe configura um momento catártico, o qual pode se materializar de diferentes maneiras, em diferentes situações, fases da vida humana e práticas sociais. A educação é uma prática social que pode fornecer os subsídios teóricos e práticos, para que os subalternos interpretem as ideologias que mantêm viva uma sociedade de classes e desvelem as relações de forças, domínio e exploração capitalista.

No entanto, convém destacar que a educação na sociedade de classes não ocorre de forma igualitária, isenta ou livre de interesses. Para Schlesener (2016), a educação formal sob a égide do capitalismo é um meio de difusão das concepções de mundo da classe dominante, pois promove a adaptação dos sujeitos ao contexto econômico, contribuindo para o conformismo dos explorados. Gramsci (2016) apontou os limites da educação na sociedade de classes, destacando o seu caráter pragmático e interessado:

Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. [...]. (GRAMSCI, 2016, p. 23).

Os objetivos imbricados na educação que se realiza no atual modo de produção objetiva tanto na formação de líderes econômicos e políticos aptos a realizarem a práxis política burguesa²¹ dando continuidade à atual estrutura societária, como também a formação da mão de

²¹ A práxis política é um instrumento de luta para a transformação das bases estruturais da sociedade, auxiliando para o rompimento com a dicotomia entre capital e trabalho na perspectiva da emancipação humana. Quando isso ocorre, a práxis se dá em favor dos interesses das classes exploradas. Contudo, convém destacar que a práxis política também pode ser desenvolvida em favor dos interesses da classe dominante. Nesse caso, as ações se alinham à hegemonia dessa classe de modo a manter intacto o estado de conservação da sociedade.

obra para o desenvolvimento do sistema produtivo. A respeito desse debate, Gramsci (2001) enfatiza que o ensino ofertado para a classe trabalhadora é parcial, fragmentado e técnico. Nele “as escolas são do tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer os interesses práticos imediatos” (GRAMSCI, 2001, p. 49), ao passo que para a classe dominante, o ensino tem como fim a formação de estratos dirigentes.

Os limites da educação institucionalizada também foram debatidos por Mészáros (2008). O autor é enfático em afirmar que no atual modo de produção, a meta do sistema educacional é transmitir um conjunto de conhecimentos e valores cujo objetivo é a legitimação dos “interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35), possibilitando que a submissão seja aceita de modo consensual e que as concepções de mundo da burguesia sejam difundidas para o conjunto da sociedade, sem maiores questionamentos.

Lenin (2015a, p. 16-17) também reconheceu que a educação desenvolvida sob o domínio capitalista tem como meta “formar servidores úteis, capazes de proporcionar lucros à burguesia, sem perturbar sua ociosidade e sossego”, transformando “a geração jovem num exército de funcionários padronizados”. No entanto, mesmo reconhecendo os limites da educação formal, Lenin (2015a) considerou a sua relevância na formação humana e na construção de uma sociedade sem classes, conforme expressa:

[...]. Ao estudar as leis do desenvolvimento da sociedade humana, Marx compreendeu o caráter inevitável do desenvolvimento do capitalismo, que conduz ao comunismo, e isto é o essencial, o demonstrou baseando-se exclusivamente no estudo mais exato, mais detalhado e mais profundo da sociedade capitalista, por ter assimilado plenamente tudo o que a ciência havia descoberto até então. Marx analisou de maneira crítica, sem menosprezar um só ponto, tudo o que a sociedade humana criara, submetendo-o à crítica, comprovando-o no movimento operário, tirou disso as conclusões que as pessoas encerradas nos limites burgueses ou presas pelos preconceitos burgueses não podiam tirar. (LENIN, 2015a, p. 18).

Na citação, Lenin (2015a) explicita que a apropriação dos saberes acumulados pela humanidade, mesmo sendo oriundos e produzidos na sociedade burguesa, podem instrumentalizar os trabalhadores para a análise crítica do real, para a negação do presente, cooperando para a criação de “uma cultura proletária” (p. 19), a qual é essencial no processo de construção do Estado subalterno. Para Lenin (2015a, p. 19), essa cultura “não surge de fonte desconhecida, não é uma invenção dos que se proclamam especialistas nesta matéria”, ao contrário, ela é desenvolvida por meio da apreensão do “acervo de conhecimentos conquistados pela humanidade sob o jugo da sociedade capitalista”. Nesse sentido, a transformação das bases societárias só poderá ocorrer se o ser humano “enriquecer a memória com o conhecimento de

todas as riquezas criadas pela humanidade” (LENIN, 2015a, p. 20), o que só é possível por meio da educação.

A educação, então, é um processo complexo, pois ao passo que coopera para o estreitamento das relações sociais, também emerge como um meio que pode fornecer elementos teóricos para direcionar a classe trabalhadora para o controle da hegemonia. Para Martins (2011, p. 549) a educação, é uma prática que influencia e é influenciada socialmente, sendo “determinante da vida social, porque forma o sujeito que age no mundo, que integra a vida social” e, por conseguinte, pode instrumentalizar a interpretação da “realidade efetiva”, forjando “um bloco intelectual e moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais”. (GRAMSCI, 2014a, p. 103).

Assim sendo, a educação não apenas proporciona o conhecimento de si e da realidade em que os trabalhadores se inserem, mas também auxilia para transformações individuais ou coletivas, pontuais ou gerais pois:

Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si próprio em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de, por sua vez, transformar-se. O homem age conhecendo, da mesma maneira que [...] se conhece agindo. O conhecimento humano em seu conjunto integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior, e sua própria natureza. [...]. (VÁZQUEZ, 2011, p. 226).

A apropriação dos conhecimentos por meio da educação pode elevar o pensamento ao plano ético e político fomentando o questionamento das verdades socialmente construídas, do que é tido como consensual e democrático, igualitário, subversivo, imoral e doutrinador. O domínio do saber sistematizado e organizado historicamente pela humanidade, traz em si o princípio da mudança e pode colocar em xeque as “concepções de mundo dominantes”, de modo com que se estabeleça uma nova cultura.

Sobre a criação de uma nova cultura Gramsci (1978a) tece as seguintes considerações:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’ significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’, bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta por parte de um ‘gênio filosófico’ de uma nova verdade que permaneça como patrimônio a pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1978a, p. 13-14).

Da citação, extraem-se elementos importantes para pensarmos a construção, legitimação e difusão entre as massas de uma nova concepção de mundo ou de uma nova cultura. Um novo modo de conceber a realidade, emerge da releitura da materialidade com os olhos da crítica e, a partir disso, a sua socialização para a coletividade, de modo que assim, se estabeleça um novo modo de pensar e agir, pois:

A cultura é [...] organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista da consciência superior: e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres. Mas nada disso pode ocorrer por evolução espontânea, por ações e reações independentes da própria vontade, como ocorre na natureza vegetal e animal [...], o homem é sobretudo espírito, ou seja, criação histórica, e não natureza. É que só pouco a pouco o homem, de estrato em estrato, a humanidade adquire consciência de seu próprio valor e conquista o direito de viver independentemente dos esquemas e dos direitos de minorias que se afirmaram historicamente num momento anterior. E essa consciência se forma [...] através da reflexão inteligente (primeiro de alguns e depois de toda uma classe) sobre as razões de certos fatos e sobre os meios de convertê-los, de ocasião de vassalagem, em bandeira de rebelião e de reconstrução social. O que significa que toda a revolução foi precedida por um intenso trabalho de crítica, de penetração cultural, de impregnação de ideias de um agregado de homens [...]. (GRAMSCI, 2004a, p. 58-59).

Tendo em vista que a elevação intelectual das classes subalternas se estabelece no contato e a apropriação dos conhecimentos até hoje produzidos pela humanidade, podemos indicar que a elevação cultural fornece elementos, não apenas para o conhecimento de si, enquanto sujeito singular, mas também contribui para apreender as relações econômicas, políticas e ideológicas que imperam em toda a sociedade, ou seja, a sua relação de forças. Desse modo, a educação, embora constitua uma esfera determinada socialmente e sobre ela incidam ideologias voltadas para a sustentação da hegemonia da classe dominante, conforme expusemos ao longo desse texto, ela pode servir como alicerce para a interpretação do real e das contradições nele apresentadas.

A partir das reflexões até aqui realizadas, podemos inferir que a perspectiva gramsciana sobre educação ultrapassa a denúncia em relação ao seu caráter classista. Para Gramsci (2004a), a educação é uma prática que potencializa a ação política e, por esse motivo, instrumentaliza o ato de desvelar as relações de forças que imperam em uma sociedade dividida em classes sociais, contribuindo para a construção de outra hegemonia. Contudo, convém destacar que para que isso ocorra, é necessário um projeto educativo calcado na perspectiva de uma “escola desinteressada” (GRAMSCI, 2004a), que forneça os aportes necessários para a práxis política, pois:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista [...]. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. (GRAMSCI, 2004a, p. 75).

A educação desinteressada supera o caráter parcializado e técnico da educação realizada no modo de produção capitalista, possibilitando a aquisição de saberes, conhecimentos e experiências importantes para a práxis social. Para Gramsci (2004a, p. 74), “os filhos do proletariado devem ter todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível” e, sendo assim, o conhecimento se torna liberador no sentido de que pode contribuir para a efetiva liberdade humana.

A interpretação da “realidade efetiva” e das suas relações de forças caminha ao lado de uma educação de perspectiva desinteressada. Entretanto, a educação formal institucionalizada na escola, é apenas um dos meios de acesso a conhecimentos que auxiliam para a formação humana no sentido ético e político. A educação não formal, realizada nos movimentos sociais, também possibilita a apreensão de saberes e experiências essenciais para a práxis social, conforme discutiremos nas posteriores reflexões.

1.2.2 Educação não formal e as possíveis contribuições para e na construção da hegemonia subalterna

A educação está presente na vida humana nas distintas fases de sua existência. O desenvolvimento humano é contínuo e permeado por aprendizados, saberes e experiências adquiridas em diversos espaços, no contato com diferentes sujeitos e em diferentes situações, ou seja, são várias as ocasiões, maneiras de conhecer, formas e possibilidades de conhecimento.

A educação formal, institucionalizada no modelo escolar, é apenas um dos meios de acesso a conhecimentos e experiências que instrumentalizam a práxis social e política. Conforme discutiremos anteriormente, o ensino escolar pode cooperar para que as classes subalternas reinterpretem a realidade, de modo a desconstruir as velhas concepções de mundo, permeadas pelos ideários conservadores e, assim, inspirar lutas que as coloquem no centro do processo hegemônico.

Entretanto, reconhecer as potencialidades da educação para a formação dos sujeitos que irão agir sobre o mundo, não significa deixar de considerar que nela existem limitações. Ao contrário, é essencial ter em mente que, na maior parte das vezes, o ensino institucionalizado, promove a inculcação ideológica e converte o sujeito em mero reproduzidor das relações sociais

a que está preso. Para Mészáros (2008, p. 51), educação formal é excludente, manipuladora e as concepções dominantes sobre as quais está embasada, precisam ser constantemente “produzidas” e “reproduzidas” pelas “classes de indivíduos, estruturalmente dominadas, em determinado momento no tempo”. Por isso, Mészáros (2008, p. 53) considerou que uma “concepção mais ampla de educação” se situa “fora das instituições educacionais formais”.

Além de Mészáros (2008), autores como Gohn (2014) e Arroyo (2003) defendem que a educação pode ocorrer para além dos espaços escolares e destacam as contribuições da educação não formal na formação humana. Em consonância a esses autores, Schlesener (2016) aponta para as contribuições de espaços alternativos de formação no encaminhamento das lutas para construção de uma nova hegemonia, como os Conselhos de Fábrica, organizados por Gramsci durante sua juventude.

Sobre os Conselhos de Fábrica, Gramsci (2004a) destaca:

[...] o conselho operário de fábrica é a primeira célula de um processo histórico [...] nacional e mundial. Toda ação revolucionária atual tem valor, é real historicamente, na medida em que é concebida e executada como um ato dirigido no sentido de liberar este processo das superestruturas burguesas que a entram e obstaculizam. (GRAMSCI, 2004a, p. 366).

Nessa perspectiva, os Conselhos de Fábrica são considerados meios de conscientização das classes subalternas, politização e formação de consenso. Por isso, podemos entendê-los como canais alternativos de educação que representavam “uma magnífica escola de experimentação política e administrativa” (GRAMSCI, 2004a, p. 248) e auxiliavam para desvelar o regime de exploração que os subalternos vivenciavam na relação conflitiva entre capital e trabalho e para o engajamento no projeto de construção do Estado proletário.

No texto “Democracia operária” publicado em 1919, na revista socialista *L' Ordine Nuovo*, para a qual escrevia, Gramsci (2004a) além de destacar as potencialidades dos Conselhos de Fábrica na práxis política dos subalternos, sistematizou os seus objetivos nas fábricas italianas. De acordo com o Gramsci (2004a), os Conselhos de Fábrica seriam organizados a partir da situação de exploração vivenciada pelos trabalhadores no processo de produção fabril, pois:

[..] o processo revolucionário se efetiva no terreno da produção, fábrica, onde as relações são entre o opressor e oprimido, explorador e explorado, onde não existe liberdade para o operário, onde não existe democracia. O processo revolucionário se efetiva onde o operário não é nada e quer se tornar tudo, onde o poder do proprietário é ilimitado, é poder de vida ou morte sobre o operário, sobre a mulher do operário, sobre os filhos do operário. (GRAMSCI, 2004a, p. 363).

A práxis política revolucionária se desenvolveria, portanto, no terreno onde se materializava a exploração do trabalho e a contradição entre burguesia e proletariado. A organização dos trabalhadores em Conselhos de Fábrica, para Gramsci (2004a), representava mais que uma alternativa para confrontar os detentores do capital, mas também, um instrumento que criava condições para a formação de homens e mulheres aptos para a condução do Estado proletário.

A formação política dos trabalhadores no interior das fábricas era mediada pelas “comissões internas” e pelos “delegados”. Aquelas realizariam um trabalho de base junto a coletividade de operários e seriam “desenvolvidas” e “enriquecidas” de modo que no futuro substituíssem o “capitalista em todas as funções úteis de direção e de administração”. (GRAMSCI, 2004a, p. 247). Já os “delegados” que eram representados por trabalhadores eleitos democraticamente para o cargo, desenvolveriam uma conexão entre os trabalhadores das diferentes fábricas. (GRAMSCI, 2004a). Desse modo, o trabalho formativo dos Conselhos de Fábrica não se manteria no isolamento de um único posto de trabalho, ou atingiria apenas uma categoria de profissionais, ao contrário, seria difundido para o conjunto de trabalhadores.

De acordo com Gramsci (2004a, p. 248), por meio desse trabalho, que seria realizado pelos trabalhadores e para os trabalhadores, se materializaria a verdadeira “democracia operária”, a qual:

[...] daria uma forma e uma disciplina permanente às massas, seria uma magnífica escola de experimentação política e administrativa, englobaria as massas até o último homem, habituando-as a considerar-se como um exercício em operação, que necessita de uma firme coesão se não quer ser destruído e escravizado. (GRAMSCI, 2004a, p. 248).

Assim sendo, o principal objetivo dos Conselhos de Fábrica era realizar um trabalho formativo, por meio da transmissão de conhecimentos que auxiliariam para o desenvolvimento de uma “consciência dos deveres e dos direitos do companheiro e do trabalhador”. (GRAMSCI, 2004a, p. 249). Segundo Gramsci (2004a, p. 249), essa conscientização “seria concreta porque gerada espontaneamente a partir da experiência viva e histórica” e, a partir disso, a classe trabalhadora se tornaria “mais preparada e capacitada para o exercício do poder”.

Além de elevar as potencialidades dos Conselhos de Fábrica para o desenvolvimento de uma vontade coletiva, necessária para a práxis política dos subalternos, Gramsci (1978b) no texto *Teses de Lyon*²² de 1926, defendeu o partido político como instrumento de formação

²² As *Teses de Lyon* escritas por Gramsci e Togliatti, foram aprovadas no III Congresso do Partido Comunista em janeiro de 1926. Nessas teses, Gramsci expõe sobre a situação política, econômica e social do contexto italiano da época e defende a necessidade da realização de uma revolução socialista. (GRAMSCI, 1978b).

política, que possibilitaria o acesso aos fundamentos teóricos e práticos para que os subalternos liderassem um processo de hegemonia.

Com base na análise da realidade social e econômica da Itália, Gramsci sistematizou as reflexões sobre o partido político defendendo a revolução social. Para que isso ganhasse materialidade no contexto italiano, seria necessário que a classe trabalhadora tomasse ciência da sua condição de exploração, o que demandaria um trabalho formativo a ser realizado pelo partido político. (JESUS, 2005). Para Gramsci (1978b), as atividades que orientariam as ações do partido político, seriam as seguintes:

1) organizar e unificar o proletariado industrial e agrícola para a revolução; 2) organizar e mobilizar a volta do proletariado todas forças necessárias para a vitória revolucionária e para a fundação do Estado operário; 3) por ao proletariado e aos seus aliados o problema da insurreição contra o Estado burguês e da luta para a ditadura proletária e guiá-los para a política e materialmente para a solução disso através de uma série de lutas parciais. (GRAMSCI, 1978b, p. 220).

Além da organização dos operários, o partido político fomentaria a formação da consciência de classe, fornecendo os subsídios para que os subalternos se insurgissem contra a classe hegemônica e tomassem as rédeas da hegemonia. Em síntese, é possível indicar que a função assumida pelo partido na perspectiva de Gramsci (2001, p. 25) seria de direcionar as classes subalternas para o processo político de modo com que essa classe pudesse se organizar e intervir na sociedade. Sendo assim, o partido comporia a função “diretiva e organizativa, isto é, educativa, isto é intelectual”. (GRAMSCI, 2001, p. 25).

Podemos inferir que na concepção gramsciana a educação não formal é um instrumento no qual as classes subalternas podem “adquirir a consciência de si [...] através da consciência da personalidade e dos limites de classe do adversário”. (GRAMSCI, 2016, p. 193). Desse modo, é por meio de um trabalho formativo que não ocorre apenas nas instituições formais de ensino, mas também, no processo de trabalho e nas relações sociais que a massa dos explorados pode tomar ciência da existência de uma relação de forças e de uma hegemonia que condiciona e molda toda a estrutura da sociedade e que esta, embora seja determinada e imposta pela classe dominante, não é eterna.

A educação não formal, conforme o expusemos, ao possibilitar o acesso aos conhecimentos sob o prisma de uma concepção não alinhada à hegemonia vigente, pode auxiliar para a formação política, uma vez que instrumentaliza o aprendizado dos direitos e deveres, da legislação, dos mecanismos de funcionamento das instituições públicas e sobre a realidade social e política, facilitando o entendimento do processo real, e auxiliando no encaminhamento de iniciativas políticas para a intervenção no mesmo.

Retomando as considerações de Vázquez (2011, p. 223) sobre práxis social, inferimos que a mesma é orientada para transformação da organização e da “direção da sociedade” ou, então, para a realização de “mudanças mediante a atividade do Estado”. Conforme o autor acentua, historicamente por meio da práxis social, mediatizada por estratégias de lutas, como rebeliões, protestos ou revoluções, os seres humanos “contribuíram para a abolição das relações capitalistas e para a derrocada do velho sistema colonial”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 339).

A práxis social realizada em canais de educação não formal contribui para o rompimento com a realidade existente e para a criação de uma nova realidade. Isso ocorre, porque a educação não formal pode elevar a consciência do plano individual, “egoístico e passional” (GRAMSCI, 2014, p. 314) para interesses “éticos políticos”, auxiliando para que os subalternos acessem as alternativas para a construção de outra hegemonia.

Os movimentos sociais são meios de acesso à educação não formal, que possibilitam a apropriação de aprendizados que ultrapassam os conceitos, conteúdos e regras estabelecidas em um currículo formal de ensino. Contudo, é importante destacar que existem diferentes movimentos sociais e, conseqüentemente, os aprendizados que deles decorrem podem estar alinhados a concepções de mundo e ideologias que podem visar, tanto as transformações sociais quanto a manutenção do *status quo*. Por esse motivo, Gohn (2005, p. 14) ressalta que os movimentos sociais podem ser “conservadores” ou “progressistas”.

De acordo com a autora, os movimentos sociais conservadores²³ são fundamentados na ideologia conservadora, sua bandeira é o nacionalismo, questões religiosas ou raciais (GOHN, 2005). Já os movimentos sociais, considerados progressistas possuem demandas que variam entre a busca pela inclusão social e a ampliação de direitos sociais e políticos. Estes, atuam com base no diagnóstico da realidade e suas “ações projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social”. (GOHN, 2005, p. 15).

É importante ter em vista que embora sejam inegáveis as potencialidades formativas dos movimentos sociais, é essencial distinguir a que pressupostos ideológicos os movimentos sociais se alinham. Na perspectiva marxista, os conhecimentos precisam estar articulados à transformação social, à qual circunscreve-se a possibilidade de libertar os subalternos de toda a opressão e domínio que vivenciam, ou seja, à emancipação humana. Dessa forma, consideramos a efetividade dos conhecimentos decorrentes de um contato mais amplo com a

²³ No Brasil, podemos citar como exemplo de movimento social conservador, o Movimento Brasil Livre – MBL, o qual durante as ocupações das escolas em 2016, realizadas pelos estudantes do ensino, médio, técnico e superior, organizou o movimento “Desocupa Paraná”, pressionando os jovens para a desocupação dos prédios escolares.

realidade, de modo que a mesma seja desvelada, para que as pessoas possam nela intervir buscando a sua transformação, pois:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico social. (FRIGOTTO, 2010, p. 89).

O conhecimento desenvolvido a partir da objetividade, do contato com a realidade concreta, possibilita a unidade dos trabalhadores, o desenvolvimento de um pensamento autônomo, sem o qual a crítica se torna vazia e sem sentido. Por isso, Frigotto (2010, p. 89) argumenta que o conhecimento “se dá na e pela práxis”. Sendo assim, na práxis se desenha a “unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: teoria e ação”. (FRIGOTTO, 2010, p. 89)

Portanto, a “reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (FRIGOTTO, 2010, p. 89) e, por isso, configura o momento da realização de uma práxis essencialmente política. Nas palavras de Semeraro (2006, p. 17) “é no campo das experiências concretas, na interlocução crítica com a cultura e no embate com os projetos políticos existentes no movimento real da história que [...] se chega progressivamente à compreensão de si mesmo, à elaboração de uma própria concepção de mundo” e “de uma teoria do conhecimento” que permite a compreensão de que as “coisas não são abstrações aleatórias e assépticas, mas derivam da trama sociopolítica na qual os indivíduos estão situados”.

A perspectiva da práxis como possibilidade de transformação da realidade foi defendida por Marx e Engels nas teses II e XI, sobre Feuerbach:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade do pensamento é uma questão puramente escolástica (tese II). [...]. Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, o que importa é transformá-lo (tese XI). (MARX; ENGELS, 2007, p. 533-535).

O conhecimento, nessa perspectiva, se constitui como a sistematização da prática social, se efetiva no contato humano com o real, com diferentes concepções de mundo e na interação com o coletivo. Esse contato propicia a crítica do real, o rompimento com o “econômico corporativo” (GRAMSCI, 2016, p. 41), contribuindo para a ação revolucionária.

Desse modo, é possível aventar que o conhecimento e as experiências políticas que decorrem da participação em movimentos sociais contribuem para o desenvolvimento de uma

práxis que supera a realidade vivenciada e contribui para a construção de uma nova hegemonia. Na visão de Arroyo (2003, p. 32), o “aprendizado dos direitos vem das lutas por essa base material”, ou seja, do contato com as injustiças e com as desigualdades sociais, pois os movimentos sociais conscientizam a sociedade não apenas da importância da luta política, mas também contribuem para que homens e mulheres se descubram como “sujeitos de direitos” (ARROYO, 2003, p. 32).

Posto isso, é possível afirmar que:

Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e o fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos lembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. (ARROYO, 2003, p. 32).

Nas lutas que se desenvolvem no terreno das contradições, as carências, as privações e a precariedade das relações materiais são denunciadas, colocadas na pauta do dia e ganham um viés político. Nesse contexto, as contradições expressam as relações entre o capital e trabalho, a exploração de uma classe sobre a outra, as relações de forças e as desigualdades sociais. As lutas, portanto, também são educativas, pois além de emergirem da realidade vivida pela massa de explorados e visarem a superação dessa realidade, mostram que os subalternos ampliaram a consciência de classe.

Tomando por base as reflexões até aqui desenvolvidas, destacamos as possibilidades formativas dos movimentos sociais. Não se trata de desconsiderar as contribuições da educação formal no projeto de emancipação humana, mas de reconhecer que além das instituições formais de ensino, os movimentos sociais podem auxiliar para o processo de construção de outra hegemonia. Contudo, convém destacar que em determinados movimentos sociais, uma pauta de lutas que vise a transformação social na perspectiva das classes subalternas, pode estar presente de modo incipiente, parcial e fragmentado, pois conforme destacamos, existem diferentes movimentos sociais e alguns direcionam suas lutas para a conservação da lógica vigente e para os interesses particulares de determinada classe ou grupos sociais.

Nesse sentido, compreendemos os movimentos sociais como segmentos da sociedade civil que disputam hegemonia em torno de um projeto de sociedade. No que se refere ao campo da educação, percebemos a existência de relações de forças nas quais os interesses podem convergir ou não em torno de uma determinada concepção de mundo. Na esteira dessa reflexão, a UNESCO e o Movimento Estudantil, representam dois segmentos da sociedade civil, cujas

demandas se alinham em torno da educação. Resta saber que elementos dessas demandas são comuns a ambos, quais predominam nas políticas educacionais e a que interesses estão atrelados.

Das atuais políticas educacionais, destacamos a reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017, a qual não está descolada de um projeto maior de sociedade, visto que visa formar uma geração responda às demandas produtivas, dando continuidade à hegemonia dominante. Nesse sentido, centramos nossas reflexões na relação de forças que se estabelece entre a UNESCO e o Movimento Estudantil em torno das orientações e demandas para a educação secundarista, procurando desvelar quais foram contempladas na reforma do Ensino Médio.

Para tanto, é necessário conhecer essas orientações e demandas e inseri-las no contexto de discussão sobre a sua materialização²⁴. Estruturamos as reflexões que dão sequência a esta tese²⁵ tencionando no segundo capítulo, discorrer sobre os movimentos sociais e os elementos, categorias e aspectos políticos que norteiam as suas ações, situando o Movimento Estudantil como um movimento social mais amplo, e nesse sentido, buscando compreender sua estrutura organizacional, pautas de lutas e demandas.

²⁴ Nesta reflexão, encontram-se contemplados os seguintes objetivos específicos da tese: Identificar as orientações da UNESCO e as demandas do Movimento Estudantil para o Ensino Médio; Descrever como os embates sobre educação se fazem presentes nos documentos da UNESCO e nas demandas do Movimento Estudantil para o Ensino Médio; Analisar como a relação de forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil se materializa na Lei 13.415/2017.

²⁵ Em referência ao capítulo II e ao capítulo III. Desses, o segundo capítulo centra suas discussões no Movimento Estudantil brasileiro e o terceiro na UNESCO.

CAPÍTULO 2: O MOVIMENTO ESTUDANTIL NOS EMBATES PELA “SUBVERSÃO DA PRÁXIS”

É preciso desobedecer. É preciso desobedecer o senso comum que exige enquadramento, submissão e individualismo. É preciso desobedecer um sistema que só quer formar consumidores e não cidadãos. É preciso desobedecer o governo que trata manifestações como caso de polícia. É preciso desobedecer ao conformismo com a corrupção, a desigualdade social, a violência, o abandono da juventude. É preciso e cada dia mais possível, construir um outro país, um outro mundo. (MOVIMENTO, 2001, p. 20)²⁶.

O senso comum enaltece uma aparente “ordem social”, que traz em sua essência a dominação econômica, política e ideológica de uma classe frente à outra. Essa dominação se materializa por meio da contribuição de instituições da sociedade civil e política, nas quais se reúnem “homens de ordem” (GRAMSCI, 2004a, p. 77) com seus aparatos jurídicos, políticos e ideológicos.

Gramsci (2004a, p. 77) destaca que na sociedade capitalista, “a palavra ordem tem um poder taumatúrgico” que remete “à conservação das instituições políticas”. Nesse sentido, a compreensão de que uma ordem é possível no interior de uma sociedade dividida em classes sociais, na realidade impele ao conformismo das classes exploradas. Por isso, o “senso comum é um terrível navio negreiro de espíritos” (GRAMSCI, 2004a, p. 77), que enfraquece e luta e obscurece as possibilidades de emancipação, assumindo um posicionamento claramente político.

A criação de outra realidade requer confrontar a ordem posta, não aceitar a naturalização das desigualdades sociais e a banalização da vida humana. Portanto, é necessário desestruturar a hegemonia burguesa, desafiar os homens com seus partidos e instituições de ordem, mirando em um novo projeto de mundo, pois conforme Gramsci (2004a, p. 77) afirma “para ter a galinha é preciso quebrar a casca do ovo”.

É por isso que na dita “desordem”, ou seja, na práxis política das classes exploradas, aqui entendida como ação consciente, organizada e dirigida para a transformação social, é que reside a possibilidade da materialização de uma nova ordem “mais bem organizada do que a velha, mais vital do que a velha por contrapor o dualismo à unidade, por contrapor a imobilidade estática da inércia a dinâmica da vida que se move por si mesma”. (GRAMSCI, 2004a, p. 77).

Subverter significa reagir a toda forma de exploração da vida humana, se opondo aos ditames das instituições de “ordem” e aos seus comandantes. Nesse sentido, subversão é expressão, oposição e revolução, ou seja, é luta. É na “subversão da práxis”, que essa sociedade

²⁶ Movimento é uma revista publicada pela União Nacional dos Estudantes – (UNE).

é confrontada e que um projeto de sociedade pautado na resolução das contradições econômicas, políticas e culturais é idealizado. (GRAMSCI, 2014).

Nesta perspectiva, “subversão da práxis” é resistência, luta e reação, ou seja, é a organização política revolucionária subalterna para a criação de uma nova relação de hegemonia. Essa organização deriva de um processo formativo, no qual as classes subjugadas se tornam cientes da condição de opressão a que estão submetidas, portanto, a “subversão da práxis”, está relacionada com a expansão da consciência de classe, porque conforme aponta Schlesener (2016, p. 54) a luta política exige a compreensão de que “na sociedade, nada é natural, tudo é histórico”.

Os movimentos sociais são meios de expressão coletiva, nos quais os subalternos podem tomar as rédeas de um processo revolucionário, organizando suas lutas e pautando coletivamente suas demandas. Contudo, a luta por uma nova realidade requer um profundo conhecimento dos mecanismos de funcionamento econômico, político e ideológico da sociedade capitalista, pois o conhecimento parcial do real incorre em uma práxis fragmentada, que não é política.

Ao desafiarem a realidade, resistirem às imposições políticas, ideologias e visões de mundo dominantes e direcionarem as lutas para a ampliação dos direitos sociais das classes exploradas, os movimentos sociais possibilitam um aprofundamento da consciência e, por isso, são educativos. O Movimento Estudantil, que está situado no conjunto dos movimentos sociais que confrontam a “ordem” existente e que possuem lutas marcadas por contornos que são definidos de acordo com a conjuntura social e política, pode contribuir para a formação dos jovens nos aspectos político, cultural, social.

A formação política possibilitada pelo Movimento Estudantil articula-se com a práxis revolucionária, pois demanda a leitura do real e a organização para a incursão nas lutas para a superação das contradições que os jovens vivenciam em seus cotidianos. Portanto, a organização política pode fornecer os subsídios teóricos e práticos que podem impulsionar os estudantes para o desenvolvimento de formas de reação à hegemonia burguesa, pois como bem especificou Schlesener (2016, p. 50), a primeira condição para subverter a práxis é ter a “clareza que o que fundamenta a hegemonia é a luta de classes”.

Neste capítulo, temos como objetivo apontar as dimensões e as potencialidades político-formativas do Movimento Estudantil. Para isso, iniciamos nossas exposições abordando sobre os conceitos, categorias e elementos constitutivos dos movimentos sociais. Posteriormente, sem a pretensão de apresentá-lo em sua forma acabada, propomos um conceito

para Movimento Estudantil e analisamos as possibilidades deste movimento na incursão em processo de “subversão da práxis”. Por fim, apresentamos breves reflexões sobre a participação política dos jovens, organizados em movimentos estudantis, nos diferentes contextos políticos do Brasil, destacando as ocupações escolares realizadas em 2015, no Estado de São Paulo e, em 2016, em todo o território nacional.

2.1 MOVIMENTOS SOCIAIS: CONCEITOS, CATEGORIAS ANALÍTICAS E ASPECTOS QUE INSTRUMENTALIZAM A AÇÃO NA LUTA DE CLASSES

O antagonismo entre as classes sociais, presente no modo de produção capitalista, coloca em relevo a existência de uma relação de forças que incide nos aspectos econômicos, políticos e ideológicos. A oposição entre as classes dominantes e dominadas é elevada à dimensão política no momento em que essas, ao reconhecerem a exploração e dominação a qual estão submetidas, se inserem em lutas com o objetivo de confrontar a hegemonia vigente.

Para Marx e Engels (2010, p. 49), o “proletariado” enquanto “classe verdadeiramente revolucionária”²⁷, por meio da prática social, ou seja, da “luta contra a burguesia” (p. 50), pode abolir as relações de exploração da sociedade capitalista. É na negação dessa forma de sociabilidade, da alienação e da submissão, decorrentes da compra e venda da força de trabalho assalariado e da acumulação privada do capital, que a burguesia e o proletariado são colocados em polos antagônicos e estabelecem relações de forças.

Ao sentenciarem que a história de todas as sociedades até hoje é a história da luta de classes²⁸, Marx e Engels (2010, p. 40) apontam que a existência de relações conflitivas entre

²⁷ Destacamos que as reflexões de Marx e Engels foram desenvolvidas por meio da análise concreta do desenvolvimento da sociedade capitalista na transição do século XVIII para o XIX, portanto elas se circunscrevem às determinações postas por aquela conjuntura e são frutos de uma investigação realizada por cerca de quinze anos sobre a estrutura e funcionamento da sociedade burguesa. (NETTO, 2011). Desse modo, a partir do exame racional daquela realidade, Marx objetivou desvelar os fundamentos, o funcionamento e a dinâmica da sociedade de classes, traços esses, que imprimiram características específicas à sua obra e pensamento. (NETTO, 2011). As reflexões e os debates sobre os movimentos sociais, realizadas nesta tese, se apoiam no arcabouço teórico marxiano e nas produções de Marx que temos disponíveis no atual contexto sobre o tema.

²⁸ Concordamos com Antunes (2015) em relação à atualidade do pensamento de Marx. O autor indica que a compreensão do atual cenário político e econômico, bem como o entendimento da centralidade da classe trabalhadora na luta de classes, requer uma leitura atenta dos textos marxianos. Hobsbawm (2011) igualmente confere ênfase às contribuições do pensamento marxiano para uma compreensão aprofundada do século XXI com suas crises periódicas, especialmente as crises de superprodução, as quais de acordo com Marx, se desenvolveriam mediante a irregularidade do crescimento capitalista e no curso do desenvolvimento histórico produziriam uma série de conflitos que seriam determinantes para que este modo de produção definhasse. Por isso, Antunes (2015, p. 97) considera que “Marx foi o autor mais excepcional que o pensamento moderno nos ofereceu, e chega a ser irônico, senão trágico, considerá-lo como um autor superado”, pois conforme Hobsbawm (2011, p. 24) “não podemos prever as soluções dos problemas com que se defronta o mundo no século XXI, mas quem quiser solucioná-los, deverá fazer as mesmas perguntas de Marx, mesmo que não queira aceitar as respostas [...]”.

dominantes e dominados se estabeleceu historicamente em contextos que antecederam o modo de produção capitalista. Contudo, os autores destacam que foi neste modo de organização societária que o antagonismo entre as classes sociais foi inserido na dinâmica de seu funcionamento e configurou-se como condição para a sua reprodução. (MARX; ENGELS, 2010).

Isso ocorre, porque o capitalismo para manter sua hegemonia, precisa intensificar a produção de riquezas, o que implica na ampliação da exploração da força de trabalho assalariado. Marx e Engels (2010, p. 50-51) enfatizam que “a condição essencial para a existência e supremacia da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos de particulares” e “a condição de existência do capital é o trabalho assalariado”. A extração da mais valia ²⁹ e a consequente exploração da força de trabalho humano, que são premissas para o desenvolvimento do modo de produção capitalista, expressam em toda sociedade relações de desigualdades, as quais para Tonet (2012b) fazem parte da natureza deste sistema societário, pois:

[...] não é apenas da natureza do capital produzir desigualdades sociais. É também da natureza da sua reprodução, a partir de certo momento, produzir tanto mais desigualdades sociais quanto maior for o seu desenvolvimento. É o que estamos vendo hoje. De um lado, extraordinário desenvolvimento da riqueza, de outro lado, intensificação nunca vista das desigualdades e dos problemas sociais (miséria, fome, violência, drogas, guerras, exclusão social, degradação das condições de vida de milhões de pessoas, devastação da natureza, etc.). (TONET, 2012b, p. 23).

É por isso que, no atual modo de organização da sociedade, a superação da sociedade de classes é uma questão urgente. Ao apontar sobre a relação de desigualdade que se desenvolve na estrutura capitalista, Marx (2004, p. 80) acentua que “o trabalhador torna-se mais pobre quanto mais riquezas produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão”, pois a exploração realizada no âmbito do trabalho transforma o trabalhador em “uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz”.

A consequência dessa exploração é a miséria e a degradação da vida humana para uma única classe e a ampliação do patrimônio econômico para outra. O rompimento com a sociedade de classes, implica em superar o antagonismo econômico, político e cultural que existe em toda sociedade. Para Marx (2017, p. 47), essa empreitada é tarefa da classe trabalhadora que

²⁹ A categoria mais valia está intimamente relacionada à exploração do trabalho, realizada no modo de produção capitalista. Isso ocorre porque, a classe trabalhadora produz “um produto líquido que pode ser vendido por mais do que ela recebe como salário. (BOTTOMORE, 2012, p. 335). Assim, “lucro e salário são as formas específicas que o trabalho excedente e o trabalho necessário assumem quando empregados pelo capital”. (BOTTOMORE, 2012, p. 335).

“substituiria no curso de seu desenvolvimento a antiga sociedade civil por uma associação que excluiria as classes e seu antagonismo”. Nesse sentido:

Uma classe oprimida é a condição vital de toda a sociedade fundada no antagonismo entre classes. A libertação da classe oprimida, implica, pois, necessariamente, a criação de uma sociedade nova. Para que a classe oprimida possa liberta-se, é preciso que os poderes produtivos já adquiridos e as relações sociais existentes não possam existir lado a lado. De todos os instrumentos de produção, o maior poder produtivo é a classe revolucionária. [...]. (MARX; 2017, p. 146-147).

Na luta de classes, revela-se o antagonismo entre burgueses e trabalhadores, engendram-se as possibilidades de superação da sociedade de classes e elevam-se as possibilidades da realização de outra hegemonia. Bogo (2010, p. 147) ao conferir ênfase às lutas políticas que visam a transformação social, enfatiza que “a ação cria inicialmente a desarmonia nas relações sociais estabelecidas”, pois “bom para a ordem é aquele que se submete, não aquele que discorda”. Por isso, a contradição que se expressa na luta de classes é criadora, na medida em que nega a realidade existente e afirma uma nova. (BOGO, 2010).

Para Gramsci (2004a), a existência de classes sociais contrastantes, implica na existência de uma luta de classes. Essa luta, “não é um arbítrio pueril” (GRAMSCI, 2004a, p. 177) ou “um ato voluntarista” (GRAMSCI, 2004a, p. 177), mas “uma necessidade íntima” (GRAMSCI, 2004a, p. 177), pois é na organização política que os trabalhadores mostram a sua força e a capacidade de confrontar a classe dominante.

Gramsci (2004a, p. 39) nos mostra que é no “terreno de controle” do capital que as classes dominantes e dominadas se afirmam como classes e lutam pela hegemonia em toda sociedade civil. Para o autor, essa “é uma luta revolucionária” (GRAMSCI, 2004a, p. 39) que se desenvolve mediante o objetivo de elevar os subalternos à condição de dirigentes, conforme expressa por meio da citação:

[...]. Essa luta deve ser encaminhada no sentido de demonstrar às grandes massas da população que todos os problemas existenciais do atual período histórico, os problemas do pão, do teto, da luz, do vestuário, só podem ser resolvidos quando todo o poder econômico e, portanto, todo o poder político, tiver sido transferido para a classe operária. Ou seja, essa luta deve ser encaminhada no sentido de organizar em torno da classe operária todas as forças populares em revolta contra o regime capitalista, com o objetivo de fazer com que a classe operária se torne efetivamente classe dirigente e que guie todas as forças produtivas a se emanciparem através da realização do programa comunista. [...]. (GRAMSCI, 2004a, p. 40).

É na luta de classes que as desigualdades sociais, a exploração e as lacunas do sistema capitalista adquirem o caráter de denúncias. Portanto, a luta de classe ganha significado na conscientização da classe trabalhadora sobre a existência de uma realidade na qual as classes

sociais não podem coexistir pacificamente. É por isso que, para a filosofia da práxis, a conscientização das massas é também uma estratégia para a luta revolucionária, pois conforme Gramsci (2004a, p. 177) nos alerta, essa luta é “também um ato intelectual, ou melhor, é ato intelectual, antes de ser ato físico, salvo para as marionetes”, porque “se for retirada do proletariado sua consciência de classe, teremos muito movimento, mas movimento de marionetes”.

Gramsci (2004a) compreende que a ampliação da consciência de classe dos trabalhadores contribui para a universalização dos objetivos classistas. A partir disso, seus interesses assumem uma perspectiva ética e política e a luta se torna significativa, já que é uma luta de classe e para a classe. O momento subjetivo da ampliação da identidade de classe revela sua superioridade na recusa da ordem existente, do controle político e ideológico, do autoritarismo e do senso comum. Nesse momento, homens e mulheres compreendem que não são meros expectadores da história, mas pessoas que coletivamente podem organizar suas forças e construir uma nova história, uma nova hegemonia.

Bogo (2010, p. 104) afirma que “a identidade de classe se forma quando há reações concretas de lutas para não aceitar passivamente aquilo que está estabelecido por força da classe dominante”. O autor confere ênfase a dois momentos nos quais a “identidade de classe” (BOGO, 2010, p. 104) se revela:

[...] o surgimento do que podemos chamar num primeiro momento, de ‘identidade consciente’. Trata-se de compreender o que de fato é a realidade em que vivemos. Em segundo lugar, tal identidade eleva-se para a ‘autoconsciência’ que nos permite saber o que de fato queremos fazer de nós mesmos enquanto classe. Assim, na coletividade, buscamos produzir auto identidade que se enraíza na autoestima e, então, os passos dados deixam de ser aleatórios e em vão. Comprovamos pela própria experiência o que disseram os antigos filósofos, que a ‘história é um progresso sem fim’. Logo, a identidade se caracteriza pela experiência já feita e pelas perspectivas que se abrem a partir da intervenção do sujeito coletivo na história. (BOGO, 2010, p. 104).

O pertencimento à classe trabalhadora e a vivência cotidiana de relações de domínio e exploração não é garantia de que esta classe defenda ideais classistas, ou que venha a se engajar em um processo de lutas revolucionárias. A compreensão da realidade social, política e econômica, bem como do papel que os trabalhadores, enquanto classe, ocupam na transformação da sociedade, não ocorre de maneira imediata e sem o desenvolvimento de uma consciência revolucionária.

Essa consciência pode ser adquirida/desenvolvida, nas relações de produção, no contato mais amplo com a realidade social e na organização e ação política, mediadas pela educação não formal e formal. Destaca-se como educação formal aquela realizada na escola,

enquanto a não formal aquela que decorre das experiências adquiridas mediante a participação em outras entidades da sociedade civil, como nos movimentos sociais, por exemplo. Nesse sentido, tão importante quanto à apropriação da ideologia revolucionária é a sua difusão junto aos subalternos.

Ao direcionarem ações para a identificação, análise e enfrentamento dos problemas políticos e sociais da materialidade, os movimentos sociais são instrumentos importantes na luta de classes, pois podem contribuir para o desenvolvimento da consciência de classe. Podemos afirmar que os movimentos sociais são propulsores de transformações sociais, as quais não necessariamente podem estar articuladas com os interesses das classes exploradas, contudo, para esta reflexão, destacamos as potencialidades das lutas desenvolvidas nas diferentes frentes (política, cultural ou social) que contribuem para a realização de um processo de emancipação subalterna.

É importante também destacar que os movimentos sociais podem estar inseridos em distintos espaços da sociedade civil, como por exemplo, no meio acadêmico e/ou escolar como é o caso do Movimento Estudantil, no espaço rural, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, ou em espaços urbanos como o Movimento dos Sem Teto ou dos Guetos Pobres. (GOHN, 2008). Nesse sentido, consideramos que o ponto que articula, ou deveria articular, os repertórios das lutas, as reivindicações e as demandas dos diferentes movimentos sociais passa pela superação das desigualdades entre as classes sociais, pois elas expressam a luta de classes que se estabelece no atual modo de organização da sociedade.

De acordo com Engels (2011):

[...] todas as lutas históricas travadas no âmbito político, religioso, filosófico ou em qualquer outro campo ideológico são de fato apenas a expressão mais ou menos nítida de lutas entre classes sociais, a lei segundo a qual a existência e, portanto, também as colisões entre essas classes são condicionadas, por sua vez, pelo grau de desenvolvimento da sua condição econômica, pelo modo da sua produção e pelo modo do seu intercâmbio condicionado pelo modo de produção. [...]. (ENGELS, 2011, p. 22).

Os conflitos sociais organizados em torno de demandas econômicas, políticas e culturais, ao se realizarem no contexto societário capitalista, compartilham entre si os efeitos do domínio e da exploração que nele se faz presente. Isso ocorre em razão da lógica do lucro que move o capitalismo, a qual não apenas torna os seres humanos alienados durante o processo de extração da mais valia, mas também, esgota os recursos naturais, hierarquiza as relações sociais entre classe, sexo e raça, reduzindo os direitos da maioria da população. Por esse motivo,

Antunes (2012) considera que as lutas ecológicas, de gênero, etnia, geracional, entre outras precisam estar em sintonia com uma luta política que ataque a raiz das desigualdades sociais.

É na luta social que o capitalismo é colocado à prova e que se afirma para toda a sociedade que o domínio e a submissão que ocorrem no campo do trabalho se dissipam nas relações sociais. Mészáros (2002, p. 95-96) enfatiza que a articulação das lutas dos movimentos sociais de “questão única” com a emancipação humana é uma “alternativa coerente e abrangente à ordem dada”, pois:

[...] a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver conhecido e organizado as suas forças próprias, como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política. (MARX, 2010a, p. 54).

Não se trata de desconsiderar as particularidades das demandas de cada movimento social, como a questão da reforma agrária, inserida nas reivindicações do MST, ou a educação como bandeira histórica do Movimento Estudantil, ou mesmo o uso controlado e preservação dos recursos naturais, pauta dos movimentos ecológicos, contudo é importante destacar que a solução dessas questões só se efetivará com a superação da sociedade capitalista. De acordo com Bogo (2010, p. 175), os agricultores, a juventude, os quilombolas, os indígenas, “os operários e os favelados, todos organizados compõem a classe trabalhadora”, por conseguinte, as pautas específicas que caracterizam cada movimento social, em sua essência, são permeadas pela necessidade da superação do modo de produção capitalista.

A esse respeito, Antunes (2012) contribui com as seguintes reflexões:

[...] a luta ecológica, os movimentos feministas, étnicos (dos indígenas, dos negros, dos imigrantes, dos homossexuais, etc, entre outros, encontram maior pujança e vitalidade quando conseguem articular suas reivindicações singulares e autênticas contra as múltiplas opressões do sistema de capital. No caso dos movimentos ecologistas e ambientalistas, o eixo dos seus embates deve ser contra a lógica destrutiva do capital (que destrói a natureza em escala global) e, no caso da luta das mulheres, suas ações devem voltar-se contra o caráter fetichizado, estranhado, ‘desrealizador’ e virulento do domínio patriarcal que as subordina em seu duplo espaço, familiar e profissional [...]. O mesmo pode se dizer em relação à luta dos diversos povos, etnias e culturas pela ruptura das desconstruções realizadas pelo capital e para impedir a obtenção de uma igualdade substancial. (ANTUNES, 2012, p. 177).

Os repertórios das lutas e as demandas que são heterogêneas e particulares a cada movimento social, ganham força e adquirem a perspectiva de luta política quando atacam o caráter que move a lógica capitalista. Montaño e Durigueto (2011, p. 117) afirmam que no

modo de produção capitalista “a diversidade de manifestações e sequelas, que se apresentam como problemas sociais, carências, formas de exclusão, discriminação, segregação”, os quais “se apresentam na aparência de fenômenos autônomos, independentes” e “desarticulados da questão central entre capital e trabalho, não podem nos levar a ignorar o fato de que eles se fundamentam na contradição entre capital e trabalho”. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 117).

As manifestações dessa contradição são “desdobramentos das lutas de classes” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 117), pois:

[...] as lutas pela igualdade de direitos, de gênero, sexual, racial, pela defesa do meio ambiente, pelos direitos humanos, por demandas pontuais de uma comunidade, como lutas diferentes (nos seus campos de atuação, na sua organização, nos seus objetivos), mas constitutivas da luta de classes [...] não podem esperar a ‘grande revolução’, para resolver problemas pontuais, mas cujos objetivos de curto prazo (como a igualdade de gênero, por exemplo) não necessariamente são antagônicos à finalidade de longo prazo (a superação da ordem burguesa). Articular o curto e o longo prazos, os objetivos alcançáveis ‘agora’ com finalidade de mais alcance, torna-se imprescindível. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 117).

Assim sendo, a luta pela emancipação humana não se desvincula da luta pela solução dos problemas que se manifestam na sociedade de classes. Nessa perspectiva, da luta pautada em demandas particulares, de questão única, pode se abrir outra, alinhada a um horizonte, no qual se inscreve a solução não apenas dos problemas postos na ordem do dia pelos diferentes movimentos sociais, mas a superação de todos os problemas da ordem social hegemônica. Uma luta direcionada à essa perspectiva, contempla a universalização dos interesses de toda a coletividade, na medida em que ataca a sociedade de classes e pretende romper em definitivo com a mesma.

Portanto, a perspectiva marxiana aponta para uma ação revolucionária de caráter coletivo, cuja finalidade é a supressão do domínio de uma classe em relação à outra, o que se traduz em findar todas as formas de exploração e opressão que permeiam o atual modo de produção. A articulação das lutas sociais à perspectiva do todo também encontra fundamento em Lenin (2015b), pois além de pautar argumentos na defesa de uma luta social desenvolvida do ponto vista coletivo, o autor, destaca que essa luta é realizada mediante a compreensão das relações contraditórias capitalistas. Assim sendo:

[...]. A consciência da classe operária não pode ser uma verdadeira consciência política se os operários não estão habituados a reagir contra todos os casos de arbitrariedade e opressão, todas as formas de violência e abuso, quaisquer que sejam as classes afetadas [...]. A consciência das massas operárias não pode ser uma verdadeira consciência de classe se os operários não aprenderem, com base em fatos e acontecimentos políticos concretos e atuais a observar cada uma das classes sociais,

em todas as manifestações de sua vida intelectual, moral e política, se não aprenderem a aplicar na prática a análise materialista e a apreciação materialista de todos os aspectos da atividade e da vida de todas as classes, camadas e grupos da população. (LENIN, 2015b, p. 124-125).

Uma análise do ponto de vista materialista é pautada na compreensão ampliada da realidade na qual as pessoas constroem as relações sociais. Nesta análise, os subalternos percebem que as relações sociais são condicionadas por um modo de produção, que não apenas se reproduz mediante a extração da mais valia, mas que também interfere nas ações e no pensamento humano, trazendo além de implicações econômicas, mas também implicações políticas e culturais em toda a sociedade. Desvelar essas implicações é condição para a compreensão da realidade na perspectiva do todo, ou seja, do entendimento das manifestações dos problemas sociais como consequências das relações que ocorrem no interior do capitalismo.

Desse modo, na luta de classes, o desenvolvimento de ações que visam demandas específicas de determinados grupos ou segmentos da sociedade civil, adquirem a perspectiva da totalidade se forem mediadas por um horizonte de longo alcance que é a transformação radical da realidade, ou seja, a emancipação humana, uma vez que:

Mesmo quando fazem uma greve pela melhoria do horário, dos salários ou das condições de trabalho, os proletários não podem deixar de sentir, em seu íntimo, que toda luta é iluminada por um objetivo final, por uma finalidade última, que jamais pode ser alcançada por nenhuma das lutas particulares as quais são travadas e devem ser travadas porque constituem a própria vida de classe enquanto organismo da luta e servem como preparação material e moral, mas que não esgotam nem a missão desta classe nem a atividade de seus membros. (GRAMSCI, 2004b, p. 59).

Essas lutas também podem ser organizadas e desenvolvidas por meio do engajamento da classe trabalhadora em movimentos sociais. Podemos afirmar que os movimentos sociais ao impulsionarem um processo organizativo permeado por ações, lutas e demandas centradas em questões sociais, políticas, ecológicas, de gênero, raça, entre outros, mesmo que essas sejam restritivas à determinadas conjunturas, podem produzir impactos na realidade, no sentido de transformá-la ou de conservá-la.

É importante também destacar que os movimentos sociais não são homogêneos quanto a sua composição, e que possuem projetos políticos norteados por diferentes ideologias, as quais se revelam nas suas formas de expressão, nas demandas, articulações realizadas e nas interferências de grupos ou classes sociais em determinadas conjunturas sociais e políticas. A

partir da conceituação proposta por Gohn (2008)³⁰, podemos evidenciar alguns elementos constitutivos dos movimentos sociais:

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciadas pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não institucionalizados. Os movimentos geram uma série de inovações na esfera pública (estatal e não estatal) e privada, participam direta ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política de um país e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política. Estas contribuições são observadas quando se realizam análises de períodos de média ou longa duração histórica, nos quais se observam os ciclos de protestos delineados. Os movimentos participam, portanto, de mudança social e histórica de um país e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador ou reacionário, dependendo das forças sociopolíticas a que estão articulados em suas densas redes, e dos projetos políticos que constroem com suas ações. Eles têm como base de suporte entidades e organizações da sociedade civil e política, com agendas de atuação construídas ao redor de demandas socioeconômicas ou político-culturais que abrangem as problemáticas conflituosas da sociedade onde atuam. (GOHN, 2008, p. 251)

Por meio do exposto, é possível inferir que os movimentos sociais são meios de expressão coletiva pelos quais os diferentes segmentos da sociedade civil podem se organizar em torno de uma ou mais pautas de reivindicação. A ação desses grupos se desenvolve mediante o objetivo do atendimento de uma demanda, a qual pode ser de ordem política, social ou cultural. Portanto, os movimentos sociais podem produzir alterações na realidade e definir o rumo das políticas de uma determinada conjuntura social. O impacto provocado pode se desenvolver em sentido conservador e, nesse caso, as demandas se alinham aos interesses dominantes, ou então podem se realizar do ponto de vista da classe trabalhadora. Os movimentos sociais, portanto, expressam relações de forças que podem se alinhar à hegemonia

³⁰ Optamos por utilizar as reflexões dessa autora pela sistematização que a mesma vem realizando sobre os movimentos sociais ao longo de sua produção acadêmica. Os conceitos e categorias dos movimentos sociais, apresentados nesta tese, a partir de Gohn (2008), conforme a própria autora reconhece, não podem ser compreendidos em sua forma final ou estática, já que os movimentos sociais se inserem na dinâmica da sociedade, a qual está em constante transformação. A autora ainda destaca que embora a produção acadêmica sobre movimentos sociais no Brasil conte com textos escritos na língua inglesa e francesa, ela é escassa e insuficiente. (GOHN, 2012). Reconhecemos que essa carência pode contribuir para que a maioria dos estudos sobre os movimentos sociais assumam características descritivas em face das analíticas, contudo não desconsideramos as contribuições do conjunto das produções sobre o tema (dentre as quais Gohn se insere) e reconhecemos que elas auxiliam para ampliar as reflexões sobre o ativismo, as possibilidades de enfrentamento, os aspectos formativos e o impacto (econômico, político e cultural) realizados pelos movimentos sociais na atual conjuntura social brasileira.

dominante ou dela se divergir. As estratégias para o atendimento das demandas envolvem um conjunto de ações que são norteadas por um pensar mediado por um conjunto de ideologias e objetivos, que expressam projetos de mundo diferenciados. (GOHN, 2008).

Também é importante pontuar que a amplitude das perspectivas políticas e ideológicas a que se alinham os movimentos sociais expressa a existência de diferentes movimentos sociais. Contudo, enfatizamos que embora existam movimentos sociais compostos por diferentes segmentos da sociedade civil, não podemos deixar à margem desse debate uma reflexão sobre o tema, por meio do prisma marxista. Neste viés de análise, conforme esclarecemos ao longo das nossas exposições, a ação da classe trabalhadora comprometida com a transformação radical da sociedade é a práxis política, ou seja, uma práxis que se estrutura sobre o compromisso da transformação radical da sociedade.

A divisão da sociedade em classes sociais e a contradição que permeia o modo de produção capitalista expressa uma relação de forças que nos auxilia para pensarmos os movimentos sociais do ponto de vista da dialética. Considerando que as desigualdades sociais são inerentes ao sistema capitalista, a literatura marxista sinaliza que a luta maior da classe trabalhadora é pela superação da exploração da vida humana. Essa luta perpassa pelo distanciamento do que Gramsci (2016, p.21) denomina de “pequena política” e no engajamento em ações orientadas para a “grande política”.

De acordo com Gramsci (2016, p. 21), a “grande política” vincula-se ao objetivo da criação de novas hegemonias, “a fundação de novos Estados”, “destruição”, “defesa” e “conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais”. Já a “pequena política compreende questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior da estrutura já estabelecida”. (GRAMSCI, 2016, p. 21). Na pequena política, as demandas são fragmentadas e desagregadas, ao passo que na grande política, são unificadas em torno de um objetivo.

Contudo, conforme já explicitamos o posicionamento de Gramsci (2016), em relação à ação política da classe trabalhadora, considera a perspectiva da unificação das lutas parciais com o objetivo da realização da emancipação humana (grande política). Assim, embora uma determinada ação coletiva contemple os aspectos da pequena política, para Gramsci (2016) ela não pode se esgotar em seus objetivos imediatos, uma vez que a luta maior é pela hegemonia dos socialmente explorados.

Nesse sentido, a perspectiva marxista considera que a luta pela emancipação humana, é objetivo da práxis dos movimentos sociais, já que os trabalhadores são uma classe potencialmente revolucionária, e ser revolucionário conforme considera Tonet (2012b, p. 43),

implica em ter a potencialidade “de colocar-se radicalmente contra a ordem social” e “assumir no processo histórico, teórica e praticamente, a luta contra essa ordem”.

Consideramos que os movimentos sociais possuem a potencialidade de converter suas ações em ações revolucionárias, na medida em que as mesmas são articuladas com o objetivo da materialização de um processo emancipatório. É importante também ponderar que os embates entre as classes subalterna e dominante, com vistas à ampliação dos direitos sociais e políticos, “não chega a ser a forma definitiva de emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva de emancipação humana até aqui”. (MARX, 2010a, p. 41).

As lutas particulares dos movimentos sociais, alinhadas às demandas imediatas, pontuais e de ordem econômica, as quais visam à emancipação política, embora possuam limites em relação a sua efetividade e alcance, são resultantes da negação do presente e do instituído, ou seja, de um processo de conscientização sobre a necessidade de operar mudanças na realidade. Desse modo, as lutas pela conquista e pelo gozo de direitos sociais mais básicos como educação e saúde, a busca pela inclusão das minorias socialmente oprimidas, a demanda pelo uso controlado e preservação dos recursos ambientais, ao colocarem em xeque a hegemonia dos grupos que controlam o poder, desestabilizam a estrutura do comando político hegemônico, podendo auxiliar para a ampliação da consciência de classe e para a emancipação humana.

Tendo em vista a superação do capital e do capitalismo³¹, “a política pode ser um instrumento nas mãos dos trabalhadores para preparar terreno para a revolução social, destruindo a velha máquina do Estado para que possa entrar em cena a alma do socialismo, o trabalho associado, nada mais”. (TONET, 2010, p. 31). Para Marx (2010b, p. 52), a organização da classe trabalhadora cujo objetivo é a “dissolução das relações antigas” constitui em um “ato político”, sem o qual “o socialismo não pode se concretizar” pois ele “necessita desse ato político, já que necessita recorrer à destruição e à dissolução”.

Nesse sentido:

[...]. Se o proletariado, em sua luta contra a burguesia, organiza-se forçosamente como classe, se por meio de uma revolução converte-se em classe dominante e como classe dominante destrói violentamente as antigas relações de produção, destrói, junto com essas relações de produção, as condições de existência dos antagonismos entre as classes, destrói as classes em geral e, com isso, sua própria dominação como classe. Em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classes,

³¹ Mészáros (2002) defende o rompimento com o sistema sociometabólico do capital, o qual é composto por três pilares de assentamento: “capital, trabalho e Estado” (p. 599). Ao tecer críticas às sociedades pós-capitalistas do tipo soviéticas que não eliminaram a “divisão hierárquica do trabalho”, na qual se inscreve a lógica de subordinação social ao trabalho, Mészáros (2002, p. 600) considera que “é inconcebível emancipar o trabalho sem superar o capital”.

surge uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos. (MARX; ENGELS, 2010, p. 58-59).

A organização consciente e engajada da classe trabalhadora, aqui entendida como a subsunção do político e do social, possibilita a transformação radical da sociedade. Nessa perspectiva, as ações coletivas desenvolvidas pelos movimentos sociais possuem a potencialidade de auxiliar, tanto para transformações mais pontuais, as quais não podem ser desconsideradas, pois tanto instrumentalizam a luta pela ampliação dos direitos sociais, como também, podem contribuir para a realização de mudanças mais amplas nas esferas econômicas, políticas e sociais.

Conforme destaca Bogo (2010, p. 123) “não se trata de conferir à luta econômica um caráter político, reduzindo o seu horizonte estratégico”, pois “o problema não está com quem luta pela terra, mas sim na ausência de um projeto que aponte para a desconstrução da totalidade da sociedade política, ao mesmo tempo em que se modifica a estrutura de dominação da sociedade civil”.

A emancipação humana é um processo que se constrói nas lutas diárias, na busca pela inserção social, na crítica social, nas revoltas e nas indignações frente às contradições sociais. De acordo com Warren (1999, p. 14), essas indignações se desenvolvem em face da existência de situações adversas múltiplas, provocando “ações coletivas reativas aos contextos históricos-sociais nos quais estão inseridos” os movimentos sociais.

Warren (1999) menciona que as reações dos movimentos sociais podem ganhar materialidade por meio de:

- Denúncia, protesto, explicitação de conflitos, oposições organizadas;
- Cooperação, parcerias para resolução de problemas sociais, ações de solidariedade;
- Construção de uma utopia de transformação, com a criação de projetos alternativos e de projetos de mudança. (WARREN, 199, p. 14-15).

É importante aventar que os elementos em destaque, podem se desenvolver simultaneamente em maior ou menor intensidade, pois variam de acordo com os objetivos norteadores dos distintos movimentos sociais e, também, com a conjuntura social ou política de um país. (WARREN, 1999). Por isso, é importante conhecer os objetivos que orientam as ações dos movimentos sociais, empreitada essa que não é uma tarefa simples, pois requer uma reflexão sobre suas perspectivas ideológicas.

De acordo com Gohn (2008), existem movimentos sociais ligados a partidos políticos, sindicatos, ONGs, setores da mídia, entre outras esferas produtoras de ideologias, as quais nem

sempre conciliam suas lutas aos interesses da classe trabalhadora. Assim, como estratégia para uma compreensão ampliada dos movimentos sociais, Gohn (2008) elenca alguns dos seus elementos originários:

➤ *Movimentos sociais originados a partir de instituições* presentes na sociedade civil, como igrejas, partidos políticos, escolas, sindicatos, entre outros, os quais orientam política e ideologicamente o conteúdo das lutas e as demandas dos movimentos sociais. (GOHN, 2008).

➤ *Movimentos sociais originados a partir de “características da natureza humana”* como gênero, idade, raça, cor, os quais podem gerar ações específicas de acordo com as demandas de cada movimento social ou, então, se articular com questões de ordem conjuntural e com os aspectos políticos, econômicos e culturais. (GOHN, 2008, p. 269). Inserem-se nesta categoria os movimentos feministas, dos heterossexuais e transexuais, dos idosos, da juventude. (GOHN, 2008).

➤ *Movimentos sociais originados “a partir de determinados problemas sociais”*, como a falta de acesso ou acesso precário a direitos como moradia, alimentação, transporte público, saúde, educação ou mesmo a busca pelo uso controlado de recursos ambientais. (GOHN, 2008, p. 269). Incluem-se nesta categoria, os movimentos sociais que lutam pela preservação do meio ambiente e patrimônios históricos, educação, saúde, habitação, transporte público, entre outros. (GOHN, 2008).

➤ *Movimentos sociais originados a partir da conjuntura política de um país*, os quais visam a alteração ou a manutenção de um regime político ou de uma estrutura de poder e comando político, como, por exemplo, os movimentos nacionalistas, republicano, libertários, entre outros. (GOHN, 2008).

➤ *Movimentos sociais originados com base em ideologias*, como os anarquistas, marxistas e do cristianismo, os quais se fundamentam em ideologias que mobilizam “as pessoas para a luta”. Essas, “são dotadas de um conjunto de crenças que negam o instituído e repõem um novo paradigma para a ação e para o pensamento”. (GOHN, 2008, p. 271).

Os distintos movimentos sociais, portanto, podem ser originados, tanto a partir de instituições, carências de ordem material ou simbólica e, também, de perspectivas ideológicas, políticas e sociais. Nesse sentido, entender a sua origem e seus objetivos contribui para a apreensão da ideologia norteadora de suas lutas, para identificar se o mesmo se alinha a objetivos que pretendem transformar as relações sociais vigentes ou legitimar os interesses específicos de uma minoria e conservar o poder instituído.

Tomando por base Gohn (2008), destacamos que para o entendimento dos objetivos que norteiam as práticas dos movimentos sociais, é importante conhecer os elementos que se fazem presentes nas demandas, utopias, repertórios, composição, princípio articulatório, força social, ideologia, cultura política, organização, práticas, projeto sociopolítico, identidade, opositores, conquistas e derrotas dos movimentos sociais.

Gohn (2008) destaca que as “*demandas*” dos movimentos sociais se articulam aos repertórios, pois são construídas a partir de uma situação de privação ou carência, a qual pode ser de ordem econômica, política, social e cultural, ou seja, “materiais ou simbólicas”³² (p. 256). Para Gohn (2008, p. 256) as “*utopias*” se diferem das carências por não partirem de uma situação problema, são pautadas em ideologias e almejam atingir um ideal, “são a-históricas, até poderem vir se consolidar na história, como no caso de algumas colônias anarquistas ou dos falanstérios dos socialistas utópicos”. Os “*repertórios*” são construídos a partir da agregação das demandas, representam “um produto elaborado pela ação coletiva” e se caracterizam por traduzir a “demanda em reivindicação, mediatizada pelo conteúdo político ideológico do projeto do movimento”. (GOHN, 2008, p. 256).

A “*composição de um movimento social*”, segundo Gohn (2008, p. 256), pode ser identificada a partir de dois aspectos: origem social dos sujeitos e “princípio articulatório” que “aglutina” os distintos movimentos sociais. De acordo com Gohn (2008), usualmente os movimentos sociais são compostos por setores da classe média e classes populares, mas existem também movimentos sociais das classes dominantes, os quais se diferem em relação às ações e projetos sociopolíticos. Gohn (2008, p. 257) alerta que é importante incluir nesta reflexão a “localização geográfica espacial” dos movimentos sociais, uma vez que os mesmos podem se localizar na zona rural ou urbana ou estarem restritos a determinados países, regiões, cidades, bairros, etc. Sendo assim, a categoria espacial não é somente geográfica, mas agrega “um forte componente social, disto derivam as denominações: movimentos da periferia, movimentos dos guetos pobres, movimentos dos camponeses, etc.”. (GOHN, 2008, p. 257).

Em relação ao “*princípio articulatório*” que compõe as lutas e as demandas dos movimentos sociais, Gohn (2008) destaca que o mesmo pode ser interno ou externo:

O princípio articulatório interno [...] se dá a partir de três elementos fundamentais que entram em sua composição: as bases demandatárias, as lideranças e as assessorias. Usualmente, os dois primeiros elementos são nativos, naturais ou internos aos movimentos. São demandatários. O terceiro elemento é externo, agrega-se ao movimento em algumas de suas etapas. Dependendo do tempo de articulação, a

³² Gohn (2008) situa nesse campo as lutas por questões raciais, religiosas, de gênero, etc.

assessoria terá mais ou menos força dentro do movimento, também poderá ser parte de sua gênese constitutiva. (GOHN, 2008, p. 257).

O “*princípio articulatório externo*” pode ser evidenciado nas alianças realizadas entre um movimento social e segmentos ou entidades da sociedade civil, como igrejas, partidos políticos, sindicatos e outras. (GOHN, 2008). Na compreensão de Gohn (2008, p. 258), essas alianças configuram “elos de mediação entre as duas estruturas: movimento e instituição externa” e podem ser decisivas, tanto nas conquistas, como também, nas derrotas e articulações realizadas pelos movimentos sociais.

Gohn (2008, p. 258) acentua que para a análise da “*força social*” de um movimento social, é necessário considerar dois aspectos: o cenário político e as articulações realizadas. Para a autora, a realização de alianças e parcerias com determinadas entidades da sociedade civil, pode imprimir força e identidade a um movimento social, pois “força denota densidade, condensação de energia e combinação de elementos”. (GOHN, 2008, p. 258). A “*ideologia*” se evidencia nos valores, crenças e utopias e é um elemento importante para fundamentar as demandas e as reivindicações das pautas de lutas dos movimentos sociais. (GOHN, 2008, p. 258).

Na percepção de Gohn (2008, p. 259), a “*cultura política*” tem ampla relação com as ideologias e é construída nas experiências cotidianas, no conjunto das práticas ou ações e “contribui para a configuração das práticas e dos procedimentos” que são utilizados para a definição das estratégias de lutas. A “*organização*” se evidencia na realização das atividades, na divisão de tarefas, cargos e funções e, também, na definição das pautas e estratégias de lutas (GOHN, 2008). As “*práticas*” configuram ações, iniciativas ou atividades realizadas, as quais podem ser de caráter formal, como reuniões, abaixo assinados, entre outros, ou informais como “acampamentos, teatro ou encenação, passeatas relâmpagos, a partir de uma assembleia formalmente convocada, [...], etc”. (GOHN, 2008, p. 260).

Gohn (2008) ainda ressalta que o “*projeto sociopolítico ou cultural*” é um elemento essencialmente importante no estudo dos movimentos sociais. Isso porque esta categoria possui relação com as práticas dos movimentos sociais e pode se apresentar mesmo que minimamente, nas ações e nas concepções de mundo dos sujeitos que os compõem. (GOHN, 2008). Para a autora, a “*identidade*” dos movimentos sociais é construída com base nos projetos desenvolvidos, na soma das práticas, nas articulações que são realizadas com determinados setores da sociedade civil, mas também, pode estar explícita nas ideologias norteadoras (GOHN, 2008). Para localizá-la, é necessário equacionar o conjunto das práticas, o cenário

social e político, as relações de forças, as pautas, as agendas e os interesses que norteiam o seu ativismo. (GOHN, 2008).

Os “*opositores*” dos movimentos sociais, para Gohn (2008, p. 262), são os sujeitos ou instituições que “detém o poder sobre o bem demandado”. As “*conquistas e derrotas*” podem estar associadas às questões internas e externas, sendo que aquelas englobam as articulações, políticas de condução do movimento e o relacionamento entre os líderes e assessores e, essas se relacionam à conjuntura social e política. (GOHN, 2008, p. 262).

Dentro desse contexto Gohn (2008) afirma que:

Usualmente podemos pensar que as conquistas fortalecem um movimento. Mas nem sempre isso é verdadeiro, pois, vários casos, o que ocorre é uma acomodação após a conquista da reivindicação e um refluxo da organização. Também temos registros de casos em que a derrota serviu de elemento revitalizador de energias ao movimento, criando condições para o seu crescimento. (GOHN, 2008, p. 263).

Conforme expõe a citação, nem sempre as conquistas representam vitórias, já que em muitos casos elas geram acomodação e inatividade por um longo período. No entanto, uma derrota pode trazer um novo fôlego para a luta, contribuindo para reorganização e para o delineamento de novas estratégias, articulações e repertórios. Desse modo, uma derrota pode colocar um movimento social em estado de alerta, auxiliando para o seu fortalecimento.

Com o objetivo de sintetizar os elementos³³ que constituem os movimentos sociais, apresentados ao longo das exposições, elaboramos o Quadro 1:

QUADRO 1 - ASPECTOS E/OU ELEMENTOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SUAS CARACTERÍSTICAS

(continua)

Aspectos e/ou elementos apresentados nos Movimentos Sociais	Características	Exemplos
➤ Demandas	➤ São construídas a partir de carências, necessidades ou com base em uma utopia.	➤ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – (MST): reforma agrária. ➤ O Movimento Estudantil: educação pública e de qualidade.

³³ Dos elementos constitutivos dos movimentos sociais, elencados por Gohn (2008), utilizaremos as categorias “demandas” e “princípio articulatório” na análise do material empírico da pesquisa. A primeira categoria nos auxiliará para evidenciar as demandas do Movimento Estudantil secundarista e as orientações da UNESCO para o Ensino Médio no Brasil, já a segunda, contribuirá para investigar se houve uma articulação (entre UNESCO e Movimento Estudantil) em relação as demandas e orientações para o Ensino Médio no Brasil e se as mesmas se materializaram na Lei nº 13.415/2017.

QUADRO 1 - ASPECTOS E/OU ELEMENTOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SUAS CARACTERÍSTICAS

(continuação)

Aspectos e/ou elementos apresentados nos Movimentos Sociais	Características	Exemplos
➤ Utopias	➤ São norteadas por ideologias e visam atingir um ideal ou um projeto.	➤ Movimento Anarquista: construção de uma sociedade sem hierarquia, política, econômica e cultural, na qual os indivíduos se associem livremente e se autogestionem.
➤ Repertórios	➤ Representam o conjunto das ações que se desenvolvem a partir das demandas	➤ Movimento Estudantil, Movimento Sindicalista, Movimento dos Trabalhadores em geral, entre outros, utilizam em seus repertórios táticas de lutas como greves, passeatas, manifestações, entre outras.
➤ Composição	➤ Constituem grupos ou classes sociais que compõem o movimento social.	➤ Movimento Estudantil: estudantes do Ensino Superior, Médio, Técnico e da Pós-Graduação. ➤ Movimento dos Atingidos por Barragens – (MAB): pessoas atingidas por barragens que foram construídas para a implementação de Usinas Hidrelétricas no Brasil ou para a mineração.
➤ Princípio articulatório	➤ Pode ser interno e externo. Internamente é composto pelas bases, liderança e assessoria e, externamente, se realiza nas alianças com segmentos da sociedade civil.	➤ Movimento Brasil Livre – (MBL), Movimento Vem Pra Rua – (MVPR) e o Movimento Revoltados On-Line – (MROL), se aliam para a promoção de manifestações na conjuntura do Golpe de 2016.
➤ Força social	➤ Se expressa nos avanços e/ou retrocessos estabelecidos a partir das articulações realizadas com os diferentes setores da sociedade civil.	➤ MBL, MVPR e o ROL: contribuíram para difundir o consenso em parte da sociedade brasileira sobre a legitimidade do Golpe de 2016.
➤ Ideologia	➤ Compõe valores, crenças e utopias. Fundamenta as demandas e reivindicações.	➤ MBL: ideologias pautadas no liberalismo econômico. ➤ MST: ideologias de inspiração socialista.
➤ Cultura política	➤ É construída nas experiências, no coletivo das práticas, nas ações desenvolvidas e nas ideologias norteadoras.	➤ MBL: manutenção da estrutura social. ➤ Movimento Estudantil; MST, Movimento dos Trabalhadores Sem Teto – (MTST): acesso a direitos sociais básicos como a educação, terra e moradia.

QUADRO 1 - ASPECTOS E/OU ELEMENTOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E SUAS CARACTERÍSTICAS

(conclusão)

Aspectos e/ou elementos apresentados nos Movimentos Sociais	Características	Exemplos
➤ Organização	➤ Se expressa na divisão de tarefas, cargos e funções.	➤ Movimento Estudantil é composto por presidente, vice-presidente e um corpo de diretores e secretários.
➤ Práticas	➤ São materializadas nas ações. Podem ser formais: reuniões, abaixo assinados, congressos ou informais: acampamentos, teatros, passeatas, etc.	➤ O Movimento Estudantil organizado pela UBES realiza os seguintes congressos nacionais: o CONUBES, Conselho Nacional de Grêmios, o Encontro Nacional de Escolas Técnicas que são realizados a cada dois anos e, anualmente, o Conselho Nacional de Entidades Gerais – (CONEG), no qual são reunidas as entidades secundaristas dos estados e municípios brasileiros.
➤ Projeto sócio político	➤ Possui um cronograma organizado com base nos objetivos norteadores das ações.	➤ Movimento Escola Sem Partido – (MESP) que inspirou projetos de leis em diversas câmaras municipais, assembleias legislativas e, também, no Congresso Nacional. Dentre os quais destacamos o PL 246/2019 que mediante objetivos e justificativas visa implementar uma escola sem partidos nas instituições escolares brasileiras.
➤ Identidade	➤ É construída com base nos projetos, nas práticas e articulações.	➤ MBL, ROL, MVPR e MESP: identidade liberal conservadora.
➤ Opositores	➤ Compõe os sujeitos ou entidades que detêm poder de decisão sobre a demanda ou reivindicação.	➤ Movimento feminista: se opõe a valores patriarcais, Movimento ecológico: se opõe ao consumismo e à cultura do desperdício.
➤ Conquistas e derrotas	➤ Resultam de questões internas como as articulações e políticas de condução do movimento, ou questões externas como a conjuntura política e social e econômica.	➤ As ocupações secundaristas de 2015, em São Paulo, fizeram o governo recuar da política de reorganização escolar. Já as ocupações de 2016, embora tenham contribuído para a revisão de alguns pontos da MP nº 746 e para o debate ampliado sobre a PEC nº 55, não atingiram o objetivo de barrar essas políticas.

Fonte: Gohn (2008).

Nota: Sistematizado pela autora.

Conforme indicamos, os movimentos sociais agregam uma série de elementos que contribuem para a definição do caráter político que orienta suas ações. É importante destacar que todos os movimentos sociais possuem demandas e que, estas, podem variar de acordo com a conjuntura social e política do país ou do cenário em que se inserem. Consideramos que o ponto comum entre os vários movimentos sociais se refere a uma ideologia orientadora de suas ações, demandas e reivindicações, sendo que essas, podem ser determinantes até mesmo para as articulações realizadas.

Destacamos que as ações que são desenvolvidas pelos movimentos sociais podem produzir alterações significativas na realidade. Na perspectiva marxista, essas alterações se desenvolvem mediante a práxis política realizada pela e para a classe trabalhadora. Desse modo, “o movimento proletário é o movimento autônomo da imensa maioria”. (MARX; ENGELS, 2010, p. 50) e, sendo a classe trabalhadora a maioria, na relação de forças que estabelece com a minoria, ela pode mudar os esquemas representativos baseados nas concepções e ideologias dominantes e interferir na realidade visando à sua hegemonia.

A atividade prática de transformação social, aqui entendida enquanto uma consequência do engajamento em movimentos sociais, decorre da ampliação da consciência coletiva em relação às contradições sociais, é “resultado de diversas vontades, com diversos graus de intensidade, de consciência, de homogeneidade” (GRAMSCI, 1978a, p. 51), ou seja, de uma “vontade coletiva” que se manifesta no plano teórico e prático e é articulada aos interesses dos menos favorecidos.

A partir da decodificação das contradições do plano real, de uma situação problema ou de um impasse social, as classes populares podem aglutinar os sujeitos que compartilham dos mesmos interesses, projetos de sociedade e ideologias e, desse modo, transformar as demandas em reivindicações formulando estratégias para as lutas.

Conforme destacamos, no marxismo a transformação radical da sociedade é uma meta a ser realizada, a qual possibilita o rompimento em definitivo com a divisão estrutural da sociedade e com a opressão realizada no âmbito do trabalho. Netto e Braz (2012, p. 36) destacam que em Marx, a busca por outra forma de sociabilidade decorre do “conhecimento rigoroso da realidade social”. Desse modo, a revolução se converte em uma possibilidade na medida em que é conciliada com uma “teoria social” e decorre da apreensão do “movimento real e objetivo da sociedade capitalista” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 36), pois conforme Lenin (2015b, p. 71) enfatizou “sem teoria revolucionária, não há movimento revolucionário”.

Portanto, a decodificação das contradições sociais, o enfrentamento e desenvolvimento de lutas pautadas nos objetivos de transformações societárias, possuem dimensões educativas que podem colocar os subalternos no controle da hegemonia. Na relação de forças que se estabelece em toda a sociedade, os movimentos sociais não apenas instrumentalizam a hegemonia subalterna, mas também, possuem dimensões educativas, que podem auxiliar a emancipação humana. Contudo, o engajamento em lutas que visem romper com as desigualdades sociais não pode se dar sem a compreensão da realidade, uma vez que “não se pode emancipar a humanidade inconscientemente” (MANDEL, 1979, p. 29), ou seja, sem o conhecimento das forças motoras que a regem.

Mandel (1979, p. 48) reconheceu o potencial político da classe trabalhadora organizada e, ao estudar o Movimento Estudantil da década de 1960 na Europa, defendeu que a organização juvenil é uma “força motora e iniciadora de uma renovação na sociedade”. Para o autor, a condição de jovens e estudantes é transitória, logo o Movimento Estudantil exerce um importante papel na formação política da juventude, edificando uma “consciência anticapitalista”, para além dos espaços acadêmicos. (MANDEL, 1979, p. 48).

Ao confrontar a realidade e inserir em suas lutas questões conjunturais de ordem social, política e econômica, o Movimento Estudantil, também questiona o funcionamento das instituições, a verticalidade das decisões tomadas e o poder vigente e, ao fazer isso, se coloca na luta de classes. A seção que dá sequência a este texto tem como objetivo debater Movimento Estudantil. Para isso, apresentamos discussões teóricas sobre os conceitos, categorias e aspectos norteadores das ações do Movimento Estudantil e realizamos uma breve contextualização da participação política dos estudantes brasileiros, destacando as ocupações de 2015 e 2016.

2.2 MOVIMENTO ESTUDANTIL: CONCEITOS, CATEGORIAS E ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM A AÇÃO

Pensar o Movimento Estudantil, seus conceitos, categorias e aspectos que caracterizam as ações dos jovens que militam nos espaços públicos estudantis é um desafio, pois essa empreitada requer destacar alguns elementos que demarcam a diferença entre o Movimento Estudantil e outro movimento social. Ao pontuar sobre os elementos característicos do Movimento Estudantil, autores como Bringel (2012) e Simão (2015) chamam a atenção para a existência de Movimentos Estudantis no plural, uma vez que o uso da palavra “Movimento Estudantil” no singular, sem considerar os diferentes sujeitos, tensões, espaços organizativos e ideologias que o compõe, pode incorrer na simplificação de seu conceito.

Simão (2015, p. 29) destaca que o movimento estudantil é constituído “por uma multitude de organizações, com e sem vínculos partidários, e por estudantes que não se vinculam formalmente à organização alguma, mas que exercem a militância convergindo ou divergindo das organizações dependendo da pauta em questão”. Portanto, dentro da categoria Movimento Estudantil existem diferentes movimentos, que se expressam em uma variedade de organizações representativas³⁴ ou coletivos situados nos espaços públicos estudantis. Esses Movimentos Estudantis ainda se diferenciam em relação aos posicionamentos políticos ideológicos, vínculos partidários, composição, pautas de lutas, condições de acesso a direitos sociais, educação, cultura, emprego e renda, entre outros aspectos, o que nos instrumentaliza a sinalizar a existência de Movimentos Estudantis³⁵.

Ainda é relevante incluir na reflexão dos Movimentos Estudantis, o debate sobre a categoria “juventudes”, pois entendemos que os Movimentos Estudantis são compostos por diferentes juventudes, as quais, de acordo Costa e Vieira (2006) e Sanfelice (2013), são constituídas por jovens que assumem diferentes perfis sociais, políticos e econômicos.

De acordo com Sanfelice (2013), para além das convenções sociais que estabelecem um recorte etário para demarcar a fase da juventude, é importante apontar que a juventude não se refere a uma classe social, e nem possui uma “identidade universal própria” (p. 67). Para o autor, a categoria juventude se “tomada como forma abstrata das sociedades, diz muito pouco sobre os jovens reais que nela habitam” (SANFELICE, 2013, p. 68), visto que esses se diferem nos aspectos econômicos, sociais, culturais, entre outros.

Disto decorre que a juventude não possui caráter homogêneo. No Brasil, por exemplo, os jovens oriundos da classe trabalhadora se inserem no mercado de trabalho muito precocemente, o que contribui para que eles disponham de baixa escolaridade e venham a ocupar cargos em postos de trabalhos com menor remuneração. (POCHMANN, 2004). De modo inverso, os jovens oriundos dos estratos dominantes, antes de ingressarem no mercado

³⁴ As principais instituições representativas do Movimento Estudantil brasileiro são: a União Nacional do Estudantes – UNE, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES, a Associação Nacional de Pós Graduandos – ANPG, os grêmios estudantis, as representações estudantis estaduais como a União Paranaense dos Estudantes Secundaristas – UPES, os Diretórios Centrais dos Estudantes – DCEs, os Diretórios Acadêmicos – DA, entre outras a nível nacional, estadual, municipal.

³⁵ É importante destacarmos que embora existam diferentes Movimentos Estudantis, conforme explicitaram os autores Bringel (2012) e Simão (2015), os jovens que deles fazem parte se assemelham pela condição de estudantes, “pelas formas de organização e atuação política”, transitoriedade da condição estudantil, entre outros aspectos (SIMÃO, 2015, p. 29) e, portanto, para essa pesquisa utilizaremos o termo Movimento Estudantil, mas salientamos sobre a relevância de não ignorar a existência desse debate e de incorporá-lo na reflexão e na conceituação de Movimento Estudantil.

de trabalho, priorizam a formação escolar e, por isso, têm acesso a cargos com melhor remuneração. (POCHMANN, 2004).

Tendo esclarecido a existência de distintas juventudes, Sanfelice (2013) nos chama a atenção para a ocorrência dos movimentos da juventude:

Não é difícil constatar: não há uma única juventude local, regional ou mundial. Não há portanto, movimento jovem ou dos jovens tomados em uma forma abstrata. Mas com certeza, há movimentos da juventude das periferias, dos centros urbanos, das juventudes das classes médias, da juventude burguesa, e da juventude de culturas diferenciadas. (SANFELICE, 2013, p. 70).

O Movimento Estudantil pode ser compreendido como um movimento que agrega juventudes que se distinguem não somente por estarem inseridas em diferentes instituições de representação estudantil ou espaços de lutas (escolas, universidades ou outras instituições de ensino), mas também, porque nele estão inseridos jovens que são oriundos de diversas localidades, graus de ensino, perspectivas ideológicas, classes sociais, perfis culturais, bandeiras de lutas e reivindicações, entre outros aspectos. Desse modo:

Analisar o movimento estudantil é antes de tudo, analisar um movimento plural, capaz de se expressar através de vários grupos que se potencializam no cotidiano da condição estudantil. Poderíamos afirmar que este não se limita as suas organizações estudantis e formais, mas se manifesta na própria dinâmica de criação de interesses e pautas que – transformadas diariamente pela realidade estudantil, pelas relações universitárias e pela sociedade civil – pode ser capaz de mobilizar os estudantes. Assim, acreditamos que não exista um movimento estudantil unitário, mas movimentos estudantis que se inter-relacionam e se inter cruzam. (MESQUITA, 2003, p. 120).

As juventudes e os diferentes espaços públicos estudantis, nos quais os jovens desenvolvem sua militância, são elementos importantes para a reflexão sobre os Movimentos Estudantis e a pluralidade que os compõem. Desses elementos também emerge o debate sobre as perspectivas norteadoras das demandas que se inserem nas pautas das lutas estudantis, pois:

[...] da mesma forma que nem todo movimento social é de esquerda, nem todos os movimentos estudantis têm caráter transformador (ou radicalismo absoluto como chegou a ser mistificado de forma equivocada), adquirindo, muitas vezes, esse caráter quando a esquerda está no poder num marco mais amplo, como é o caso atual de muitas lutas estudantis de direita [...]. (BRINGEL, 2012, p. 32).

Destacamos que, historicamente, o Movimento Estudantil vinculado à UNE e UBES vem convergindo suas demandas ao lado de pautas contestadoras do Estado e de suas políticas. No entanto, houveram momentos em que os jovens expressaram posicionamentos políticos alinhados aos interesses da classe dominante. Desses momentos, destacamos a chamada “fase

de domínio direitista da UNE” (POERNER, 1979, p. 182), situada entre os anos de 1949 e 1956, na qual Olavo Jardim Campos foi eleito para a presidência da entidade, com apoio de Paulo Egydio, o qual mais tarde ocupou o cargo de ministro da indústria de comércio na gestão de Costa e Silva e foi governador do Estado de São Paulo entre 1975 e 1979. (ARAÚJO, 2007).

Na atualidade, também observamos a presença de uma tendência ideológica conservadora em um segmento do Movimento Estudantil brasileiro. Essa tendência tem ganhado cada vez mais espaço e voz nas universidades por meio de ações encabeçadas por grupos de estudantes liberais e conservadores. Esses estudantes desenvolveram um projeto denominado Universidades Livres – (UNILIVRES), por meio do qual, criaram uma espécie de UNE alternativa, denominada pela mídia de “UNE de direita”, cujo objetivo é tornar hegemônica a defesa de pautas conservadoras em todas as universidades brasileiras.

Ferraro (2011) contribui para esta reflexão, expondo que o Movimento Estudantil comporta duas tendências ideológicas, as quais podem se ordenar em torno dos interesses das classes ou segmentos explorados e dos interesses das classes ou segmentos dominantes da sociedade. Para a autora, esses interesses são permeados por perspectivas políticas que influenciam o teor das manifestações, as reivindicações e os projetos defendidos pelo Movimento Estudantil. (FERRARO, 2011). Portanto:

[...] não podemos conceber o Movimento Estudantil como um bloco monolítico. Seu interior comporta vários grupos políticos com concepções diferenciadas de projetos societários, de projetos de Universidade e do papel a ser assumido pelo movimento estudantil no campo de luta de classes, que acabam por refletir as disputas ideológicas e os projetos políticos presentes na totalidade da vida social. Os anos da atual década em que vivemos é um dos elementos reveladores dessas divergências e disputas. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 289).

Desse modo, os Movimentos Estudantis não se ordenam em torno de uma única perspectiva política e ideológica. Eles podem se alinhar a pautas progressistas, conservadoras ou corporativistas. Podem, também, disputar hegemonia dentro de uma instituição de ensino ou mesmo da sociedade civil e criar campos de força em torno de si. Contudo, podemos apontar que uma das especificidades do Movimento Estudantil é a questão da transitoriedade da condição estudantil.

Para Bringel (2012, p. 81), o caráter da transitoriedade distingue o Movimento Estudantil de outros movimentos sociais e interfere no desenvolvimento das pautas de lutas em longo prazo, visto que a renovação constante de quadros militantes é um fator impeditivo do acúmulo de experiências de outras lutas, pois “a maioria dos participantes de mobilizações anteriores acaba se desvinculando da universidade e/ou, pelo menos da militância estudantil”.

Dos elementos que não podem ficar à margem da reflexão sobre as singularidades do Movimento Estudantil, destacamos a sua estrutura organizacional, as articulações e as lutas particularizadas nos coletivos estudantis, presentes em diferentes espaços públicos estudantis. No que se refere ao Movimento Estudantil institucionalizado, destacamos que o mesmo é composto por entidades representativas de estudantes de nível médio, técnico, superior e de pós-graduação, com presença em todo território nacional, ou seja, é sediado em instituições localizadas em Estados, municípios, universidades e colégios.

A Associação Nacional dos Pós-Graduandos – ANPG, a União Nacional dos estudantes – UNE e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES representam as principais entidades organizativas dos estudantes de pós-graduação, ensino superior e secundário, em nível nacional. Essas entidades mantêm vínculos com as instituições de representação discente nos diferentes estados e municípios brasileiros.

Com o objetivo de ilustrar como o Movimento Estudantil brasileiro está estruturado em nível nacional, municipal e estadual e quais são os objetivos e as ações circunscritas às entidades representativas dos estudantes, organizamos os Quadros 2, 3 e 4.

No Quadro 2 apresentamos a estrutura organizacional do Movimento Estudantil brasileiro de nível superior:

QUADRO 2 - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO MOVIMENTO ESTUDANTIL DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

(continua)

Entidade representativa	Campo de ação	Funcionamento, ações e objetivos
➤ União Nacional dos Estudantes – (UNE)	➤ Nacional	➤ Representa os estudantes de nível superior no Brasil, ou seja, o Movimento Estudantil organizado em Diretórios e Centros Acadêmicos e as Uniões Estudantis Estaduais. Realiza congressos nos quais fomenta o debate político sobre a conjuntura nacional, bienais e eventos culturais em todo o país. Sua diretoria é eleita a cada dois anos no Congresso da UNE - (CONUME).
➤ União Estadual dos Estudantes – (UEE)	➤ Estadual	➤ Organiza os estudantes universitários nos diferentes Estados brasileiros em eventos e atividades de cunho político. Possui pauta própria, mas também, pode se articular às pautas da UNE. Sua diretoria é escolhida a cada dois anos.
➤ Diretório Central dos Estudantes – (DCE)	➤ Local	➤ Representa os estudantes em instituições de ensino superior que possuem a partir de quatro cursos. Suas pautas se relacionam com questões ligadas à instituição à qual está vinculado.

QUADRO 2 - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO MOVIMENTO ESTUDANTIL DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

(conclusão)

Entidade representativa	Campo de ação	Funcionamento, ações e objetivos
➤ Diretório acadêmico/Centro acadêmico – (CA/DCE)	➤ Local	➤ Representa cada curso da universidade que possui DCE. Suas ações visam o atendimento das demandas específicas do curso e da universidade a que estão vinculados. Participa das UEEs e atividades promovidas pela UNE.

Fonte: UNE (2011).

Nota: Sistematizado pela autora.

A União Nacional dos Estudantes – (UNE) é a principal entidade representativa dos estudantes de ensino superior no Brasil. Juntamente com essa instituição, cujo campo de ação é nacional, atuam as Uniões Estaduais – UEEs presentes em diferentes estados do país, os Diretórios Centrais do Estudantes – (DCEs), localizados nas universidades e os Centros Acadêmicos ou Diretórios Acadêmicos – CAs/Das, particulares a cada curso de nível superior. Essas entidades, embora possuam pautas com atividades locais, regionais ou estaduais, também podem se alinhar às pautas nacionais, definidas em votação nos eventos organizados pela UNE.

A estrutura do Movimento Estudantil secundarista e como se dá seu campo de ação, funcionamento, ações e objetivos são apresentados no Quadro 3:

QUADRO 3- ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO MOVIMENTO ESTUDANTIL SECUNDARISTA NO BRASIL

Entidade representativa	Campo de ação	Funcionamento, ações e objetivos
➤ União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – (UBES)	➤ Nacional	➤ Representa os estudantes secundaristas em nível nacional. Sua diretoria é eleita a cada dois anos em um congresso específico, no qual são deliberadas as plataformas da entidade para os próximos anos.
➤ Uniões Estaduais Secundaristas	➤ Estadual	➤ Representam os estudantes do ensino fundamental, médio e técnico, em cada Estado do Brasil. Atuam em parceria com a UBES por meio da divulgação de campanhas, debates sobre a conjuntura nacional ou demais campanhas promovidas pela entidade.
➤ União Municipal dos Estudantes Secundaristas – (UMES)	➤ Local	➤ É a entidade representativa dos estudantes do ensino fundamental, médio e técnico em nível municipal. Atua em parceria com as UEEs e a UBES, desenvolvendo ações locais de acordo com a conjuntura política de cada cidade.
➤ Grêmios Estudantis	➤ Local	➤ Representam os estudantes de uma instituição de ensino de nível fundamental, médio ou técnico. Desenvolvem ações particulares a cada instituição de ensino ou, também, em conjunto com a UBES, com a UMES e a UEEs.

Fonte: UNE (2011).

Nota: Sistematizado pela autora.

A União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - (UBES) é a instituição que organiza nacionalmente os estudantes do ensino fundamental, médio e técnico. Sua atuação se dá em parceria com as entidades estaduais, representadas pelas Uniões Estaduais Secundaristas – (UEES), entidades municipais, conduzidas pelas Uniões Municipais dos Estudantes Secundaristas – (UMES) e pelos grêmios estudantis das diferentes instituições de ensino brasileiras. Portanto, a UBES e a UNE, juntamente com as demais instituições organizativas dos estudantes do ensino superior, tendem a se alinhar nacionalmente nas pautas de lutas.

No Quadro 4, apresentamos o Movimento Estudantil que organiza os estudantes em nível de pós-graduação no Brasil, a sua entidade representativa, campo de ação, funcionamento, ações e objetivos:

QUADRO 4 - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO MOVIMENTO ESTUDANTIL A NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Entidade representativa	Campo de ação	Funcionamento, ações e objetivos
➤ Associação Nacional de Pós-Graduandos – (ANPG)	➤ Nacional	➤ Representa os estudantes de pós-graduação. Dentre suas demandas se destacam: o reajuste e ampliação de bolsas de ensino, a melhoria das condições para a realização da pesquisa e a democratização da educação pública.
➤ Associação de Pós-Graduandos – (APG)	➤ Local	➤ Representa os estudantes de pós-graduação nas universidades que ofertam este nível de ensino. Suas pautas compõem a resolução de problemas de caráter local, mas também, se alinham às pautas da ANPG.

Fonte: UNE (2011).

Nota: Sistematizado pela autora.

A Associação Nacional dos Pós-Graduandos – (ANPG) organiza os estudantes de pós-graduação no Brasil. Essa entidade desenvolve ações em parcerias com as Associações de Pós-Graduandos – APGs, presentes nas universidades que dispõem de cursos de pós-graduação. É importante destacar que a ANPG em determinadas conjunturas sociais e políticas alinha suas pautas, demandas e bandeiras de lutas com a UNE, com a UBES e com as instituições representativas dos estudantes universitários e secundaristas presentes em diferentes estados e municípios brasileiros.

Em relação à militância política estudantil desvinculada das entidades citadas, destacamos os coletivos estudantis, os quais vêm trazendo para as instituições de ensino novos debates, pautas de lutas e práticas militantes que, por vezes, entram em confronto, tanto com as organizações de representação estudantil tradicionais, como também com o poder instituído

dentro das instituições de ensino, o que faz emergir a reflexão sobre a variabilidade das formas de atuação e organização do Movimento Estudantil brasileiro. (MESQUITA, 2003).

Maia (2013, p. 59) pontua que a juventude brasileira vem se organizando em coletivos que “agregam em torno de si reivindicações que dão uma noção de quão multifacetada é a juventude brasileira e suas formas de expressão”. De acordo com essa autora, essa forma de organização juvenil indica “novas perspectivas éticas, culturais e políticas, fundadas no princípio da ação coletiva” (MAIA, 2013, p. 62) para além dos espaços institucionalizados e controlados pelas entidades representativas.

No que se refere às demandas expressas nas lutas estudantis, destacamos que a contextualização histórica do Movimento Estudantil brasileiro, institucionalizado nas principais entidades representativas, indica que as reivindicações sofreram variações de acordo com a conjuntura social e política brasileira. A história da UNE e da UBES esteve marcada por ações que expressavam bandeiras alinhadas à busca pelo acesso e democratização da educação pública, a ampliação dos direitos sociais, a defesa do patrimônio nacional e a inclusão social, entre outras.

Ainda destacamos que também houve momentos em que os estudantes se engajaram em lutas com o objetivo de fazer valer o direito de se organizarem em entidades de representação estudantil, como por exemplo, os confrontos realizados durante a ditadura militar de 1964, em oposição à Lei n°4.464 de 09 de novembro de 1964, também chamada de “Lei Suplicy”, a qual limitou a participação discente institucionalizada. (ARAÚJO, 2007; FÁVERO, 1995; POERNER, 1979; SANFELICE, 2008).

Convém, também, destacar que os Movimentos Estudantis podem ou não se assemelhar às pautas de lutas ou conteúdos políticos norteadores de suas ações, já que essas podem variar de acordo com a conjuntura social e política nacional ou se restringirem aos espaços e instituições em que militam os jovens estudantes. Posto isso, ressaltamos que para conceituar Movimento Estudantil é essencial ponderar que esse somente poderá ser tomado como um movimento se as iniciativas políticas desenvolvidas estiverem articuladas mesmo que minimamente, com alguns elementos constitutivos dos movimentos sociais, como: reivindicações, demandas, objetivos, exposição da problemática, interlocutores políticos, estratégias de lutas, repertórios das ações, organização, “identidade coletiva”. (BRINGEL, 2009, p. 102).

Nesse sentido, a definição de Movimento Estudantil não pode estar descolada da definição dos movimentos sociais e dos elementos e categorias que o compõe, já que os

movimentos estudantis “são também movimentos sociais”. (BRINGEL, 2012, p. 29). Dessa forma, sem a pretensão de esgotar o assunto ou de propor um conceito pronto e acabado para Movimento Estudantil e, tomando por base a definição de movimentos sociais atribuída por Gohn (2008) e as ponderações sobre o uso da expressão “Movimento Estudantil” destacadas por Simão (2015) e Bringel (2012), sugerimos uma definição para Movimento Estudantil.

Nesta, entendemos que o Movimento Estudantil é constituído por um conjunto de pessoas, majoritariamente jovens, que se assemelham pela condição transitória de estudantes, mas que também se diferenciam pela condição social, acesso a direitos sociais, aspectos culturais, posicionamentos políticos e ideológicos. Essas pessoas se organizam em espaços públicos de participação estudantil, coletivos e entidades representativas a nível nacional, estadual ou local, portanto, existem “Movimentos Estudantis”. Disto decorre que as pautas de lutas, as demandas e as reivindicações se diferem ou se assemelham com a conjuntura social e política nacional ou local, com posicionamento político e ideológico assumido pelas entidades de representação estudantil ou coletivos estudantis. Os repertórios das lutas podem variar entre a busca ao atendimento de demandas particulares, ligadas à instituição de ensino a que o Movimento Estudantil está vinculado, até a busca pela ampliação de direitos sociais e políticos em nível nacional. Nesse sentido, as ações, estratégias de lutas, reivindicações não são homogêneas, podem se opor ou se articular aos posicionamentos defendidos pelas entidades representativas estudantis ou pelos coletivos estudantis, assim como os objetivos e posicionamentos políticos e ideológicos.

Definido o Movimento Estudantil e tendo apresentado alguns elementos que contribuem para a construção do seu conceito, apresentamos na sequência, reflexões sobre as possibilidades do Movimento Estudantil contribuir para uma transformação social mais ampla.

2.2.1 Movimento Estudantil: possibilidades de subversão da práxis

Na perspectiva do materialismo histórico e dialético, o ser humano durante o processo de trabalho, ao transformar a materialidade com vistas à produção dos meios para a sua subsistência, “modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”. (MARX, 2013, p. 256). Desse modo, na transformação intencional da natureza e na concretização do trabalho o ser humano adquire novos conhecimentos, habilidades e experiências que possibilitam a sua construção como ser social.

Tomando por base essa teoria, é possível apontar que os seres humanos “se modificam e se constroem por meio do trabalho”. (LESSA; TONET, 2011, p. 51). Esse processo de

autoconstrução ocorre no contato com os meios de produção, na interação com o processo social e, também, nos canais de educação formal e não formal. Os movimentos sociais possibilitam o acesso à educação não formal, contribuindo para a aquisição de saberes e experiências que são fundamentais para a formação política. (ARROYO, 2003; CALDART, 2000; GOHN, 2005).

Ao participarem de movimentos sociais cujas perspectivas são de classe, as pessoas desenvolvem aprendizados que instrumentalizam a percepção da existência de uma luta de classes, da essência contraditória da sociedade capitalista e dos interesses que permeiam o jogo de dominação política sobre a qual as classes dominantes se tornam hegemônicas. Nesse sentido, a compreensão do contraditório é o fundamento da ação, do ato dirigido e da participação política, ou seja, da “subversão da práxis”.

Gramsci (1978a, p. 47-48) afirma que o ato de “transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, ou seja, desenvolver a si mesmo”. Na práxis, os seres humanos transformam o mundo (o que implica a transformação das relações sociais e econômicas), e ao fazerem isso também se transformam, pois adquirem novos saberes, vivenciam novas experiências e, desse modo, rompem com o velho, auxiliando para a construção do novo.

Posto isso, é possível afirmar que “o homem é essencialmente político, já que na atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens, realiza a sua humanidade a sua natureza humana”. (GRAMSCI, 1978a, p. 48). Em Vázquez (2011, p. 232), a práxis política amplia seu significado “na medida em que sua atividade toma por objeto não um indivíduo isolado, mas sim grupos ou classes sociais, inclusive a sociedade inteira”. Por esse motivo, a práxis política ocupa um papel central na empreitada de transformação do mundo e das relações sociais por ele postas.

Vázquez (2011) ainda é enfático ao afirmar que é essencial que a práxis política seja pensada e guiada mediante a um objetivo final, que é a transformação radical da sociedade. Portanto, a práxis política se alinha a um pensar sistematizado do lugar em que se quer chegar. Contemplar esse objetivo envolve uma leitura de mundo capaz de desvelar as contradições da sociedade de classes e as ideologias que mantêm a classe dominante como classe hegemônica na política, na economia e na cultura.

No desenvolvimento da práxis política, a participação é um elemento importante. Contudo é essencial salientar que não se trata de qualquer participação, pois conforme Nogueira (2011, p. 133) pontua, a “rigor, ainda que nem toda participação seja imediatamente política, não há participação que não se oriente por algum tipo de relação com poder [...], tanto com o

poder de outros atores, quanto com o de determinados centros organizacionais e decisórios”. Tomando como referência o Estado democrático, o sistema capitalista e a divisão estrutural da sociedade em classes sociais, o autor confere ênfase a quatro modalidades de participação: participação assistencialista, corporativa, eleitoral e política. (NOGUEIRA, 2011).

Para Nogueira (2011, p. 134), a “*Participação assistencialista*” é norteada pelo objetivo do desenvolvimento de ações filantrópicas e solidárias. Esse tipo de participação envolve tanto ações isoladas desenvolvidas individualmente, como também, ações coletivas, nas quais os segmentos sociais mais pobres recebem algum tipo de auxílio que contribui para amenizar momentaneamente algum tipo de carência vivenciada por essas pessoas. (NOGUEIRA, 2011).

A “*Participação corporativa*” beneficia apenas determinados grupos, classes sociais ou categorias profissionais. (NOGUEIRA, 2011, p. 134). Nogueira (2011, p. 135) atesta que essa participação foi a base do sindicalismo moderno e tal qual a participação assistencialista “é uma modalidade universal de participação”, uma vez que ambas “estão articuladas de maneira estreita com problemas existenciais imediatos, práticos, concretos, quase sempre de fundo econômico”.

De acordo com Nogueira (2011, p. 135), a “*Participação eleitoral*” sustenta o poder político do Estado liberal. Assim, o ato de votar e ser votado possui efeitos práticos que interferem na sociedade como um todo, mas possui limitações que estão circunscritas às relações de poder dominantes e, em muitos casos, o voto nem sempre representa as convicções dos eleitores e pode se converter em um instrumento para validar os interesses individuais de uma classe ou grupo social. (NOGUEIRA, 2011).

Por fim, Nogueira (2011, p. 136) confere ênfase a “*Participação política*” como uma modalidade de participação que “inclui, complementa e supera tanto a participação eleitoral, quanto a participação corporativa”. Nesse sentido, Nogueira (2011, p. 137) enfatiza que “a participação propriamente política, [...] realiza-se tendo em vista a comunidade como um todo, a organização da vida social em seu conjunto, ou seja, o Estado” e por isso, ela é “uma prática ético política, que tem a ver tanto com a questão do poder e da dominação quanto com a questão do consenso e da hegemonia [...]”.

Com base nas exposições realizadas, podemos afirmar que o Movimento Estudantil, sendo um movimento social cujas ações se desenvolvem mediante o atendimento de uma demanda coletiva, também possui elementos e dimensões que instrumentalizam a participação política. Essas dimensões se desenvolvem por meio do contato mais amplo dos jovens com o

processo real, na organização coletiva, no planejamento e na adoção de estratégias de lutas variadas, na autogestão para a condução das atividades e na identificação dos problemas e contradições que emergem não apenas nos espaços em que se inserem, mas em toda sociedade.

Contudo, embora reconheçamos as potencialidades formativas que decorrem da participação dos jovens em Movimentos Estudantis, é importante reconhecer os limites de seu alcance. Desses limites apontamos que o Movimento Estudantil nem sempre pauta ações na defesa dos interesses da classe trabalhadora³⁶, pois os estudantes não constituem uma classe social, mas sim um segmento que engloba diferentes classes sociais e, também, que a condição estudantil possui caráter provisório e é determinada cronologicamente (MANDEL, 1979; BITTAR; BITTAR, 2014). Esses elementos tornam esse movimento plural, multifacetado e heterogêneo, mas também podem dar origem a distintos movimentos e coletivos estudantis.

Em concordância com as reflexões desenvolvidas por Bittar e Bittar (2014) e Mandel (1979) consideramos que o potencial de transformação social do Movimento Estudantil é potencializado mediante a possibilidade da realização de uma aliança entre os jovens e outros segmentos sociais. Essa perspectiva é abordada por Gohn (2008) na reflexão sobre a força de um movimento social estar relacionada à realização de parcerias com diferentes segmentos da sociedade civil. No caso do Movimento Estudantil, Bittar e Bittar (2014) e Mandel (1979) ressaltaram que uma aliança com a classe trabalhadora pode contribuir para a materialização de mudanças na atual estrutura societária.

Para Mandel (1979, p. 48), o Movimento Estudantil pode “difundir a consciência socialista revolucionária anticapitalista no seio da classe operária”, exercendo a função de educador, mas também, pode ser beneficiado por diferentes aprendizados e experiências vivenciadas junto à classe trabalhadora. Lenin (2015a) também compreende que a juventude organizada poderia contribuir para as transformações na conjuntura social, política e econômica e com base nisso, sistematizou seis “tarefas fundamentais” a serem realizadas por jovens engajados em organizações juvenis:

1) *Aprender o comunismo* envolve a articulação dos conhecimentos teóricos do marxismo com a prática e com as lutas desenvolvidas cotidianamente. Para Lenin (2015, p. 15) “sem trabalho e sem luta, o conhecimento livresco do comunismo, adquirido em folhetos e

³⁶ Não desconsideramos a existência de Movimentos Estudantis compostos por segmentos, grupos ou coletivos que defendem pautas conservadoras ou alinhadas à hegemonia da classe dominante. No entanto, para esta reflexão optamos por debater sobre a práxis política do Movimento Estudantil desenvolvida na perspectiva da classe trabalhadora, pois entendemos que a maioria de suas ações visam a ampliação dos direitos sociais e políticos, com destaque para a educação como uma demanda histórica, conforme abordamos no item 2.3.1 desta seção.

obras comunistas não tem absolutamente nenhum valor” e por isso, o autor é enfático ao afirmar que há um esvaziamento da teoria sem a prática.

2) *Dominar o conhecimento sistematizado pela humanidade* é fundamental para a construção de uma sociedade comunista. (LENIN, 2015). De acordo com Lenin (2015, p. 17) “estaríamos equivocados se pensássemos que basta saber as palavras de ordem comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem ter assimilado a soma dos conhecimentos dos quais o comunismo é consequência” e, com base nesse entendimento, o autor argumenta que “o marxismo é um exemplo de como o comunismo resultou da soma dos conhecimentos adquiridos pela humanidade”.

3) *Desenvolver e difundir a “moral comunista”* requer estudo, organização e a realização da educação da massa proletária de modo que se crie uma unidade em torno do projeto comunista. Tendo isso em vista, Lenin (2015, p. 28) assevera que a moral comunista, estaria “subordinada aos interesses da luta de classes do proletariado” e se converteria em um instrumento que “serve para destruir a velha sociedade exploradora e para agrupar todos os trabalhadores em torno do proletariado, criador de uma nova sociedade”.

4) *Aprender “em que consiste a luta de classes”* é fundamentalmente importante, pois para que uma sociedade sem classes se mantenha nessa condição, é necessário romper com todas as possibilidades de retorno da antiga sociedade. (LENIN, 2015, p. 28). De acordo com Lenin (2015), a derrubada do sistema capitalista e da relação de exploração entre os donos dos meios de produção e os operários, necessita de um trabalho constante e consciente, de formação e solidificação das bases do comunismo.

5) *Articular a teoria a uma prática conciliada com a mudança social*, ou seja, apreender e vincular a teoria comunista com a “luta incessante dos proletários e dos trabalhadores, contra a antiga sociedade dos exploradores” (LENIN, 2015, p. 33) é essencial para a emancipação humana, visto que todos os momentos dessa luta estariam ligados e subordinados ao objetivo de construção de uma sociedade sem classes.

6) *Desenvolver ações coletivas e organizadas* é uma tarefa que se move em direção a um trabalho educativo a serviço de uma causa comum. Lenin (2015, p. 40) pontua que a educação comunista precisa estar vinculada à “luta dos trabalhadores contra os exploradores”, pois somente assim um “rapaz ou uma moça transforma-se em um verdadeiro comunista” (p. 39).

De modo semelhante à Lenin (2015), Gramsci (2004a) também defendeu a organização da juventude como uma estratégia para a superação de sua condição de classe. Para

o filósofo sardo, “todo jovem proletário que sente quanto é pesado o fardo de sua escravidão de classe deve realizar o ato inicial de sua libertação, inscrevendo-se na organização juvenil socialista mais próxima de sua casa”. (GRAMSCI, 2004a, p. 87).

Destacamos que embora Gramsci (2004a), não tenha ampliado uma reflexão sobre movimentos estudantis, o autor defendeu a organização política dos jovens, enquanto estratégia para o romper com a hegemonia. Em uma das raras abordagens sobre esse assunto, Gramsci (2004a), apresenta as seguintes considerações:

Associar-se a um movimento significa assumir uma parte da responsabilidade pelos eventos que estão sendo preparados, tornar-se artífice direto destes mesmos eventos. Um jovem que se inscreve no movimento juvenil socialista realiza um ato de independência e de libertação. [...]. Quem não se submete a uma disciplina política é precisamente matéria em estado gasoso, ou matéria poluída por elementos estranhos: portanto inútil e prejudicial. A disciplina política faz precipitar estas impurezas e fornece ao espírito sua melhor liga, fornece à vida uma finalidade, sem a qual a vida não vale a pena ser vivida. (GRAMSCI, 2004a, p. 87).

Em outras passagens da obra de Gramsci (2004a), o autor trouxe abordagens sobre o partido político, os Conselhos de Fábrica e os sindicatos, enquanto mecanismos de formação política, conforme expusemos. Desse modo, podemos inferir que para o filósofo sardo a educação não formal é uma estratégia na luta de classes e que contribui para a hegemonia das classes subalternas.

De posse dessas reflexões compreendemos o Movimento Estudantil como um movimento social que possui potencialidades político formativas, no processo de expansão da consciência de classe. Essas potencialidades se expressam na percepção dos problemas sociais, locais ou institucionais, nas denúncias e na luta pela superação dos mesmos. Destacamos que mesmo as ações de caráter local ou institucional, possuem perspectivas revolucionárias, pois decorrem de um conhecimento profundo sobre os problemas que os jovens vivenciam em suas realidades.

Tendo por base a leitura de Lenin (2015); Gramsci (2004a) e Mandel (1979), pontuamos sobre a importância dessas lutas estarem articuladas com as demandas sociais, de modo que sejam contemplados os interesses das classes subalternizadas, pois “é através de um esforço consciente para ultrapassar os seus próprios limites que a vanguarda do Movimento Estudantil poderá representar um papel importante na construção e reforço de novas organizações revolucionárias”. (MANDEL, 1979, p. 99).

Bringel (2012) defende a necessidade de o Movimento Estudantil realizar uma articulação entre as demandas de caráter interno e as demandas de caráter externo. As demandas

internas compreendem reivindicações e pautas que são particulares aos espaços em que o Movimento Estudantil está inserido, como por exemplo: reivindicações pela redução de preços em restaurantes universitários, pela ampliação de bibliotecas, ou por políticas de assistência estudantil em determinadas instituições de ensino. (BRINGEL, 2012). As demandas externas ultrapassam o caráter local ou institucionalizado, configuram pautas conciliadas com interesses coletivos e possuem amplitude política, como por exemplo: a luta pelo ensino público de qualidade, por políticas de inclusão e assistência estudantil, ampliação de vagas em universidades e cursos técnicos, entre outros. (BRINGEL, 2012).

É nesse sentido que o Movimento Estudantil amplia seu significado no contexto da luta de classes, uma vez que, sendo constituído por demandas que variam de acordo com a conjuntura social e política e estando inserido no contexto capitalista, ele é afetado diretamente por esse modo de produção. Isso ocorre, porque as políticas efetivadas, especialmente aquelas de caráter neoliberal, tendem a abreviar os direitos sociais (entre eles a educação); esvaziar o poder e a autonomia das instituições como escolas e universidades e desmobilizar e fragmentar as lutas dos movimentos sociais.

Portanto, o Movimento Estudantil não está descolado da luta de classes e é um instrumento importante para os filhos da classe trabalhadora na luta pela subversão da práxis. Destacamos que a participação nesse movimento adquire a dimensão ético-política, por meio do alinhamento das demandas do Movimento Estudantil com as demandas coletivas, e não apenas de um pequeno grupo de estudantes ou de uma instituição de ensino em particular. A aquisição dessa dimensão se dá na luta de classes como corolário da consciência de classe, da percepção da condição de hiper exploração da classe trabalhadora, da carestia, dos limites das políticas que atendem aos interesses de uma elite dominante e da necessidade de subverter a ordem posta.

Por isso, Gramsci (2014a, p. 251) aponta que, da contradição que emerge no plano da estrutura e das superestruturas, nasce a possibilidade de “subversão das práxis”. No contraditório está subjacente a alternativa de superação, portanto, de revolução. No entanto, para que a possibilidade de subversão da práxis, aqui entendida como sinônimo de revolução, ganhe materialidade, é impreterível um trabalho de formação contínua, conciliado com o despertar da consciência crítica das massas e com a articulação entre teoria e prática, conforme indica Schlesener (2016).

Buscando compreender as iniciativas políticas realizadas pelo Movimento Estudantil sistematizado e o caráter das lutas desenvolvidas em alguns períodos históricos do Brasil,

apresentamos na sequência uma breve síntese³⁷ da participação política dos estudantes engajados em instituições, com destaque para as ocupações estudantis de 2015 realizadas no Estado de São Paulo e, de 2016, em território nacional.

2.2.2 A participação política dos estudantes no Brasil em diferentes momentos históricos

Em diferentes períodos da história do Brasil, a participação política dos estudantes foi realizada, tanto de modo esporádico, isolado e conjuntural, como também esteve atrelada ao envolvimento dos jovens em entidades representativas, como organizações juvenis, clubes e sociedades acadêmicas. As reivindicações que nortearam as lutas estudantis assumiram características próprias, variando entre o atendimento de demandas locais e específicas ou então visando a ampliação de direitos sociais e políticos em determinados momentos históricos.

Para a reflexão sobre a participação política dos estudantes no Brasil, é importante ter claro que, embora a UNE e a UBES sejam consideradas as principais organizações estudantis da atualidade, antes da criação das mesmas, os estudantes já se engajavam em lutas de caráter político. A respeito desse debate, Poerner (1979) aponta o ano de 1710 como o marco inaugural da participação política dos estudantes brasileiros, durante um episódio no qual um pequeno grupo de jovens, oriundos de colégios religiosos, diante da invasão de corsários franceses na cidade do Rio de Janeiro, se organizou para expulsá-los.

Mendes Jr (1982, p. 14) considera que a expulsão dos invasores franceses “configura-se menos no terreno da ação político ideológica propriamente dita, e mais na ação semi-instintiva de defesa contra os corsários”, visto que naquele momento histórico, os estudantes ainda não se organizavam em torno de uma “consciência nacional”, que contribuísse para o “desenvolvimento de uma atividade política no sentido estrito do termo”. De acordo com o autor, o desenvolvimento dessa consciência, foi influenciado por concepções liberais e revolucionárias oriundas da Europa, onde os jovens brasileiros cursavam o ensino superior. (MENDES JR, 1982).

Mendes Jr (1982) confere ênfase ao período situado entre o início e o fim do Brasil Colônia (1530-1822), destacando que o objetivo da libertação do Brasil do domínio de Portugal orientou as ações políticas realizadas pelos estudantes. Contudo, o autor aponta para os limites das posições revolucionárias adotadas pelos estudantes, pois a “sociedade patriarcal – escravista que sobreviveria no Brasil até os fins de século XIX, encarregava-se de obstruir as ideias

³⁷ Optamos por tecer apenas breves reflexões sobre a participação política dos estudantes brasileiros, organizados em movimentos estudantis nos diferentes períodos da história, pois em nossa dissertação de mestrado dedicamos um capítulo para estas reflexões. (BOUTIN, 2016).

liberais, importadas da Europa”. (MENDES JR, 1982, p. 17). Nesse sentido, os estudantes não objetivavam alterar a “estrutura socioeconômica vigente” ou mexer “na propriedade dos senhores de terras e escravos”. (MENDES JR, 1982, p. 17).

Com a criação das primeiras universidades no Brasil, a partir de 1808, ampliaram-se os debates sobre a conjuntura social e política brasileira, com foco para a questão da Abolição e da República e, desse modo, a organização política dos estudantes brasileiros ganhou novos contornos:

O surgimento das primeiras escolas de nível superior em nossa terra repercutiu, como não podia deixar de ser, na questão da participação política dos estudantes. Em primeiro lugar, por se transformarem em centros de debates e politização, pois não se conhece processo educativo desacompanhado de mínimo de atividade crítica. Ao mesmo tempo, é preciso recordar que esse processo educativo e essa atividade crítica eram exercidos aqui, e não na Europa, como ocorria antes, possuindo, portanto, uma força e uma penetração muito maiores. Finalmente, devemos dizer que estas modificações atingiram a própria quantidade de estudantes, aumentando (ainda que pouco) a possibilidade de que as pessoas, oriundas das camadas médias, isto é, homens livres não proprietários de terras e escravos, viessem a frequentar um curso superior. (MENDES, JR, 1982, p. 18-19).

Ainda que a inserção na vida acadêmica tenha sido um elemento importante para o desenvolvimento de iniciativas orientadas por perspectivas de cunho político, Mendes Jr (1982, p. 22) afirma que nesse momento histórico, ainda não era possível falar de uma participação essencialmente coletiva, pois no entendimento do autor, uma participação nesse sentido, envolve “uma mobilização de contingentes humanos numericamente expressivos” e é organizada “em torno de bandeiras, palavras de ordem, enfim, objetivos a serem alcançados, que se cristalizam a partir do plano ideológico, numa relação sensível com a infraestrutura socioeconômica”.

A participação política dos estudantes brasileiros, realizada de modo coletivo foi agregada em torno de demandas que confrontavam as políticas locais e nacionais, colocando em xeque o Império e a exploração da mão de obra escrava. Assim, a partir de 1870, as bandeiras de lutas em torno da Abolição e da República passaram a movimentar coletivamente os jovens inspirando a criação das chamadas Sociedades Acadêmicas ou Clubes Acadêmicos, entidades que “engajavam-se de corpo e alma na luta pela libertação dos escravos e, por conseguinte, na oposição ao próprio Império, enquanto sistema político econômico”. (MENDES JR, 1982, p. 24).

Com a Abolição do sistema escravista no Brasil, em 1888, e com a Proclamação da República, em 1889, houve um enfraquecimento da atividade política estudantil. De acordo com Mendes Jr (1982), a partir desses eventos históricos os jovens perderam a perspectiva de

luta e envolveram-se apenas em ações restritivas a certas localidades. Somente no período situado entre o início e o fim da I Guerra Mundial (1914-1918) e durante a década de 1930, na Revolução Constitucionalista de 1932, os estudantes voltaram a desenvolver lutas coletivas.

O desenvolvimento de ações políticas nas conjunturas apontadas se deu mediante a participação estudantil em duas entidades: a Liga Nacionalista e a MMDC³⁸. A primeira realizou diversas campanhas para que o Brasil lutasse na I Guerra Mundial ao lado dos países que compunham a Tríplice Entente (Inglaterra, França e Rússia) e a segunda se destacou na Revolução Constitucionalista de 1932, desenvolvendo a luta armada, arregimentando civis para combaterem no conflito, auxiliando na parte logística, enviando suprimentos e realizando treinamentos para um exército alternativo. (POERNER, 1979).

Podemos afirmar até aqui que a participação política dos estudantes brasileiros foi realizada de modo coletivo, a partir do momento em que houve um alinhamento em torno das demandas da Abolição da escravidão e da República. No entanto, com base nas reflexões de Mendes Jr (1982), destacamos que embora houvesse uma participação coletiva em certos momentos históricos, ela era regionalizada, cíclica, fragmentada e esporádica.

Com a inauguração oficial da UNE, em 1938, e da UBES, em 1948, as demandas e as reivindicações estudantis se tornaram mais amplas e ganharam visibilidade nacional, visto que os estudantes se organizaram em diferentes Estados e regiões do país. No que se refere à UNE, Poerner (1979) e Araújo (2007) conferem ênfase às ações contra o nazifascismo por meio de campanhas nas quais os jovens defendiam o apoio do Brasil aos países Aliados (Estados Unidos, Reino Unido e União Soviética) durante a II Guerra Mundial e a mobilização realizada em todo o território nacional pela criação da Petrobrás, em 1947, denominada de campanha “O Petróleo é nosso”, a qual foi considerada como o “maior movimento de opinião pública já registrado na história do Brasil”. (POERNER, 1979, p. 179).

Em relação ao enfrentamento realizado pelos estudantes ao regime ditatorial de 1964, enfatizamos que se trata de um episódio à parte. Nesse momento histórico, os universitários e os secundaristas além de exercerem práticas de enfrentamento ao governo militar de modo clandestino, visto que a Lei nº4.464 de 09 de novembro de 1964, conhecida como “Lei

³⁸ A MMDC foi uma entidade cuja sigla se refere as iniciais dos nomes de quatro jovens, Miraguaia, Martins, Dráusio e Camargo, que foram assassinados pelas tropas federais na Revolução de 1930. De acordo com Poerner (1979, p. 112) a MMDC foi considerada o “símbolo mais autêntico da participação dos estudantes de São Paulo no Movimento Constitucionalista” pois das 1600 pessoas que compunham a entidade, 600 eram estudantes do ensino superior.

Suplicy”³⁹ limitou o ativismo político estudantil, também efetivaram alianças com outros segmentos da sociedade civil, somando forças para fazer frente à política vigente.

Essas alianças ficaram explícitas em passeatas e manifestações de ruas, em oposição ao governo, como a “Passeata do cem mil”⁴⁰, que ocorreu no dia 26 de junho de 1968 nas ruas da Cinelândia no Rio de Janeiro. Essa manifestação reuniu artistas, intelectuais e outros segmentos da sociedade civil, os quais reivindicaram a liberdade de expressão, o retorno da democracia e a punição para os assassinos de Edson Luís, estudante secundarista que foi morto durante um protesto no qual os jovens se posicionaram contra o aumento dos preços das refeições no Restaurante Central dos Estudantes, conhecido como “Calabouço”. (POERNER, 1979; VALLE, 1999).

Ressaltamos que, embora o Movimento Estudantil desse período tenha se destacado na oposição e confronto com a ditadura militar, a educação foi uma demanda que sempre esteve presente nas lutas estudantis, estando articulada inclusive à origem da UNE, visto que na década de 1930, o ensino superior era acessível a somente um pequeno estrato da população, o que foi determinante para que o debate promovido nos círculos acadêmicos destacasse a necessidade da democratização da universidade para as classes menos favorecidas.

Como no I Conselho Nacional dos Estudantes, realizado em 1937 no Rio de Janeiro, com o objetivo de criar uma entidade nacional representativa dos estudantes brasileiros, foi proibida a discussão de temas políticos, os antigos militantes da UNE não consideraram que essa é a data de inauguração da UNE e sim a data do dia 05 de dezembro de 1938, quando foi realizado o II Conselho Nacional dos estudantes. (ARAÚJO, 2007). A respeito desse evento, Fávero (1995, p. 18) destaca a apresentação de um “Plano de Sugestões para a Reforma Educacional Brasileira”, no qual os estudantes anunciaram um conjunto de demandas de “caráter didático-pedagógico e administrativo” e “político- pedagógico”.

³⁹ A Lei de Suplicy tinha como objetivo transformar as entidades estudantis em aliados políticos e ideológicos do Ministério da Educação, substituindo-as por um órgão atrelado ao governo militar, o Diretório Nacional dos Estudantes. (POERNER, 1979; SANFELICE, 2008). Sanfelice (2008, p. 94) afirma que o funcionamento dos órgãos de representação estudantil a partir da Lei Suplicy, ficaram proibidos de realizar “quaisquer ações, manifestações ou propaganda de caráter político-partidário”. Ainda de acordo com o mesmo autor, essas entidades “estavam atreladas à fiscalização de órgãos oficiais” (SANFELICE, 2008, p. 94) e destaca que caberia à “congregação ou ao Conselho de Departamental fiscalizar o Diretório Acadêmico dos estudantes, ao Conselho universitário fiscalizar o Diretório Central dos Estudantes e ao Conselho Federal de Educação fiscalizar o Diretório Estadual de Estudantes e o Diretório Nacional de Estudantes”. (SANFELICE, 2008, p. 94). Em consequência da Lei Suplicy, o Movimento Estudantil passou a militar na clandestinidade.

⁴⁰ Fávero (1995, p. 57) afirma que a “Passeata dos Cem Mil” renovou as esperanças do povo brasileiro em relação às possibilidades de “abertura democrática”. Participaram dessa passeata, diversas categorias de profissionais, os quais produziram obras, folhetins e diversos e materiais impressos de oposição ao regime. Os jornalistas escrevem “artigos contendo denúncias ao regime, livros são lançados e, na música popular, as canções de protesto aparecem criando certa euforia. Em 1968, Geraldo Vandré apresenta, para o público de mais de 30 mil pessoas, no Maracanãzinho, sua canção *Caminhando* ou *Para não dizer que não falei das flores*”. (FÁVERO, 1995, p. 57).

No que se refere às demandas de caráter “didático e pedagógico”, destaca-se:

[...] a) necessidade de os programas serem elaborados por comissões de professores especializados e de representantes estudantis; b) seleção de professores por concurso de provas (peso maior) e de títulos (peso menor), com obrigação de prestarem provas de sua capacidade científica e didática de 10 em 10 anos.; c) estímulo à livre docência; d) aproveitamento dos alunos mais capazes nos cargos de monitores-estagiários, concurso e remuneração condignos; e) aprimoramento dos conhecimentos do corpo discente através de apresentação de trabalhos individuais – teses, pesquisas bibliográficas etc. e introdução de medidas objetivas (testes) nos exames finais, prevendo o uso de exposições, com consultas a todo material bibliográfico e instrumental. (FÁVERO, 1995, p. 19).

As demandas de caráter “político e pedagógico” são as seguintes:

[...]. a) a promoção e estímulo à transmissão e desenvolvimento do saber, dos métodos de estudo e pesquisa, através do exercício das liberdades de pensamento, de cátedra, de imprensa, de crítica e de tribuna, de acordo com as necessidades e fins sociais; b) a seleção dos estudantes unicamente pelo critério das capacidades comprovadas cientificamente; c) a eleição do reitor e diretor de escolas pelos corpos docente e discente, conjuntamente representados no Conselho Universitário. (FÁVERO, 1995, p. 19).

As demandas em torno da educação, em especial em favor da democratização da universidade no Brasil, decorreram de um momento histórico permeado por um projeto político voltado para o desenvolvimento das bases econômicas do país, por meio do qual o governo de Getúlio Vargas (1930-1940) colocou em prática políticas educacionais que ampliavam a dicotomia entre as classes dominantes e trabalhadoras, visando à formação de uma elite dirigente e de um corpo de trabalhadores dotados de potencialidades técnicas para o ramo da indústria e do comércio. (CUNHA, 2000).

Os estudantes secundaristas não estavam alheios ao debate em torno da educação⁴¹. Cintra e Marques (2009) apontam que embora o Movimento Estudantil secundarista tenha sido organizado pela UBES, somente no ano de 1948, os estudantes de Ensino Médio durante toda a década 1930 e no início de 1940, se reuniam em grêmios escolares e em entidades representativas com sede nos municípios e nos diferentes Estados do país, com o objetivo de debater os problemas relacionados ao ensino e à educação brasileira.

Nesse sentido, foi sobre as bases de um ensino fundamental e secundário parcializado, norteado por ideologias impregnadas por valores conservadores, cujo fim era a perpetuação do

⁴¹ De acordo com Araújo (2007), havia uma relação de parceria entre o Movimento Estudantil secundarista e o Movimento Estudantil do ensino superior. A autora destaca a reivindicação pela meia passagem no transporte coletivo e meia entrada em cinemas, shows e espetáculos e a luta pela superação do regime da ditadura militar de 1964, como algumas das lutas desenvolvidas de modo conjunto pelo Movimento Estudantil organizado por secundaristas e universitários. (ARAÚJO, 2007).

capitalismo, e de uma educação superior elitizada e direcionada para as classes dominantes que a UNE nasceu. Sua origem, portanto, está atrelada à expansão das universidades brasileiras, ao “processo de industrialização, de formação de uma nova elite urbana e de mão de obra qualificada demandados pelo sistema capitalista brasileiro em vias de consolidação”. (ARAÚJO, 2006, p.50).

No que se refere às lutas inspiradas na democratização do ensino superior, destacamos a organização de três Seminários de Reforma Universitária, ocorridos nas cidades de Salvador, Curitiba e Belo Horizonte, a partir de ano de 1960. O “Primeiro Seminário Nacional de Reforma Universitária” ocorreu em 1960, em Salvador, e originou a “Declaração da Bahia”, documento que defendeu a realização de reformas políticas que visavam a democratização e a expansão da universidade brasileira. (FÁVERO, 1995).

O “Segundo Seminário Nacional da Reforma Universitária”, em 1962, foi realizado em Curitiba. (FÁVERO, 1995). Suas conclusões foram organizadas na “Carta do Paraná”, documento que destacou a necessidade de uma “universidade crítica, antidogmática e imune às discriminações de ordem econômica, ideológica, política e social” (FÁVERO, 1995, p. 40) e o Terceiro Seminário da Reforma Universitária, realizado em Belo Horizonte no ano de 1963, propôs a substituição do vestibular por um processo seletivo menos excludente e discriminador, a extinção da cátedra vitalícia nas universidades, a ampliação de verbas para o ensino e a participação dos estudantes nas decisões para o ensino. (FÁVERO, 1995)

Com a ditadura civil militar, iniciada em 1964, as demandas pela educação se articularam com a oposição ao próprio regime. Sobressaíram-se nesse momento histórico, as manifestações que expressavam posicionamentos contrários aos acordos estabelecidos entre o MEC e a agência norte-americana United States Agency For International – (USAID), no ano de 1968. Esses acordos pretendiam submeter a educação brasileira ao modelo estadunidense, adotando uma única filosofia educacional para o ensino fundamental e superior (POERNER, 1979), conforme abordamos na seção 3.2 desta tese.

É importante também destacar que com o Ato Institucional nº 05 – (AI- 5)⁴², houve a ressignificação das táticas de lutas do movimento estudantil e da própria oposição ao regime. De acordo com Araújo (2007, p. 189), o AI 5 “mudou radicalmente a forma da ditadura se relacionar com os movimentos sociais de oposição e com o Movimento Estudantil”. Em

⁴² O Ato Institucional nº 05 – (AI- 5), entre outras medidas, decretou: o fechamento do Congresso Nacional, a intervenção em estados e municípios e nomeação de respectivos interventores, a suspensão dos direitos políticos por um período de dez anos para aqueles que se opusessem ao regime, a cassação de mandatos eletivos federais, estaduais e municipais e a suspensão da estabilidade do funcionalismo público, do habeas corpus para crimes políticos, etc. (FÁVERO, 1995).

decorrência desse ato, as manifestações de rua enfraqueceram e os estudantes passaram a adotar a tática da luta armada. No entanto:

[...] esta opção, conjugada com o endurecimento repressivo da ditadura pós AI -5, foi trágica. Em poucos anos as organizações foram destruídas, deixando um saldo de inúmeros mortos, desaparecidos, presos, exilados e banidos. Certamente, não foi o AI -5 o que motivou a opção da esquerda pela luta armada, ela já vinha sendo pensada e discutida desde o início dos anos 1960 e implementada desde os meados da década, mas sem dúvida, ele foi um fator altamente estimulante para a adesão de inúmeros jovens cujas energias revolucionárias tinham sido despertadas no movimento estudantil de 1968. (ARAÚJO, 2007, p. 193).

Além do desenvolvimento da luta armada, o Movimento Estudantil desse período (1969-1973) criou grupos clandestinos de teatro, com a realização de peças em diversas universidades do país, cujo conteúdo era permeado por uma forte crítica e oposição ao regime político vigente. Posteriormente, após a reabertura da UNE, em 29 de maio de 1979, o Movimento Estudantil somando forças com as demais entidades da sociedade civil, em 1983, se engajou fortemente na Campanha pelas “Diretas Já”. (ARAÚJO, 2007).

Em 1985, após a abertura democrática, a participação estudantil dos secundaristas foi legitimada na Lei nº 7.398, de 4 de dezembro de 1985⁴³, a qual assegurou a criação de grêmios estudantis nas entidades públicas de ensino e dispôs sobre os mesmos como entidades livres, autônomas e representativas dos interesses dos alunos de primeiro e segundo graus. Cintra e Marques (2009) afirmam que nesse momento histórico, a demanda pela educação imprimiu uma marca às lutas estudantis secundaristas. Destacam os autores que os jovens, em 1987, com “seus *jingles* roqueiros e suas mochilas, saíram às ruas das grandes capitais para exigir a redução das mensalidades escolares e a melhoria do nível de ensino”. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 239). Essa demanda, também esteve presente nas discussões do XXVI Congresso da UBES, realizado em Brasília, em 1987.

A UBES, desde a reconstrução em 1981, debatia a educação de forma sistemática e contínua, produzindo cadernos de debate que subsidiavam a opinião da entidade por muitos anos. Uma discussão muito comum dizia respeito à Nova Escola e, invariavelmente, era tema dos Seminários Nacionais de Educação promovidos pela UBES, a quinta edição ocorreu em março de 1987 e ficava cada vez mais nítida a necessidade de cada vez mais se inserir o tema na sociedade. (CINTRA; MARQUES, 2009, p. 243).

⁴³ A lei nº 7.398/85, batizada de Lei do Grêmios Livres, ainda está em vigor. Essa lei, embora tenha conservado alguns traços característicos da ditadura militar de 1964, por determinar que a atuação em grêmios estudantis estaria norteada pelo civismo, representou um avanço para o movimento secundarista, uma vez que dispôs sobre o funcionamento dos grêmios estudantis e deliberou sobre a sua criação, via processos eleitorais, estatutos e regimentos elaborados nas assembleias dos estudantes. (BRASIL, 1985).

Portanto, o período compreendido entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, esteve marcado pelo desenvolvimento de iniciativas políticas juvenis que expressaram demandas articuladas ao objetivo da qualidade e da democratização do acesso à educação pública no Brasil. Cintra e Marques (2009) expressam que essas lutas se opunham ao projeto de mercantilização da educação, desenvolvido no mandato do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) do Partido Trabalhista Brasileiro – (PTB), no qual o ministro da educação, Carlos Ciarelli, nome que durante a ditadura militar foi vice-reitor da Universidade de Pelotas, saiu em defesa do ensino privado e “não mostrou disposição em exercer um controle mais eficaz sobre as mensalidades que tanto marcavam a vida dos estudantes”. (p. 251).

De acordo com a revista Movimento (2007) da UNE e com os autores Cintra e Marques (2009), a mercantilização da educação brasileira foi um dos objetivos da Lei de Diretrizes da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 e do Plano Nacional de Educação de 2001, uma vez que essas políticas buscavam normatizar o funcionamento das instituições de ensino privadas, abrindo precedentes para a sua expansão em todo o território nacional.

Na visão de Coggiola (1998, p.40), a promulgação da LDBEN 9394/96 trouxe consequências “catastróficas” para a educação pública, pois limitou a obrigatoriedade e a gratuidade da educação apenas para o ensino fundamental e, também, desobrigou “o governo da manutenção dos outros níveis de ensino”, o que para o autor, na prática, representava uma “drástica redução de investimentos para a educação” e ampliava a lucratividade do setor privado, estimulando as privatizações do Ensino Médio e superior.

Destacamos que no final da década de 90 e início dos anos 2000, em face à expansão acelerada do ensino privado no país, as entidades estudantis se engajaram na luta pela redução das mensalidades e pela ampliação da qualidade da educação nas instituições privadas de ensino superior, denunciando que a elevação dos preços nessas faculdades e universidades traria como consequências a inadimplência e a evasão. Nesse momento histórico, a campanha pela redução das mensalidades nas escolas particulares foi considerada como a principal campanha da UNE. (MOVIMENTO, 2001).

Em resposta à pressão do Movimento Estudantil pela ampliação de vagas no ensino superior e à crítica aos altos preços das mensalidades nas instituições privadas, o governo de Fernando Henrique Cardoso, do Partido Social Democracia Brasileira – (PSDB), criou o Programa de Financiamento Estudantil – (FIES), instituído por meio da Lei nº 10.260 de 2001, o qual tinha como objetivo financiar os cursos de ensino superior nas instituições privadas para estudantes que comprovassem baixo poder aquisitivo. A UNE se posicionou contra o FIES, por

considerá-lo “um financiamento bancário”, gerido por altos juros e voltado para a lucratividade dos setores privados. (MOVIMENTO, 2001, p. 15).

No segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2007, houve um levante estudantil contra a reforma do ensino superior⁴⁴, no qual os estudantes ocuparam reitorias em diversas universidades brasileiras, em um movimento que durou 60 dias de luta. (MONTÂNNO; DURIGUETTO, 2011). De início, essas ocupações buscavam derrubar cinco decretos baixados pelo então governador de São Paulo, José Serra, do Partido Social Democracia Brasileira – (PSDB), os quais reduziam a autonomia das universidades paulistas, impedindo a administração das verbas pelos reitores, vetando a contratação de profissionais e privilegiando pesquisas alinhadas aos interesses do mercado. (MARIUTTI, 2007). Contudo, posteriormente, essas demandas foram ampliadas e os estudantes passaram a militar em oposição à Reforma Universitária realizada na gestão do presidente Lula.

A primeira ocupação ocorreu na Universidade de São Paulo – (USP) e envolveu cerca de 300 estudantes. Esse movimento se espalhou rapidamente para outras universidades paulistas e para diversos Estados brasileiros, chegando ao total de 34 universidades federais. Os estudantes que protestavam fora do Estado de São Paulo, além de apoiarem as demandas dos paulistas, também se posicionaram contra a Reforma Universitária do Governo Lula, a qual por meio do Programa de Apoio e Reestruturação das Universidades Federais – (REUNI), abria a possibilidade para a participação de grupos empresariais no ensino superior, ampliava as possibilidades de privatizações de instituições de ensino, feria a autonomia universitária e privilegiava o alcance de resultados numéricos, conforme acentua Bringel (2012):

[...]. A crítica ao Reuni foi o principal eixo articulador das demandas, recebendo, de modo geral, as seguintes críticas: escassez ou ausência de diálogo no processo de elaboração (caráter antidemocrático); atentado contra a autonomia universitária (a eventual liberação de recursos estaria condicionada ao atendimento das diretrizes e metas estabelecidas pelo REUNI); ataque contra a democracia interna das instituições (exigência de novas estratégias e cronogramas) e seu caráter público (expansão das possibilidades de introdução do setor privado, especialmente o de cunho mais mercantil, com possíveis reflexos inclusive nas linhas de pesquisa); preocupação com os números e metas e não com a qualidade do ensino; ampliação de acesso à universidade sem o correspondente aumento dos investimentos feitos pelo Estado. (BRINGEL, 2012, p. 43).

⁴⁴ No conjunto de ações que materializaram a Reforma do Ensino Superior no Governo Lula (2003-2011), incluiu-se o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – (SINAES), criado pela Lei nº 10. 861, de 14 de abril de 2004, o qual se estrutura em três eixos compostos pela avaliação das instituições de ensino superior, dos cursos e dos acadêmicos. Os instrumentos para a realização destas avaliações incluem a autoavaliação, avaliação externa e dos cursos de graduação, o Enade, além de informações como o censo e o cadastro universitário. (INEP, 2018) e o Programa Universidade Para Todos – (PROUNI) instituído pela Lei nº 11. 096 de 13 de janeiro de 2005, que visa a concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais em instituições de ensino superior privadas.

Os elementos que sustentavam o REUNI, dividiram opiniões no interior do Movimento Estudantil. Montaño e Duriguetto (2011) afirmam que estudantes e os coletivos independentes se posicionaram em favor de uma ruptura com a UNE, por considerarem o aparelhamento dessa entidade com o Governo Lula. Bringel (2012) pontua sobre essa questão destacando que as ocupações de 2007 se desenvolveram de forma desvinculada das organizações representativas dos estudantes, dos partidos políticos e de outras lideranças. Nessas ocupações, os jovens se revezaram para a função de liderança, o que “causou um certo espanto nos poderes e meios mais tradicionais por não poderem apontar um responsável concreto ou encontrar uma figura líder com quem negociar”. (BRINGEL, 2012, p. 39).

De acordo com as reflexões realizadas até aqui, podemos indicar algumas características que se sobressaíram nas demandas estudantis, nas diferentes conjunturas históricas. No Brasil Colônia, os jovens pautavam a libertação do país do domínio de Portugal. No Período Imperial, o objetivo era a implementação da República e a Abolição da escravidão. Na República Velha, foi o nacionalismo e a ampliação de direitos sociais e, a partir da criação da UNE e da UBES, as demandas se ampliaram para a questão da democratização da educação com destaque para as lutas estudantis realizadas em oposição à ditadura civil militar de 1964. Na atualidade, se destacam as lutas travadas em nível nacional, em oposição às políticas governamentais cerceadoras e limitadoras da qualidade da educação.

Podemos indicar que as ocupações estudantis de 2007 se destacaram pela adoção de novas estratégias organizativas e de contestação, o que colocou em evidência a primazia que a educação ocupa nas demandas juvenis e uma relação de forças com os governos locais e federais. Evidenciamos que essas questões indicam uma nova maneira de fazer política, na qual os jovens realizam uma leitura de mundo, a partir da qual se posicionam e assumem a liderança em um processo de lutas. Nas ocupações de 2015, realizadas no Estado de São Paulo e, em 2016, em todo território nacional, também podemos perceber essas características.

Destacamos que as ocupações de 2015 e 2016, ao mobilizarem grandes contingentes estudantis em torno da demanda pela educação pública de qualidade, pois:

[...] abrem um novo ciclo de lutas dos estudantes pela educação e demonstram que os jovens [...] querem participar, têm consciência das condições que vivem nas escolas e de outras que têm direito, como a merenda e a educação de qualidade. Os protestos e ocupações das escolas em 2015/2016 deram voz aos estudantes não satisfeitos com o cotidiano do sistema escolar, vindo a público inúmeras mazelas que são indícios da baixa qualidade da educação pública no país para o ensino básico. [...]. (GOHN, 2017, p. 102).

Para Groppo (2018, p. 91-93), as ocupações podem ser separadas em “duas ondas” distintas. A primeira realizada entre dezembro de 2015 e junho de 2016, foi protagonizada essencialmente por estudantes de nível médio que protestavam contra as políticas educacionais de governos estaduais e ficaram restritas a determinados Estados brasileiros como São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará.

Nessa primeira onda de ocupações, os estudantes paulistas sob a orientação da cartilha “Como ocupar um colégio?”⁴⁵, organizada a partir do manual “O mal educado”⁴⁶, elaborado pela “Frente de Estudantes Libertários” da Argentina, com base na experiência de ocupações escolares realizadas por estudantes chilenos no ano de 2006, ocuparam cerca de 200 escolas públicas em todo o Estado de São Paulo, como forma de reação a reorganização escolar imposta pelo então governador do Estado, Geraldo Alckmin do Partido Social Democracia Brasileira–(PSDB). (GROPPO, 2018, p. 94); (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

A reação dos estudantes se deu porque a reorganização escolar de Alckmin, acarretaria no fechamento de cerca de 200 escolas públicas em São Paulo, o que na prática traria como consequência a transferência dos estudantes e professores para outras instituições, que poderiam estar localizadas em bairros ou regiões distantes das residências dos alunos e desses profissionais. Marques (2019) amplia as reflexões sobre as consequências da política de reorganização escolar destacando que a mesma elevaria os índices de evasão escolar e ocasionaria demissões em massa dos professores paulistas.

Os ocupas paulistas, além da oposição à reorganização escolar, trouxeram para o cenário de lutas questões como a democratização da escola, a falta de autonomia discente, enfatizaram a participação limitada nas decisões escolares, a falta de professores e a precariedade das escolas públicas naquele Estado. (MARQUES, 2019). De acordo com Marques (2019), as ocupações paulistas, embora tenham contado com o auxílio de grupos ligados a entidades como a UNE e a UBES, se desenvolveram de modo independente sem interferência de partidos políticos, professores ou diretores das escolas. As tarefas e atividades

⁴⁵ O manual “Como ocupar um colégio” sistematiza um conjunto de sugestões para o desenvolvimento das ocupações escolares. Este manual, destaca a organização de comissões internas, como da alimentação, segurança, imprensa, informação, limpeza, relações externas, sugere a realização de assembleias, atividades recreativas e formativas com a participação da sociedade civil, nas escolas ocupadas. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Quatro pontos ocupam posição de destaque no documento: 1) a realização de atividades com o objetivo de impedir a dispersão da luta; 2) a autonomia estudantil; 3) a ocupação em tempo integral das escolas e; 4) a mobilização de estudantes de bairros e cidades vizinhas. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

⁴⁶ No ano de 2006, ocorreu no Chile um movimento conhecido como “Revolta dos Pinguins”, cujas demandas eram: a gratuidade do exame de seleção para acesso ao ensino superior, passe livre, melhoria na merenda escolar, reformas na estrutura das escolas públicas e a revogação da Lei Orgânica Constitucional do Ensino - (LOCE) que era herança do governo de Pinochet. (ZIBAS, 2008).

foram realizadas com base em comissões internas como segurança, alimentação, comunicação, limpeza, entre outras, nas quais a autogestão foi um fator que diferenciou este movimento de outros movimentos sociais tradicionais. (MARQUES, 2019).

No que se refere às estratégias de luta, é importante destacar que as ocupações se diferenciaram das ações tradicionais, pois delas fluíram novas experiências, aprendizados e possibilidades de contato com diferentes temáticas, visões de mundo e perspectivas políticas. Ortellado (2016) aponta para a inovação do processo organizativo das ocupações paulistas:

O processo de organização de protestos, mas sobretudo, as ocupações geraram uma dinâmica de organização coletiva que forjou novas relações sociais, tanto entre os estudantes, como entre eles e os professores e as direções das escolas. Os secundaristas romperam com o isolamento individualista do cotidiano escolar e criaram uma nova sociabilidade no processo de luta: uma sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado com o patrimônio público. (ORTELLADO, 2016, p. 13).

Todo esse processo, além de mostrar a capacidade de luta estudantil e a inovação na forma de fazer política, mostrou que os jovens são um segmento importante na luta por outra hegemonia, pois o movimento foi decisivo para a renúncia do secretário de educação de São Paulo, para o recuo da decisão da reorganização escolar e para a queda da popularidade do Governador Alckmin em todo o Estado. (ORTELLADO, 2016).

De acordo com Groppo (2018), nesta “primeira onda de ocupações”, outros Estados brasileiros também foram cenários das lutas estudantis. Destaca o autor que, em Goiás, entre os meses de dezembro de 2015 e janeiro de 2016, 27 escolas públicas foram ocupadas como forma de protesto à decisão governamental de terceirizar a gestão das escolas para a Polícia Militar - (PM). (GROPPO, 2018). No Rio de Janeiro, em fevereiro, estudantes e professores iniciaram uma greve em resposta às ameaças de cortes de verbas para educação, a qual evoluiu para a ocupação de 70 escolas e no Rio Grande do Sul, entre maio e junho, 150 escolas foram ocupadas em protesto a um projeto de lei que previa a privatização de empresas ligadas ao ensino (GROPPO, 2018). No Ceará, no mês de maio, 60 escolas públicas foram palco de ocupações em um movimento cujas demandas eram a melhoria na infraestrutura e merenda escolar. (GROPPO, 2018).

Groppo (2018, p. 104) destaca que a “segunda onda de ocupações” que ocorreu entre outubro e dezembro de 2016, foi desenvolvida em oposição à Medida Provisória nº 746 e a Emenda Constitucional nº 241, posterior PEC nº 55. Para o autor, essa onda de ocupações superou o caráter local da primeira e embora tenha iniciado no Estado do Paraná, se espalhou para distintas regiões brasileiras. (GROPPO, 2018). Nelas, não somente escolas de Ensino

Médio foram cenários de lutas⁴⁷, mas também, universidades, Institutos Federais e Núcleos Regionais de Educação, ou seja, o movimento foi encabeçado por estudantes do Ensino Médio, técnico e superior de ensino, os quais além das pautas comuns, incorporaram demandas particulares à cada instituição de ensino em que os protestos se desenvolveram. (GROPPO, 2018).

A primeira ocupação ocorreu no dia 03 de outubro de 2016, no Colégio Estadual Arnaldo Jensen na cidade de São José dos Pinhais no Paraná, logo depois do lançamento pelo Governo Federal da MP nº 746/2016 no dia 23 de setembro. Após essa ocupação, diversas escolas da cidade e outras da capital paranaense realizaram protestos nos quais os estudantes criticavam a profissionalização em massa propiciada pela MP, a limitação do acesso às disciplinas consideradas fundamentais para a formação dos alunos e o modelo de contratação de docentes sem formação específica em determinada área do conhecimento, entre outras questões. (PACHECO, 2018).

Após os protestos e as mobilizações secundaristas em oposição à MP nº 746/2016 realizados na capital paranaense, as ocupações se ramificaram para todo o Estado do Paraná. Os ocupas criaram uma página no Facebook, intitulada de “Ocupa Paraná”, na qual atualizavam o número de escolas ocupadas, divulgavam as atividades artísticas e culturais, debates e palestras realizados nas instituições ocupadas e a listagem de materiais de higiene, limpeza e alimentação para serem doados ao movimento. (PACHECO, 2018).

Além do Facebook, outras mídias e redes sociais foram utilizadas para compartilhar informações e frases de protestos. Pacheco (2018) destaca a utilização de *hashtags* que:

[...] são como etiquetas virtuais que organizam os tópicos mais comentados, curtidos e compartilhados nas redes. Os estudantes, ao ocuparem seus colégios, postavam fotos, depoimentos e informações que, com as *hashtags* eram visualizados por milhares de pessoas de forma conjunta com as demais postagens sobre as ocupações. Foi possível desta forma, evidenciar a agilidade com que as escolas foram ocupadas, rompendo com a blindagem das grandes emissoras de televisão que não comentavam a quantidade de ocupações. Os estudantes ainda puderam compartilhar informações sobre os métodos utilizados para as tarefas, as frases de protestos escritas em cartazes, bem como mostrar para o restante da sociedade como as atividades das ocupações aconteciam. (PACHECO, 2018, p. 106).

A utilização das redes sociais e mídias digitais contribuiu para que os estudantes de outros colégios do Estado do Paraná e, também, fora dele, acessassem tanto os informes gerais

⁴⁷ No estado do Paraná foram ocupadas 850 escolas, 14 universidades e 03 núcleos regionais de educação. (OCUPA PARANÁ, 2016). Em nível nacional, foram ocupadas cerca de 1.197 instituições públicas de ensino (UBES, 2016).

sobre o movimento, como também compreendessem como eram desenvolvidas as táticas organizativas dos ocupas. Na visão de Pacheco (2018, p. 107), a ocupação do maior colégio público do Paraná, o Colégio Estadual do Paraná – (CEP), realizada no dia 06 de outubro, “serviu de referencial organizativo, bem como de ponto de encontro, onde as articulações entre as ocupações aconteceram”. No dia seguinte à ocupação do CEP, quarenta escolas foram ocupadas em um movimento que irradiou da capital paranaense para outras cidades e Estados.

A recepção do movimento pela grande maioria da mídia foi permeada por críticas e discursos cujos posicionamentos eram favoráveis às desocupações. Além da mídia, destacou-se a empreitada dos movimentos contrários como o Movimento Brasil Livre – (MBL) que realizou “pressão social e ideológica contra as ocupações”. (BOUTIN; FLACH, 2017, p. 432). Um dos argumentos que endossaram as críticas realizadas frente às ocupações foi a possibilidade do cancelamento das provas do Exame Nacional do Ensino Médio – (ENEM), que ocorreriam em cerca de 300 escolas que ainda permaneciam ocupadas. Contudo, mesmo afastados do processo formal de ensino, os ocupas participaram de atividades que contribuíram “para o processo formativo dos alunos, visto que mesmo com a prorrogação das provas do ENEM, muitos alunos dos terceiros anos pretendiam realizá-las”. (MARQUES, 2019, p. 50).

Destacamos que, a exemplo das ocupações de 2007 e 2015, as de 2016 foram desenvolvidas de forma autônoma, sem a interferência de partidos políticos e outros segmentos da sociedade civil, ou de professores e diretores escolares. As atividades culturais, palestras e debates que ocorreram nas escolas ocupadas, foram realizadas por estudantes do ensino superior, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, professores universitários, entre outros segmentos sociais que apoiavam o Movimento Estudantil.

Ao decorrer de uma ampla leitura do real, de uma compreensão aprofundada das contradições vivenciadas pelos estudantes nas diferentes realidades escolares e dos limites das políticas educacionais, as ocupações contribuíram para a formação política dos jovens e mostraram para toda a sociedade que os estudantes não estão satisfeitos com as medidas restritivas que abreviam o direito a uma educação efetivamente pública e de qualidade, colocadas em prática pelo Governo Federal. (SCHLESNER; FLACH, 2018).

A partir das reflexões aqui apresentadas, podemos inferir que a educação é uma demanda que ocupa posição de centralidade nas lutas do Movimento Estudantil brasileiro. As ocupações, sem sombra de dúvida, configuram o evento de maior expressividade na história recente do Movimento Estudantil. Para Almeida e Martins (2018, p. 175), essas ocupações expressam toda a notoriedade da organização estudantil, uma vez que, por meio delas, os jovens

visando o objetivo de uma educação pública e gratuita de qualidade se destacaram como um setor combativo que pode se contrapor à hegemonia vigente.

A oposição realizada em torno da reforma do Ensino Médio, via MP nº 746, durante as ocupações de 2016, colocou em evidência a desaprovação da maioria dos estudantes brasileiros em relação a essa política. Isso nos mostra o caráter impositivo e antidemocrático da reforma do Ensino Médio, visto que ela sofreu somente alguns ajustes ou modificações em relação a versão apresentada na MP, sendo aprovada⁴⁸ e convertida sob a forma da Lei 13.415/2017. Contudo, para além desse caráter, uma reflexão do ponto de vista dialético nos mostra que a reforma possibilitou o debate de questões como a democratização e qualidade da educação pública, currículo, qualificação docente, condições de acesso ao Ensino Médio e superior e, mais do que isso, mostrou que a educação é compreendida pelos estudantes como um instrumento para a realização de uma ampla reforma na sociedade.

Por isso, a educação é uma demanda que inspira e organiza as lutas juvenis. Essas lutas colocam em relevo uma relação de forças na qual, de um lado o capital nos impõe um Estado mínimo, o qual alinhado às orientações políticas dos organismos internacionais vêm realizando reformas por meio de políticas educacionais impositivas, implementadas sem debate aprofundado com a sociedade civil. Essas políticas abreviam o acesso a uma educação de qualidade na medida em que o principal objetivo é o desenvolvimento das habilidades requeridas pelo mercado. A exemplo dessas políticas, citamos a Reforma do Ensino Médio, viabilizada na Lei nº 13.415/2017, a qual reúne um conjunto de elementos que tornam essa política amplamente comprometida com a formação de jovens subservientes ao capital, explorados e conformados com a sua situação de classe, conforme abordamos no Capítulo IV.

Por outro lado, os movimentos sociais, em especial o Movimento Estudantil, que historicamente incluiu a educação na pauta de suas demandas, vem realizando o enfrentamento dessas políticas, colocando em xeque a hegemonia das políticas neoliberais, pautando uma educação efetivamente pública e de qualidade. Nesse sentido, podemos afirmar que na relação de forças que se estabelece em torno da oposição de interesses das classes dominantes e dominadas, o Movimento Estudantil é um importante instrumento na e para a subversão da práxis.

É importante pontuar que as lutas desenvolvidas pelos estudantes, tanto organizados em instituições representativas ou também desenvolvidas de forma independente por coletivos

⁴⁸ A aprovação da reforma do Ensino Médio se deu por meio de uma articulação entre o segmento político e empresários. Essa discussão está contemplada no item 4.2.1 do capítulo 4, no qual abordamos sobre a relação entre a reforma do Ensino Médio e os agentes privados de hegemonia.

estudantis, são processos formativos que contribuem para que os jovens se constituam como seres históricos, capazes de interferir em suas realidades, pois conforme Gramsci (2016, p. 333), “nenhum movimento real adquire consciência de seu caráter totalitário de um só golpe, mas apenas por experiências sucessivas, isto é, quando percebe através dos atos que nada que existe é natural”.

Assim sendo, participação no Movimento Estudantil, mesmo sendo restrita à condição de estudante, que é “temporária, passageira e híbrida” (MANDEL, 1979, p. 76), é consciente e decorre da compreensão aprofundada de que a luta de classes se expressa no cotidiano, na concretude das relações sociais, exprimindo a contradição presente no âmbito do trabalho, nas relações econômicas, políticas e ideológicas que sustentam a hegemonia burguesa.

As lutas estudantis instrumentalizam a subversão da práxis na medida em que se realizam tendo em vista o enfrentamento de questões de ordem local, particulares a determinados espaços, ou então ao se estabelecerem em conexão com demandas que visam a ampliação de direitos coletivos. Por isso, Mandel (1979) argumenta que a potencialidade do Movimento Estudantil no processo de transformação radical da sociedade, situa-se na articulação das lutas para além das instituições organizacionais em que militam os jovens estudantes. Na compreensão do autor, o “objetivo do movimento estudantil revolucionário, deve, pois, ser necessariamente a ligação com a classe operária” (MANDEL, 1979, p. 135) de modo a haver a conexão entre as pautas de lutas, a troca e ampliação das experiências vivenciadas, tanto pelos trabalhadores como também pelos estudantes.

O conhecimento decorrente dessa troca de experiências, estabelece a mediação para a subversão da práxis, possibilitando a formação política e a transformação dos sujeitos que militam tanto no Movimento Estudantil, como também em outros espaços de lutas. Desse modo, ao saírem do Movimento Estudantil, os jovens já acumularam uma bagagem de luta, concentrada em conhecimentos teóricos e práticos, que instrumentalizam a militância política em movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos, etc. Tendo isso em vista, destacamos as contribuições do Movimento Estudantil para a subversão da práxis.

Como a pesquisa aqui apresentada visa investigar como a relação de forças entre o Movimento Estudantil e a UNESCO se materializa na reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 e, tendo apresentado reflexões teóricas sobre o Movimento Estudantil brasileiro, no terceiro capítulo, apresentamos a UNESCO, demarcando a conjuntura social e política em que a agência foi criada, seus objetivos estratégicos, os pressupostos políticos-ideológicos na

área da educação, bem como também as ações desenvolvidas pela mesma, junto à realidade brasileira.

CAPÍTULO 3: UNESCO: SURGIMENTO E ATUAÇÃO NO BRASIL

No feliz país da Utopia, desfrutou sempre de direitos de cidadania e de livre circulação o ‘belo sonho’ (como se costuma dizer) dos Estados Unidos da Europa e do Mundo. O ‘belo sonho’ fez os sábios sorrirem, os críticos, os filósofos realistas demonstraram sua incongruência, sua falácia histórica. E com razão. O ‘belo sonho’ volta agora a se apresentar: mudou de nome, chama-se ‘Liga das Nações’. [...]. Para a burguesia livre cambista anglo-saxã, essa Liga representa a garantia política da atividade econômica de amanhã e do ulterior desenvolvimento capitalista. É a tentativa de adequar a política internacional às necessidades do comércio internacional. Representa, para cada Estado tomado individualmente, a garantia de segurança e de liberdade que corresponde, no interior de cada Estado, ao *habeas corpus* para a liberdade e a segurança individuais de cada cidadão. [...]. (GRAMSCI, 2004a, p.134 -136).

A ideia que representava o “belo sonho” foi interrompida pelas bombas, tiros e gritos de horror e medo. O “belo sonho” materializado na Liga das Nações⁴⁹, instituição que reuniu os homens, países e ideais de ordem mundial, foi despertado em face ao caos e à desordem trazida por um novo conflito de proporções mundiais, no qual os interesses imperialistas, a política de alianças, o choque ideológico, o militarismo, o armamentismo e a crise capitalista foram determinantes para o seu desenvolvimento.

A Liga das Nações já não mais representava o “belo sonho”, pois em face ao pesadelo da II Guerra Mundial, o sonho da paz mundial havia ruído e junto com ela também o “belo sonho”. Entretanto, assim como o “belo sonho”, o pesadelo da guerra também chegou ao fim e, com isso, houve a divisão do mundo em blocos socialistas e capitalistas, inúmeros assassinatos, a elevação do índice de doenças, desemprego, miséria, agitação social, além da utilização de armas atômicas. O mundo estava em crise econômica, política e social, mas os “homens de ordem” com seus desejos e projetos de ordenação mundial, precisavam se unir para solucionar esses problemas, sem atacar o funcionamento do capitalismo, garantindo a manutenção da paz. Mal sabiam eles que a paz é uma utopia em uma sociedade dividida em classes sociais.

Assim nasceu a Organização das Nações Unidas – (ONU) em 1945, com a missão de contribuir para a paz mundial. Com seu corpo militar denominado de “força da paz”, tornou possível a ação direta em áreas conflituosas. Mas não era só isso, o “belo sonho” foi reformado, pois, além da manutenção da paz, também tinha como objetivo agir sobre as desigualdades sociais, investir em educação, saúde e auxiliar na reconstrução dos países afetados pela guerra.

⁴⁹ A Liga das Nações ou também denominada de Sociedade das Nações, foi uma organização mundial, com sede em Genebra, criada em janeiro de 1919 pelo Tratado de Versalhes, após a Primeira Guerra Mundial. Seu objetivo era contribuir para a manutenção da paz mundial, impedindo um novo conflito de proporções mundiais. Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial esse objetivo falhou e, por isso, a Liga das Nações foi extinta no ano de 1946.

Por isso, a ONU juntamente com suas agências especializadas, representadas pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – (FMI), Organização Internacional do Trabalho - (OIT) e Organização das Nações Unidas para a ciência e cultura - (UNESCO), entre outras, se organizaram para o desenvolvimento de ações específicas em diferentes campos, realidades e conjunturas sociais. A UNESCO, objeto de reflexão deste capítulo, nasceu com o objetivo de contribuir para a manutenção dos direitos humanitários e para o avanço das relações educacionais, científicas e culturais, em nível mundial, de modo a auxiliar para a manutenção da paz entre os povos.

A educação, presente nos objetivos da UNESCO, figura entre os projetos de ordenação mundial, orquestrados por Estados e homens de ordem, visando uma “direção intelectual e moral” (GRAMSCI, 2015, p. 62) em nível global. Por meio da educação, pretende-se padronizar maneiras de pensar e agir e é estabelecido um consenso em relação às necessidades de “apaziguar” ou amenizar as desigualdades sociais, mantendo intacto o mecanismo de domínio que põe em relevo a hegemonia de uma classe em relação à outra.

Entretanto, em uma sociedade dividida em classes, a ordenação, o reformismo e o apaziguamento das desigualdades, não alteram de fato a realidade, mas apenas remediaram os efeitos de um modo de produção, que para manter seu domínio precisa explorar constantemente os seres humanos. Por isso, é importante que os subalternos se tornem cientes das concepções políticas/ideológicas a que estão articulados os discursos e as ações que propõem “soluções” para as mazelas sociais.

A educação ao passo que pode contribuir para que isso ocorra, iluminando uma luta emancipadora, também auxilia para a manutenção da atual estrutura societária. Podemos afirmar, então, que a educação é um campo de disputas entre as possibilidades de revolução *versus* a manutenção das relações sociais. Por esse motivo, é importante problematizar a que interesses e projetos de mundo, homem e sociedade, as ações que são desenvolvidas na área da educação estão articuladas.

A UNESCO, sendo uma agência especializada na área da educação, ciência e cultura, desenvolve ações a nível mundial, seja identificando os problemas, sugerindo ou desenvolvendo projetos, programas e políticas nestas áreas, não é isenta de interesses que se articulam a àquele campo de disputas (possibilidades de revolução *versus* a manutenção das relações sociais).

Neste capítulo, temos como objetivo abordar sobre a UNESCO, destacando sua composição, as parcerias realizadas pela agência, os objetivos estratégicos na área da educação

e os seus pressupostos políticos e ideológicos a nível global e junto à realidade brasileira. Para tanto, iniciamos as nossas exposições contextualizando a conjuntura após a II Guerra Mundial, destacando os aspectos políticos, econômicos e sociais do contexto de criação da agência e, posteriormente, estabelecemos análises da década de 1960, momento em que foi inaugurada a representação da UNESCO, no Brasil.

3.1 NOTAS SOBRE A UNESCO

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, as lideranças mundiais capitalistas delinearão um conjunto de estratégias para evitar um novo conflito de proporções globais e reestruturar as bases produtivas, de modo a garantir o crescimento da economia, o pleno emprego e os direitos sociais. Harvey (2014) compreende que essas estratégias tinham como objetivo conciliar os interesses do Estado, do mercado e das instituições da sociedade civil, possibilitando a realização de um pacto entre a classe trabalhadora e os detentores dos meios de produção.

Naquele momento histórico, o Estado se assumiu como uma entidade que apaziguava os conflitos sociais, ao mesmo tempo em que viabilizava a elevação dos índices de empregabilidade e o crescimento das bases econômicas. Esse modelo político-econômico que se fundamentava na Teoria Keynesiana, foi chamado de Estado de “bem-estar social”, por se basear em ideais democráticos, e dentro dos limites do capitalismo, conceder benefícios e direitos para a classe trabalhadora.

A Teoria Keynesiana, desenvolvida pelo economista britânico John Maynard Keynes, se caracterizava por colocar em xeque o modelo de Estado liberal, baseado nas relações individuais e na lei da oferta e da procura, proposto por Adam Smith, e defender a intervenção do Estado no mercado como alternativa para o equilíbrio econômico, para o estabelecimento do pleno emprego e para a elevação da produtividade. (BENDRATH, 2010).

Conforme a abordagem realizada por Harvey (2014), sob a tutela do Estado Keynesiano, o compromisso entre capital e trabalho firmado no contexto pós-guerra foi um mecanismo político para manter as bases capitalistas, uma vez que:

[...] o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem-estar de seus cidadãos, e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado ou, se necessário, intervindo ou mesmo substituindo tais processos, para alcançar esses fins, políticas fiscais e monetárias em geral caracterizadas como keynesianas foram implantadas extensamente para suavizar os ciclos de negócios e assegurar um nível de emprego provavelmente pleno. Um ‘compromisso de classe’ entre o capital e o trabalho foi advogado como a principal garantia de paz e da tranquilidade domésticas. Os Estados intervieram ativamente na

política industrial e passaram a estabelecer padrões para o salário social, construindo uma variedade de sistemas de bem-estar (cuidados de saúde, instrução, etc). (HARVEY, 2014, p. 20).

A adoção deste modelo político/econômico foi fundamental não somente para a recuperação econômica norte-americana após a Grande Depressão⁵⁰, decorrente da crise de 1929, mas também, para o reequilíbrio econômico e político dos países afetados pela II Guerra Mundial, ajustando os níveis de emprego e a produtividade, em uma conjuntura que, posteriormente, também esteve marcada pela polarização mundial entre ideologias capitalistas e socialistas⁵¹.

Harvey (2014) afirma que o Estado Keynesiano adotava políticas voltadas para o campo econômico e social. No econômico, a meta era elevar as taxas de crescimento, ampliar a lucratividade do setor privado, incentivando o consumo em massa e o investimento em infraestrutura. Já no social, as políticas implementadas buscaram ampliar a democratização do acesso aos serviços públicos, de modo a assegurar um conjunto de benefícios para as classes populares. (PANIAGO, 2012).

Naquele momento histórico, em face ao “espectro do comunismo” (MARX; ENGELS, 2010, p. 39) que ameaçava a hegemonia do capitalismo em grande parte dos países do mundo, a estratégia de atender algumas demandas sociais e conceder alguns direitos para a classe trabalhadora, sem perder de vista o compromisso com a geração da mais valia, fazia parte de uma artimanha para remediar as falhas do modo de produção capitalista. Nesse sentido, o que estava na mira deste jogo político, na realidade era aviltamento do poderio econômico, político e militar e a conservação da hegemonia capitalista na maior parte dos países do globo, pois conforme destaca Mészáros (2001, p. 100), o sistema capitalista é “orientado para a expansão e movido pela acumulação” de capital.

O esforço empreendido para a manutenção da hegemonia do capitalismo no mundo ficou evidente na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, ocorrida na cidade de Bretton Woods, no ano de 1944. Esse evento foi organizado com o objetivo de definir as estratégias para o fortalecimento das bases necessárias para o gerenciamento econômico internacional entre os países industrializados, de modo que se criasse a estabilidade econômica,

⁵⁰ Em referência à crise de 1929 ou “Grande Depressão”, que iniciou no dia 24 de outubro de 1929 e perdurou durante toda a década de 1930. A crise de 1929, afetou de forma intensa a economia norte-americana e reverberou em diversos países do mundo, ocasionando desempregos em massa, a alta inflacionária, queda do consumo e da produção industrial, especialmente no setor automobilístico, o qual, de acordo com Hobsbawm (1995, p. 105), “caiu para a metade entre 1929 e 1931”.

⁵¹ Em referência à Guerra Fria (1947-1991).

elevando os níveis de emprego, mantendo intocada a lucratividade capitalista no contexto, após a II Guerra Mundial e início da Guerra Fria. (PEREIRA, 2009).

A Conferência de Bretton Woods que contou com a presença de 730 delegados de 44 países, sistematizou um conjunto de ações para a regulamentação da política internacional. Nesta conferência, foi criada a Organização das Nações Unidas – (ONU) e as demais agências que compõem o Sistema das Nações Unidas, com destaque para o Fundo Monetário Internacional - (FMI), cujo objetivo era contribuir para estabilizar a economia e a paz mundial, viabilizando a concessão de recursos financeiros para a reconstrução dos países afetados pela guerra. (PEREIRA, 2009).

Na Carta das Nações Unidas, foram definidas as ações e objetivos que visavam à manutenção da paz, o fomento às relações amistosas entre as nações e as estratégias para a intervenção internacional em aspectos sociais, políticos, econômicos e militares, conforme discorrem Xavier *et al.* (2007):

[...] embora se associe naturalmente a ONU à manutenção da paz e da segurança internacionais, os seus objetivos, enunciados no artigo primeiro da Carta, são amplos e abrangentes o suficiente para não excluïrem nenhuma área de intervenção na sociedade internacional, entre a cooperação econômica, social, política, militar, humanitária, cultural ou técnico-científica. (XAVIER *et al.*, 2007, p. 30).

A origem da ONU está relacionada a interesses em campos de ação específicos para a hegemonia capitalista no mundo. Souza e Lara (2014, p. 140) apontam para essa questão afirmando que o Sistema da ONU, cujo funcionamento é atrelado ao capital monopolista, precisa “disseminar sua ideologia, valores e crenças à população mundial visando ao consenso e a lapidação das consciências”.

As orientações e objetivos do sistema da ONU são direcionados a diferentes segmentos e contemplam temáticas, como: “infância, juventude, educação, desenvolvimento, pobreza, emprego, segurança, meio ambiente, saúde, paz, mulheres, população mundial, direitos humanos, direitos internacionais e marítimos” (SOUZA; LARA, 2014, p. 140). As concepções de mundo dominantes se manifestam implicitamente nestas temáticas, de modo a orientar as relações sociais e contribuir para a manutenção da supremacia econômica, política e ideológica dos países que são centros de controle do capitalismo no mundo.

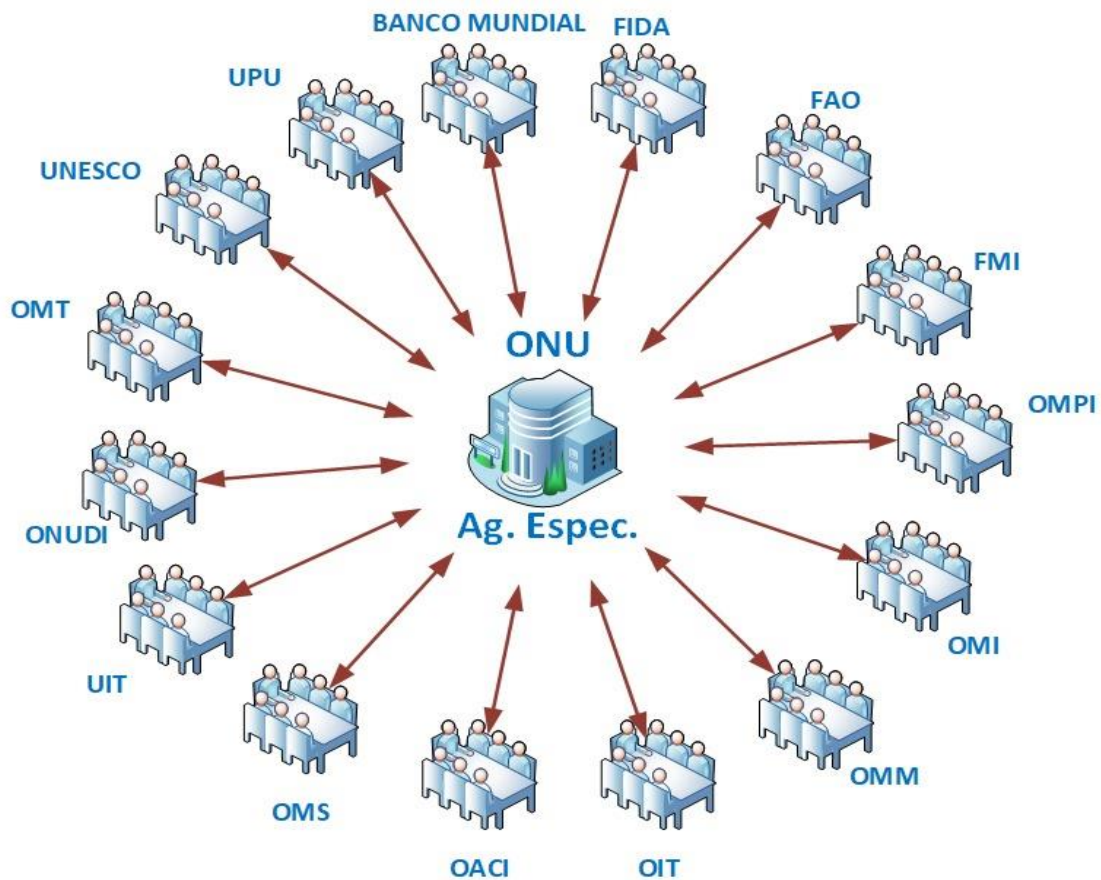
O sistema da ONU é formado por quinze agências especializadas: BANCO MUNDIAL; Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura – (FAO); Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola – (FIDA); Fundo Monetário Internacional – (FMI); Organização da Aviação Civil Internacional – (OACI); Organização Internacional do Trabalho

– (OIT); Organização Marítima Internacional (OMI); Organização Meteorológica Mundial – (OMM); Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI); Organização Mundial da Saúde – (OMS); Organização Mundial do Turismo – (OMT); Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial – (ONUUDI); União Internacional das Telecomunicações – (UIT); Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – (UNESCO); União Postal Universal – (UPU). (XAVIER, *et al*, 2007).

Essas agências que representam organizações intergovernamentais, com ações centradas em áreas específicas, possuem estatutos e quadros administrativos próprios, gozam de benefícios diplomáticos e autonomia nos aspectos jurídicos e financeiros, no entanto, periodicamente precisam prestar contas de suas iniciativas ao Conselho Econômico e Social da ONU. (BACHTOLD; FILHO, 2009).

A Figura 1 apresenta, de maneira ilustrativa, as quinze agências especializadas que compõem o Sistema da Organização das Nações Unidas – (ONU).

FIGURA 1: AGÊNCIAS ESPECIALIZADAS DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU



Fonte: Xavier, *et al* (2007).

Nota: sistematizado pela autora.

Das agências especializadas que compõem o Sistema da ONU, a UNESCO ocupa-se das áreas da educação ciência e cultura. Sua fundação ocorreu ao dia 16 de novembro de 1945, contudo, antes dessa data as potências aliadas já debatiam estratégias para reconstruir os sistemas de ensino após a II Guerra Mundial. Tendo isso em vista, no ano 1942 foi realizada em Londres a Conferência de Ministros Aliados da Educação – (CAME), evento no qual os representantes de Luxemburgo, Holanda, Polônia, Tchecoslováquia, Iugoslávia, Grécia e da França, destacaram a necessidade de criar de um centro articulador mundial de questões relacionadas à educação e cultura após o término da guerra.

Durante a guerra, a CAME foi fundamental na manutenção de uma rede de cooperação entre os governos aliados e na discussão de questões gerais do sistema de ensino e da difusão cultural. Seus debates chamaram a atenção do governo dos EUA. As propostas da Inglaterra e da França de criar uma organização internacional voltada para a educação e a cultura, que articulasse os problemas decorrentes da devastação da guerra e que pensasse o sistema educacional em uma perspectiva mundial, repercutiram no Departamento de Estado norte-americano. (CASTRO, 2005, p. 66-67).

A entrada dos Estados Unidos para a CAME ocorreu no ano de 1945, após o fim da II Guerra Mundial, durante a conferência realizada em Londres:

Com base nos pressupostos e na proposta do CAME, realiza-se em Londres, do dia 1º ao dia 16 de novembro de 1945, precisamente no final da guerra, uma conferência das Nações Unidas para o estabelecimento de uma Organização Educativa e Cultural (ECO-CONF). Esta reúne os representantes de quarenta estados. Com apoio da França e do Reino Unido, dois países muito afetados pelo conflito, os delegados decidem criar uma organização destinada a instituir uma verdadeira cultura de paz. O espírito predominante desta nova organização era estabelecer a *'solidariedade intelectual e moral da humanidade'* e, desta maneira, impedir que se desencadeasse uma nova guerra mundial. (PEA/UNESCO, 2015, p. 04, grifos do autor).

Nesta edição do CAME, em face da explosão da bomba atômica sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki e o eminente perigo de um novo conflito, foi discutido sobre a necessidade de articular a ciência e a tecnologia nos processos educacionais. Desse modo, a questão da ciência foi agregada como um objetivo da UNESCO, assim como a paz e a cultura, conforme as discussões realizadas na primeira edição do evento. (CASTRO, 2005).

A partir das propostas apresentadas e debatidas no CAME, os Estados membros elaboraram a Constituição da UNESCO, a qual foi ratificada por vinte Estados⁵² e passou a vigorar no dia 04 de novembro de 1946. Nela foram estabelecidas as proposições para “fazer

⁵² Arábia Saudita, Austrália, Brasil, Canadá, Tchecoslováquia, China, Dinamarca, Egito, Estados Unidos da América, França, Grécia, Índia, Líbano, México, Noruega, Nova Zelândia, República Dominicana, Reino Unido, África do Sul e Turquia. (PEA/UNESCO, 2015).

avançar através das relações educacionais, científicas e culturais entre os povos do mundo, os objetivos da paz internacional, e do bem-estar comum da humanidade [...]” (UNESCO, 2002, n.p), conforme estabelece em seu primeiro artigo:

1. O propósito da Organização é contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião. (UNESCO, 2002, n.p.).

A Constituição da UNESCO aponta que esses propósitos se realizariam mediante os seguintes objetivos:

(a) Colaborar no trabalho de fazer avançar o conhecimento e o entendimento mútuos entre os povos, através de todos os meios de comunicação de massa, e com esse objetivo recomendar aqueles acordos internacionais que possam ser necessários para promover o livre fluxo de ideias, através da palavra e da imagem; (b) Oferecer impulso renovado à educação popular e disseminação da cultura: Colaborando com os Membros, mediante solicitação deles, no desenvolvimento de atividades educacionais; Instituído a colaboração entre as nações para fazer avançar o ideal da igualdade de oportunidades educacionais, sem levar em consideração raça, sexo ou quaisquer distinções, de natureza econômica ou social; (c) Manter, expandir e difundir o conhecimento: Garantindo a conservação e a proteção do legado mundial de livros, obras de arte e monumentos de história e de ciência, recomendando as convenções internacionais necessárias às nações envolvidas; Estimulando a cooperação entre as nações em todos os ramos de atividade intelectual, incluindo o intercâmbio internacional de pessoas ativas nos campos da educação, da ciência e da cultura, além do intercâmbio de publicações, objetos de interesse artístico e científico, bem como outros materiais de informação; Desencadeando métodos de cooperação internacional calculados para dar aos povos de todos os países acesso a material impresso e publicado, produzido por qualquer um deles. (UNESCO, 2002, n.p.).

Em referência à área da educação, a Constituição da UNESCO (2002, n.p.) destaca como objetivos, a sugestão de “métodos educacionais mais adequados à preparação das crianças do mundo para as responsabilidades das liberdades”, a expansão e a difusão do conhecimento, por meio da preservação do patrimônio cultural e científico da humanidade e a ampliação do acesso a material impresso e publicações na área, promovendo o intercâmbio de lideranças internacionais no campo da educação.

As ações desenvolvidas nos âmbitos educacionais, científicos e culturais, portanto, contribuiriam “para a consolidação da paz, a erradicação da pobreza, o desenvolvimento sustentável e o diálogo intercultural” entre os diferentes povos. (PEA/UNESCO, 2015, p. 03). Essas iniciativas são orientadas por finalidades que se fazem presentes nos objetivos globais da agência:

- Alcançar a educação de qualidade para todos e a aprendizagem permanente ao longo da vida toda;
- Mobilizar o conhecimento científico e as políticas relativas à ciência com vistas ao desenvolvimento sustentável;
- Enfrentar e resolver novos problemas éticos e sociais;
- Construir sociedades do conhecimento inclusivas e integradoras com apoio da informação e da comunicação. (PEA/UNESCO, 2015, p. 03).

A definição de objetivos globais para a educação, ciência e cultura aparece circunscrita à intensão da formação de novas subjetividades, possibilitando a atuação da UNESCO como centro “intelectual e moral” que viabiliza a criação do consenso necessário para a manutenção de sua hegemonia na sugestão de ações para os campos apontados. Nesse sentido, o controle que é realizado via “direção intelectual e moral” (GRAMSCI, 2015, p. 62) é um mecanismo para a homogeneização de um “modo de pensar e agir” (GRAMSCI, 2014, p. 94), que camufla o domínio e as relações de exploração a que a classe trabalhadora está submetida no atual modo de produção.

Isso ocorre, porque as ações da UNESCO são definidas tomando por base duas frentes: uma que visa a “criação e articulação de ideais, constituídos por um corpo de princípios e valores que se transformam ao longo da história” e outra que é “destinada ao fomento e à concretização desses ideais”. (GOMIDE, 2012, p. 39-40). Desse modo, a lógica de funcionamento da agência consiste tanto em definir orientações, como também estabelecer os caminhos para a sua aplicação.

No que se refere, em específico, à área da educação⁵³, Gomide (2012, p. 40) acentua que a UNESCO pauta um conjunto de estratégias e princípios orientadores que “dispõem de força moral” afetando “ideologicamente a legislação e as políticas educacionais dos países membros”. Esses princípios vêm se reconfigurando historicamente de acordo com as demandas impostas pelo sistema capitalista. Ao abordar sobre a relação que a UNESCO estabeleceu entre educação, progresso e ciência, Evangelista (1999) pontua que a agência incorporou em suas ações perspectivas que se alinham a um ensino que responde ao progresso e ao mundo da produção.

Em relação a isso, destacamos que, originalmente, a UNESCO esteve atrelada à necessidade de formar novos sujeitos para um mundo que acabava de sair de um conflito armado e entrava no conflito ideológico posto pela Guerra Fria. Nesse momento histórico, a educação foi elevada como uma área prioritária para o desenvolvimento de projetos conciliados

⁵³ Neste momento da tese, estabelecemos reflexões mais abrangentes em relação ao posicionamento da UNESCO frente à educação. Na seção 3.2.1 deste capítulo, abordaremos sobre os objetivos estratégicos da UNESCO para a educação e as iniciativas desenvolvidas junto à realidade brasileira.

com o desenvolvimento econômico e social das nações. Esse pressuposto economicista até hoje se faz presente nos objetivos da UNESCO, conforme é possível evidenciar na página digital da ONU/BR:

No setor de Educação, a principal diretriz da UNESCO é **auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos**. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de **prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais** de educação, tendo sempre como foco a relevância da **educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países**. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2018, n.p. grifos nossos).

Na área da educação, o fomento ao desenvolvimento de políticas e programas educacionais para crianças, jovens e adultos, circunscreve-se ao objetivo norteador das orientações da UNESCO. A influência da agência, nesta área, nos instrumentaliza a compreendê-la como um “organismo privado de hegemonia” (GRAMSCI, 2016, p. 121), no qual a educação é considerada um instrumento que forma sujeitos aptos para a intervenção na sociedade e, a partir disso, viabiliza o desenvolvimento econômico e social de modo a amenizar e, até mesmo superar, as desigualdades sociais dos diferentes países do mundo. Desse modo, nos reportando a Gramsci (2016, p. 83), podemos compreender a UNESCO como um “centro de irradiação” e “difusão” de ideais atrelados à padronização do mesmo modo de ser, agir e pensar das classes subalternas.

Com sede na cidade de Paris, a UNESCO atualmente possui projetos que contemplam 193 países e estruturalmente é composta pelos órgãos gestores, indicados no Quadro 5:

QUADRO 5 – ÓRGÃOS GESTORES DA UNESCO E RESPECTIVAS COMPOSIÇÕES E FUNÇÕES

continua)

Órgão Gestor	Composição	Função
➤ Conferência Geral	➤ Representantes dos Estados Membros; Delegados; ONGs	➤ Definir linhas de trabalho; marcos de ação e orçamentos; ➤ Eleger os membros do Conselho Executivo e, a cada quatro anos, nomear o Diretor Geral.
➤ Diretoria Executiva	➤ Conselho Executivo	➤ Preparar a agenda da Conferência Geral; ➤ Determinar tarefas para o Conselho Executivo e Estados Membros; ➤ Definir orçamentos e execução de programas; ➤ Eleger a Diretoria Executiva.

QUADRO 5 – ÓRGÃOS GESTORES DA UNESCO E RESPECTIVAS COMPOSIÇÕES E FUNÇÕES

(conclusão)

Órgão Gestor	Composição	Função
➤ Secretaria	➤ Diretor Geral/Demais funcionários	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O Diretor geral deverá participar das reuniões da Conferência Geral e Diretoria Executiva; ➤ Formular propostas de ação da Conferência e da Diretoria; ➤ Apresentar estimativas orçamentárias.

Fonte: PEA/UNESCO (2015); UNESCO (2002).

Nota: Sistematizado pela autora.

Na Conferência Geral da UNESCO, realizada a cada dois anos, os representantes dos Estados membros, além de elegerem o diretor geral, apresentam relatórios que reúnem estatísticas e diagnósticos no âmbito da educação, ciência e cultura. A partir dos dados apresentados, a agência elabora os documentos orientadores e as recomendações para políticas e programas a serem implementados pelos Estados membros:

Pela sua constituição, cada um dos países membros, ao participar das conferências, torna-se responsável por apresentar um relatório sobre as leis, regulamentos e estatísticas relativas às suas contribuições às suas atividades no campo educativo, científico e cultural. Com base nesses diagnósticos, intensamente debatidos nas conferências gerais, a UNESCO define as estratégias de ação, também denominadas recomendações que passam a compor os documentos finais. Conforme prevê a sua constituição, tais recomendações são apresentadas aos dirigentes públicos do campo educativo dos países membros, de modo a serem implementadas nas suas políticas e proporcionar à UNESCO, seu monitoramento e avaliação. (GOMIDE, 2012, p. 38).

No que se refere às ações desenvolvidas pelos Estados Membros, a Constituição da UNESCO destaca que:

Cada Estado membro tomará as providências adequadas as suas condições específicas, com o propósito de promover a associação ao trabalho da Organização de seus principais organismos com foco de interesse em questões de natureza educacional, científica e cultural, preferencialmente, através da formação de uma Comissão Nacional, com ampla representação do governo e dos próprios organismos. (UNESCO, 2002, n.p).

As questões educacionais, científicas e culturais são definidas de acordo com a conjuntura história, política e social. (BENDRATH, 2014). Na visão de Bendrath (2014), isso ocorre, porque a UNESCO em parceria com outras agências da ONU, como o FMI e o Banco Mundial, vem operacionalizando programas e projetos educacionais, que:

ao longo das décadas posteriores ao seu surgimento, a UNESCO sempre teve como missão central contribuir para o avanço e desenvolvimento educacional, científico e cultural nos quatro cantos do mundo, dando especial atenção a países que necessitam

de recursos técnicos e financeiros para superar suas dificuldades estruturais. No entanto, sua atuação política sempre esteve diretamente vinculada às ações da ONU em cada período histórico, sendo possível observar avanços e retrocessos da organização em períodos em que pode-se constatar crises pontuais enfrentadas pela ONU em suas ações globais. (BENDRATH, 2014, p. 42).

Ao exercer hegemonia em nível mundial em relação às orientações circunscritas às áreas da educação, ciência e cultura, a UNESCO pode ser identificada como um aparelho privado de hegemonia, portanto, sociedade civil com influência internacional. Para Fontana (2003, p. 113), a “sociedade civil internacional” se estrutura sobre uma base global de poder e consenso, mediados pelo desenvolvimento da unidade cultural, que é essencial para a manutenção da hegemonia burguesa. Para o autor, a hegemonia burguesa utiliza as seguintes estratégias para a manutenção do domínio: “1) o desenvolvimento de uma sociedade civil internacional; 2) o aburguesamento do mundo da expansão do capitalismo e seus mecanismos de mercado para todo o mundo (ou globalização); e, 3) fragmentação e desintegração de várias unidades políticas e culturais [...]”. (FONTANA, 2003, p. 113).

Sob este signo, enfatizamos que o econômico não está desvinculado do político. A sociedade civil internacional sob a representação da ONU e de suas agências especializadas, detém hegemonia no mundo globalizado. Isso se materializa na universalização de uma cultura (alinhada à ideologia dominante), que ganha expressão, projeção e adesão mundial por meio de políticas, programas ou iniciativas que se convergem na legitimação de um projeto societário hegemônico. Os interesses de determinados grupos, ou de uma classe social em particular, se sobrepõem aos interesses do coletivo. Nesse sentido, uma relação de forças é estabelecida em toda a sociedade civil, na qual o “econômico corporativo” (GRAMSCI, 2016, p. 41) ganha primazia em relação ao “ético político” (GRAMSCI, 2016, p. 41), orientando as ações e os modos de pensar das classes subjugadas.

O exercício da hegemonia na sociedade civil é materializado na produção de um consenso, o qual ao mesmo tempo em que universaliza os interesses das classes dominantes, também as coloca em polos antagônicos em relação às classes subalternas. Por isso, a sociedade civil é o local que em que se materializa a relação de forças entre as classes sociais, onde o consenso passivo/ativo se estabelece e é determinado politicamente de modo a se tornar um senso comum ou um novo senso comum, dependendo dos interesses políticos e econômicos que estão em jogo.

As iniciativas desenvolvidas pelas agências internacionais, embora se apresentem como desinteressadas e se revistam de um caráter aparentemente democrático, na medida em que se propõem a agir sobre as desigualdades sociais e universalizar o acesso a direitos, na

verdade contribuem para a difusão de uma visão de mundo unitária que é cada vez mais globalizada, ou seja, possuem conotação política, não estão desvinculadas dos interesses ligados ao capital e, com isso, mundializam a hegemonia dos países dominantes.

A hegemonia, daqueles que são os grandes centros de dominação e poder no mundo capitalista, se realiza por meio de um domínio, o qual não necessariamente, requer o uso da coerção ou da força, mas apenas o consentimento. Por isso, Gramsci (2016, p. 20) compreende que a “grande potência”, que é soberana nos aspectos econômicos, políticos, militares e culturais, exerce poder mediante, a posse e controle da hegemonia:

As relações internacionais precedem ou seguem (logicamente) as relações sociais fundamentais? Indubitavelmente, seguem. Toda inovação orgânica na estrutura modifica organicamente as relações *absolutas e relativas* no campo internacional, através de suas expressões técnico-militares. Até mesmo a posição geográfica de um Estado nacional não precede, mas segue (logicamente) as inovações estruturais, ainda que reaja sobre elas numa certa medida (exatamente na medida em que as superestruturas reagem sobre a estrutura, a política sobre a economia, etc). [...]. (GRAMSCI, 2016, p. 20, grifos do autor).

A posição econômica e geográfica que uma potência que é hegemônica a nível global, o controle ideológico, as concepções de mundo difundidas e o poderio bélico/militar são elementos importantes para a realização do domínio. A educação é uma prática social determinante que viabiliza a consolidação desse domínio (consensual), uma vez que forma os sujeitos que potencialmente darão materialidade para os pressupostos ou para as diretrizes que auxiliam a legitimação dos interesses imediatos da classe dominante.

Ao revisitarmos a história da UNESCO, percebemos a interferência da agência na área da educação, durante mais de sete décadas em que esteve à frente do fomento, sugestão e delineamento de políticas e programas para o ensino em escala mundial. De acordo com Bastos (2009), essa influência se estrutura sobre a lógica da adaptação da sociedade ao processo de modernização e desenvolvimento econômico, uma vez que:

[...] sob a influência das teorias da modernização e do capital humano, é articulada uma educação tecnificada, com vistas ao desenvolvimento econômico, e uma prática de planejamento educacional de longo prazo, consolidando a aproximação entre a Unesco e o Banco Mundial. Com o desenvolvimento do processo de modernização e tecnificação, a educação abandona progressivamente a referência ao conhecimento filosófico – o *télos* – para centrar-se em métodos e procedimentos das ciências naturais. (BASTOS, 2009, p. 129).

A educação fundamentada em pressupostos técnicos acompanhou o processo de modernização da sociedade, auxiliando para o incremento da mão de obra e para o atendimento das demandas impostas pelo processo produtivo. Por meio da realização de parcerias com a

sociedade civil e da sugestão de programas, políticas e projetos para o ensino, as habilidades necessárias para a manutenção da hegemonia capitalista se tornaram globalizadas.

Os esforços realizados para a ampliação do nível educacional, técnico, científico e cultural, também se converteram em estratégias para inibir a expansão de perspectivas comunistas durante a Guerra Fria, em 1954. Nesse momento histórico, a reestruturação dos currículos e dos programas educacionais estiveram articulados aos objetivos do desenvolvimento científico e da qualificação para o mercado do trabalho, conforme nos revela Brooke (2012a):

[...] a educação científica para o trabalho e para o desenvolvimento já era um tema que havia sido encampado pela Organização das Nações Unidas da Ciência e Cultura (UNESCO), em 1954. Na reunião de Montevideu naquele ano, os membros da UNESCO autorizaram o diretor geral da entidade a 'estimular a expansão e a melhoria do ensino de ciências, especialmente nos ensinamentos fundamental e médio, através da modernização do currículo dos cursos de formação de professores e da promoção de métodos laboratoriais, guias para professores, elaboração de equipamentos de laboratórios, catálogos de equipamentos de ensino, livros-texto, manuais e sugestão de materiais de improvisos'. O pressuposto básico dessa e de outras políticas do período era de que a melhoria na formação de professores de ciências era fundamental, tanto para o bem-estar das pessoas quanto para o progresso humano em uma época em que as próprias condições de vida mudavam, devido à influência de tantas novas aplicações de ciência. (BROOKE, 2012a, p. 22).

Nessa conjuntura, acreditava-se que a elevação do nível de escolaridade de um país traria como retorno a estabilização econômica e a garantia do acesso a empregos com melhores remunerações. (BROOKE, 2012b). Esse ideário que contribuiu para expansão massiva da educação, com foco na educação técnica e científica, foi patrocinado pelas agências internacionais como a UNESCO, Banco Mundial e os grandes representantes do capital internacional, como a Ford e a Rockefeller, que injetaram grandes somas de recursos em pesquisas e projetos voltados para esse fim. (SOBEL, 2012).

Tomando por base a compreensão do papel social da educação para desenvolvimento econômico e humano, a UNESCO, de longa data, vem sugerindo ações e estabelecendo parcerias para a viabilização e implementação de políticas, projetos e programas destinados às crianças, jovens e adultos, com foco em diferentes áreas do ensino, como por exemplo: alfabetização, ensino fundamental, educação infantil, Ensino Médio e superior, entre outros. Franco (2009) avalia as contribuições das políticas e programas desenvolvidos pela UNESCO na área da educação, destacando que o:

[...] seu papel social, assim como seu compromisso podem ser considerados de extrema relevância para os encaminhamentos dados aos principais problemas sociais que enfrentamos nos dias de hoje. Devido a sua articulação em nível mundial,

inúmeras podem ser as contribuições no sentido de apoiar os dirigentes dos países a focarem suas ações no desenvolvimento de uma nação mais justa e igualitária nas quais os direitos humanos sejam respeitados, especialmente com relação à educação. Sua característica mais relevante está em ser uma agência que reflete sobre os grandes desafios colocados aos gestores públicos por eles próprios, mas com o chamamento especial para o atendimento a aqueles que não têm suas vozes ouvidas. (FRANCO, 2009, p. 146).

Já Oliveira (2014) coloca em debate os interesses que norteiam as políticas e os programas desenvolvidos pela UNESCO na área da educação:

[...] a burguesia por meio de suas instituições, especialmente a UNESCO, tem disseminado suas ideologias e uma nova sociabilidade capitalista. Nela, os sujeitos e adultos recebem uma formação para exercerem um trabalho simples e orientações para essa nova sociabilidade, pautada na solidariedade, no consenso e consumo. [...]. Nelas são colocadas a necessidade de se elevar o grau de escolaridade de jovens e adultos e de propiciar a estes uma formação profissional rasa – suficiente para que eles desenvolvam seu papel no mundo do trabalho, desempenhando um trabalho simples. E que essa formação ao longo da vida, permita que esses possam se adaptar às constantes mudanças da sociedade atual. (OLIVEIRA, 2014, p. 99).

Em que pesem as contribuições da UNESCO para a democratização da educação no mundo, especialmente em realidades em que há exclusão em níveis alarmantes e que o acesso aos direitos mais básicos não contempla a maioria da população, a ampliação nos níveis de ensino pode auxiliar a elevação da qualidade de vida desses sujeitos e, conseqüentemente, das comunidades em que se inserem. Contudo, é importante realizar um exercício de reflexão sobre o que se oculta por trás do objetivo da democratização da educação e das iniciativas realizadas na área. Conforme evidenciamos, originalmente a UNESCO manteve vínculos com países que detêm a hegemonia econômica e política no mundo, e a educação foi e ainda é, uma estratégia para tornar homogênea a cultura dominante e expandir o modelo societário calcado no capitalismo. (OLIVEIRA, 2014).

É importante destacar que os objetivos da UNESCO para a educação não estão descolados da perspectiva que visa a construção da paz. De acordo com a Constituição da agência, a educação contribui para promover a “justiça” e a “liberdade”, valores considerados “indispensáveis para a dignidade do homem, constituindo um dever sagrado que todas as nações devem observar, em espírito de assistência e preocupação mútuas” (UNESCO, 2002, n.p), conforme expõe o fragmento:

Que uma paz baseada exclusivamente em arranjos políticos e econômicos dos governos não seria uma paz que pudesse garantir o apoio unânime, duradouro e sincero dos povos do mundo, e que, portanto, a paz, para não falhar, precisa ser fundamentada na solidariedade intelectual e moral da humanidade. Por esses motivos, os Estados Partes desta Constituição, acreditando em oportunidades plenas e iguais de educação para todos, na busca irrestrita da verdade objetiva, e no livre intercâmbio de

ideias e conhecimento, acordam e expressam a sua determinação em desenvolver e expandir os meios de comunicação entre os seus povos, empregando esses meios para os propósitos do entendimento mútuo, além de um mais verdadeiro e mais perfeito conhecimento das vidas uns dos outros. (UNESCO, 2002, n.p).

A noção de paz esteve presente desde o momento da criação da UNESCO, sendo amplamente explorada e incorporada nas Conferências Gerais, documentos e programas para a educação, de modo com que se construísse uma “imagem simbólica em favor da paz”, conforme constatou Gomide (2012), na pesquisa documental realizada em sua tese de doutorado. Para a autora, essa imagem contribuiu para que a agência atuasse como “aparelho de ajustes da educação, às demandas dos Estados capitalistas periféricos, cujas políticas para a educação [...] estabeleceram uma relação mediadora com seus projetos de sociedade”. (GOMIDE, 2012, p. 234).

Ainda de acordo com Gomide (2012, p. 211) as recomendações baseadas em valores éticos, cívicos, culturais e humanitários, incorporadas pela UNESCO nos documentos para a educação, “indicaram novas formas de pensar e agir, resultantes de múltiplas determinações, articuladas entre o contexto social, político e econômico”, conferindo, desse modo, à educação, a incumbência de auxiliar para a eliminação das desigualdades sociais e para a construção da paz.

Nessa perspectiva, a paz se inscreve como uma estratégia que auxilia para abrandar a luta de classes, seu objetivo não é a revolução social ou o rompimento em definitivo com este modelo de sociedade, ao contrário, os pressupostos sobre os quais se inscrevem o ideário da paz, visam o conformismo e uma pretensa harmonia entre homens e mulheres. Em que pese a importância de tais pressupostos para a manutenção do *status quo*, é importante destacar que a paz não existe e não pode existir em um mundo, onde paira a desigualdade, a miséria, o acesso restrito a direitos sociais, a exploração do homem pelo homem, ou seja, em um mundo que é socialmente dividido.

Scremin (2014, 51-79) aponta que a noção de paz pode estar presente em quatro dimensões: “dimensão política”, “dimensão social”, “dimensão educacional” e “dimensão ambiental”. O autor, destaca que os filósofos contratualistas, Thomas Hobbes, Jean Jacques Rousseau e Immanuel Kant, oferecem bases teórico-filosóficas para pensarmos a paz em uma “dimensão política”. (SCREMIN, 2014, p. 51). Na visão desses pensadores, a “paz não se instaura dentro (do corpo, da alma ou, até mesmo, da nação), mas sempre entre” (SCREMIN, 2014, p. 51), ou seja, é uma condição que decorre da maneira como são estabelecidas as relações entre indivíduos, grupos sociais e culturas. (SCREMIN, 2014).

Ainda em referência aos pensadores contratualistas, Scremin (2014) infere que para eles, a paz é consequência de um conjunto de leis, ou seja, não é algo natural, mas o resultado de um pacto realizado entre homens e governantes. Nessa perspectiva, o Estado viabilizou a paz entre os seres humanos, resgatando-os de um estado de natureza, permeado por ameaças, competitividade, conflitos e disputas pelo poder:

O estado de paz entre os homens que vivem juntos não é um estado de natureza (*status naturalis*), o qual é antes um estado de guerra, isto é, um estado em que, embora não exista sempre uma explosão das hostilidades, há sempre, no entanto, uma ameaça constante. Deve, portanto, instaurar-se o estado de paz, pois a omissão de hostilidades não é ainda a garantia da paz e se um vizinho não proporciona segurança a outro (o que só pode acontecer num estado legal), cada um pode considerar como inimigo a quem lhe exigiu tal segurança. (KANT, 2008, p. 10).

De acordo com esse ponto de vista, o mesmo pacto que retirou os seres humanos de um estado de natureza selvagem, contribuiu para a realização da paz. O Estado, então, seria a instituição que com seu aparelho jurídico e político tem como missão salvaguardar a paz entre as pessoas e conciliar os conflitos. Sua inexistência colocaria os seres humanos novamente em um estado de guerra, visto que a liberdade, presente no estado de natureza, impeliria os seres humanos ao conflito, à competitividade e à discórdia.

Do mesmo modo, Hobbes (2002) compreendeu que a natureza humana é conflitiva, egoística e passional. No estado de natureza, a busca pelo poder, a competição e a defesa da propriedade, lançaria os seres humanos a agirem uns contra os outros. Por isso, o filósofo justifica a realização de um contrato, materializado na forma do Estado:

As leis naturais como a justiça, a equidade, a modéstia, a piedade, ou, em resumo, fazer aos outros o que queremos que nos façam, por si mesmas, na ausência do temor de algum poder capaz de levá-las a ser respeitadas, são contrárias as nossas paixões naturais, as quais nos fazem tender para a parcialidade, orgulho, a vingança e coisas semelhantes. Os pactos sem a força, não passam de palavras, sem substância para qualquer segurança a ninguém. Apesar das leis naturais, que cada um respeita quando tem vontade de respeitar e fazer isso com segurança, se não for instituído um poder suficiente grande para a nossa segurança, cada um confiará, e poderá legitimamente confiar, apenas em sua própria força e capacidade, como proteção contra todos os outros. (HOBBS, 2002, p. 127-128).

Em Hobbes (2002), a presença do Estado também é fundamental para garantir a paz entre as pessoas. Para esse pensador, assim como em Kant (2008), a paz é uma condição que se realizaria no âmbito da política e o Estado seria “o fundador da paz” (SCREMIN, 2014, p. 54), cabendo ao direito a função de normatizar a paz sob a forma de leis que a consolidem politicamente.

Scremin (2014) aponta para a “dimensão social” da paz pontuando que a ausência de guerra ou conflito bélico não é uma condição para determinarmos uma situação de paz, assim como a política e o Estado, os quais embora sejam importantes para a construção da paz, não são determinantes para a sua efetivação. Do ponto de vista dessa dimensão, a paz então ganha um novo significado, pois estaria condicionada à superação das injustiças sociais, das desigualdades e das múltiplas faces da opressão.

É importante também destacar que na “dimensão social” a paz se realizaria não apenas pela “superação das desigualdades nas suas várias vertentes, mas principalmente, na solução das dificuldades enfrentadas pelas pessoas” (SCREMIN, 2014, p. 58), por meio de práticas não violentas como, por exemplo, aquelas realizadas por lideranças que se destacaram na luta por direitos, como o ativista americano Martin Luther King, o líder espiritual tibetano Dalai Lama, o sul africano Nelson Mandela e o indiano Mahatma Gandhi, entre outros. (SCREMIN, 2014).

Para Scremin (2014, p. 68), a partir das dimensões anteriores (política e social), construiu-se a “dimensão educacional” da paz. A construção de uma proposta de paz na área da educação possui como foco a mediação dos conflitos, “tendo como pano de fundo, o aceitar o outro, suas diferenças, sejam elas quais forem no âmbito escolar”. (SCREMIN, 2014, p. 69). O autor enfatiza que a UNESCO é considerada um dos marcos representativos da discussão da temática da paz na área da educação, pois foi a partir dessa agência que se oficializou “uma discussão mais acadêmica e com mais respaldo” (SCREMIN, 2014, p. 74), e que se conferiu ênfase ao papel ocupado pela educação para a consolidação da paz “justamente por se tratar de um órgão internacional, principalmente em relação à educação”. (SCREMIN, 2014, p. 74).

Por fim, Scremin (2014, p. 78) aponta que a “dimensão ambiental” visa promover a paz por meio da preservação do meio ambiente, o que envolve uma mudança na relação que o ser humano estabelece com a natureza, a adoção de novos hábitos de consumo e cuidados com o meio ambiente. Para Scremin (2014, p. 81), essas práticas se relacionam com a “dimensão política” e com a “dimensão educacional”, pois estão envolvidas com a conscientização das pessoas e requerem o desenvolvimento de políticas públicas que ampliem as ações nesse sentido, tanto na escola e demais instituições educacionais, como na sociedade civil.

As dimensões de paz, apontadas por Scremin (2014), se fazem presentes em menor ou maior escala nas concepções da UNESCO, sendo que a paz enquanto uma condição circunscrita ao âmbito da política, “dimensão política”, foi um dos objetivos que movimentou a organização de lideranças mundiais para a criação da ONU e das demais agências especializadas. A UNESCO, inclusive, ao estabelecer como objetivo global “promover a diversidade cultural e o

diálogo intercultural por uma cultura da paz” (PEA/UNESCO, 2015, p. 03), aponta para a possibilidade da realização da paz no interior da atual estrutura social e, com isso, reafirma a sociedade de classes e o Estado capitalista.

O estabelecimento de um objetivo global que visa a manutenção da paz e a homogeneização de uma cultura a seu favor, na atual estrutura societária, se opõe a uma perspectiva revolucionária que coloca em xeque a hegemonia do Estado, o qual na ótica liberal, é o fundador da “sociedade como sociedade”. (TONET, 2012a, p. 48). Por isso, esse modo de pensar remete ao entendimento de que a paz é condicionada à existência do Estado.

A dimensão política da paz, circunscrita ao Estado liberal, é cerceadora da paz enquanto “dimensão social”, uma vez que a existência do Estado capitalista implica na existência da exploração de uma classe em relação à outra e, onde há exploração, há desigualdades, injustiças e luta de classes e, por isso, não pode haver paz. Para Marx (2010b, p. 38), o “Estado jamais verá no Estado e na organização da sociedade a razão das mazelas sociais”, pois:

Quanto mais poderoso for o Estado, ou seja, quanto mais *político* for um país, tanto menos estará inclinado a buscar no *princípio do Estado*, ou seja, na *atual organização da sociedade*, da qual o Estado é expressão ativa, autoconsciente e oficial, a razão das mazelas *sociais* e a compreender seu princípio *universal*. [...]. (MARX, 2010b, p. 40, grifos do autor).

A contradição sobre a qual repousa o Estado capitalista é determinante para que a paz seja um ideal distante de ser alcançado na atual estrutura social. Essa percepção não é mencionada nos documentos da UNESCO que até aqui analisamos. Neles, percebemos que a agência não desconsidera a existência das desigualdades sociais, contudo prevê que o enfrentamento das mesmas ocorre por meio da ampliação dos níveis educacionais, científicos e culturais, ou seja, busca-se apenas a amenização dos efeitos da contradição existente entre capital e trabalho.

É por isso que a dimensão educacional da paz, presente em escala ampliada nos documentos da UNESCO, mantém vínculos com a dimensão social e política. Nesta dimensão, percebemos que a educação na sociedade de classes é considerada um aparato disciplinador que reproduz os interesses das classes dominantes, universalizando suas concepções de mundo e os valores que contribuem para a reprodução da ordem social capitalista. Ao passo que naquela, a educação se propõe a solucionar problemas sociais que decorrem da divisão estrutural da sociedade. Em ambas, a hegemonia se faz presente na orientação de um modo de pensar, que pretende tornar invisível a luta de classes e manter intocadas as bases capitalistas.

Por fim, a dimensão da paz que se relaciona com o cuidado com o meio ambiente e uso controlado dos recursos naturais, como nas dimensões anteriores, entra em contradição com o atual modo de organização da sociedade. Para além de uma relação de intercâmbio entre o ser humano e a natureza, necessária para a sua reprodução biológica, conforme aponta a perspectiva marxiana, na sociedade capitalista, a intervenção no meio natural é realizada para a exploração e obtenção do lucro, o que em médio e longo prazo, decorrerá no total esgotamento dos recursos naturais. Destacamos que a preservação, o cuidado e respeito à natureza requerem a superação do atual modelo societário.

Não se trata de desconsiderar as possibilidades da realização da paz, mas de afirmar que a paz efetiva não existe em uma sociedade onde paira a desigualdade e a contradição entre capital e trabalho. Há uma guerra, que embora esteja camuflada nas ideologias dominantes, é bastante evidente, quando vemos a necessidade de lutar diariamente para a obtenção do nosso sustento, pelo acesso a direitos mais básicos como educação, saúde e trabalho ou mesmo pelo reconhecimento em uma sociedade que é excludente, elitista e meritocrática. Portanto, não há paz na sociedade capitalista e nem mesmo há possibilidade da sua realização enquanto este modelo societário perdurar.

A dinâmica de intervenção e operacionalização da UNESCO que se faz presente na educação em nível mundial é mediatizada por meio das iniciativas dos escritórios sediados em diferentes países. De acordo com Castro (2005), a abertura desses escritórios se inscreveu como uma estratégia que auxiliou a agência, tanto para difundir as suas concepções de mundo, como também, para descentralizar suas ações e ampliar a aproximação com os países membros. Por isso, a autora destaca que a abertura dos escritórios, também chamados de *hors-sièges* (unidade fora da sede), “deve ser lida no contexto de disputas internacionais por espaços e pela afirmação de um projeto político, ou em termos atuais, na disputa por uma cosmovisão”. (CASTRO, 2005, p. 95).

A atuação descentralizada da UNESCO revela que o econômico não está desvinculado do político. A ampliação do ramo de ação da agência pode ser lida como uma estratégia determinante das relações sociais, na medida em que os ideais, pressupostos e concepções, que inspiram o desenvolvimento de políticas e programas, partem de um centro aglutinador da ideologia dominante (UNESCO) e se ramificam para outras localidades (sob a forma de escritórios ou sedes), ganhando força social e política e adesão popular, formando uma subjetividade que reforça a sociedade de classes.

De acordo com Castro (2005), a estratégia de buscar aliados para as posições políticas da UNESCO, viabilizada na descentralização, ganhou centralidade nas Conferências Gerais, realizadas entre os anos de 1972 a 1976, nas quais foram debatidos os caminhos para que os escritórios estabelecessem parcerias locais sem “se afastarem da unidade pragmática da instituição” (p. 98). Esse debate foi necessário porque as experiências da descentralização que haviam sido implantadas até aquele momento, eram permeadas por dois obstáculos:

O primeiro refere-se à estrutura altamente centralizada e setorializada da Organização, o que inviabilizava uma maior integração entre as áreas (educação e cultura, por exemplo), visto que um escritório regional poderia ser ligado apenas à área da cultura, enquanto outro, em outra região, poderia estar vinculado à educação. Os escritórios dependiam essencialmente do desenvolvimento do setor ao qual estavam vinculados, o que enfraquecia a representatividade na região. A autonomia dos escritórios dependia em grande medida da capacidade de descentralização do setor específico. (CASTRO, 2005, p. 101).

Em relação ao segundo obstáculo, Castro (2005) menciona que não havia medidas ou procedimentos administrativos para a implementação da descentralização, o que dificultava o desenvolvimento de projetos e programas em certas regiões e limitava a autonomia dos escritórios. Esses aspectos ressaltavam que “a ampliação das ações da Organização dependia da sua capacidade de autossustentação local, contraposta ao receio de descaracterizar a missão da UNESCO e perder o controle das referências e postulados por ela defendidos”. (CASTRO, 2005, p. 102).

Por isso, em 1989, foi criado o *Bureau de Coordination des Unités Hors – Siège – (BFC)*, com o objetivo de facilitar o processo de descentralização formando quadros de especialistas, padronizando e fortalecendo a integração e a comunicação entre os países membros, indicando necessidades e determinando programas e prioridades de cada região. (CASTRO, 2005).

Destacamos que além da abertura de escritórios, a influência da UNESCO se tornou um processo globalizado por meio da realização de parcerias com entidades ligadas à sociedade civil, sobre as quais Evangelista (1999) tece as seguintes considerações:

[...] a UNESCO desde o início de suas atividades, relaciona-se, também, com empresas privadas, com as ONGs ligadas às mais diversas temáticas e às necessidades de diferentes grupos e setores de uma sociedade mundial a ser reconstruída material, educacional e culturalmente. Tudo isso encontra ressonância na UNESCO e em suas preocupações com a universalidade, entendida com frequência de forma quantitativa, conforme sua abrangência e atuação no mundo, para o qual deve difundir o projeto técnico e científico da civilização ocidental, objetivo também daquelas empresas. (EVANGELISTA, 1999, p. 37).

Esse quadro permite compreender a UNESCO como um “agente dinâmico na construção da hegemonia mundial, entendida no sentido gramsciano de direção intelectual e moral”. (EVANGELISTA, 1999, p. 28). As parcerias realizadas com os demais organismos internacionais, empresas, escritórios locais e demais entidades da sociedade civil, colocam em relevo o vínculo dessa agência com os interesses econômicos, políticos e sociais dos países que são detentores do controle do processo hegemônico a nível global.

Os escritórios e as representações estabelecidas nas diversas localidades do planeta atuam como disseminadores de culturas, políticas e programas nas áreas da educação, ciência e da cultura. Para Castro (2005), o processo de descentralização não está isento de interesses imediatos, pois por meio do mesmo, a UNESCO colocou em relevo a “necessidade de nacionalizar as iniciativas globais” (p. 115) de modo a abrir um “espaço em escala local (Estado nacional) capaz de catalisar em diferentes processos em escalas distintas” (p. 116).

A dinâmica de intervenção da UNESCO, mediante a atuação dos escritórios regionais e do estabelecimento de parcerias locais, permite-nos compreendê-la como uma esfera da sociedade civil internacional que é hegemônica no delineamento e sugestão de políticas e programas na área da educação, conforme expusemos aqui. O interesse nessa área, se expressa por meio de uma “direção intelectual e moral” (GRAMSCI, 2015, p. 62) na qual a padronização do pensamento, das concepções de mundo e o desenvolvimento de ações específicas em determinadas áreas e temáticas contribuem para a manutenção da sociedade de classes.

Essa “direção intelectual e moral” (GRAMSCI, 2015, p. 62) não ocorre de forma isolada, ao contrário, ela é viabilizada nas parcerias realizadas com outras instituições da sociedade civil e com as demais agências internacionais. Estas, com ramos de ação específicos, atuam de modo a unificar as massas em um projeto social cerceador das liberdades de pensar e agir, pois como afirma Gramsci (2014a, p. 399), “toda relação de hegemonia é, necessariamente, uma relação pedagógica que se verifica não necessariamente no interior de uma nação, entre diversas forças que a compõe, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais”.

No exercício da hegemonia, o direcionamento do pensamento é uma estratégia para o consenso, o qual por sua vez, viabiliza o domínio e o conformismo frente à realidade social vivenciada pelas classes exploradas. A legitimação do conformismo dos subalternos frente às classes dominantes ocorre mediante a atividade do Estado, já que para Gramsci (2015, p. 139), a “unidade histórica das classes dirigentes acontece no Estado” e, é na educação que essa unidade se expressa e se legitima junto aos demais grupos e classes.

A relação de dialeticidade que se estabelece entre a sociedade civil e a sociedade política, é fundamental para a centralização do poder e para a manutenção do domínio realizado pelas classes dominantes. É por isso que para Gramsci (2016, p. 335), o campo de ação do Estado ocorre de modo ampliado, englobando “todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente sua dominação, mas também, consegue obter o consenso ativo dos governados”.

Isto posto, é possível inferir que a UNESCO, sendo uma agência especializada do sistema da ONU, cuja origem foi idealizada por lideranças de países que são detentores da hegemonia cultural, política e econômica em nível mundial, em um período em que findava um conflito de proporções mundiais e iniciava outro⁵⁴, se caracteriza como um instrumento de hegemonia capitalista. Destacamos que as ações circunscritas às áreas da educação, ciência e cultura, conferem à agência o status organismo privado de hegemonia, o qual ao mesmo tempo em que contribui para a difusão de um corpo de princípios e valores, também direciona para a realização de iniciativas que se alinham às concepções de mundo dos países que estiveram ao seu lado desde o momento de sua idealização.

Na relação de dialeticidade entre Estado e sociedade civil, o Estado exerce hegemonia por meio de aparatos ideológicos e culturais. Sob esta lógica, a UNESCO se vincula ao capital monopolista internacional e representa os interesses dos países economicamente dominantes, transformando em “senso comum” os ideais desses países, tratando as desigualdades sociais e a luta de classes como passíveis de serem solucionadas mediante a ampliação de níveis educacionais, científicos e culturais.

Na seção que segue, temos como objetivo abordar sobre como se deu, em diferentes conjunturas, a ação e influência da UNESCO na realidade brasileira. Para tanto, consideramos a necessidade de tecer considerações sobre o contexto social e político da ditadura militar de 1964, uma vez que foi nesse momento histórico que se estabeleceu a Representação da UNESCO, no Brasil.

⁵⁴ Em referência ao conflito ideológico, estabelecido logo após o término da Segunda Guerra Mundial em 1945. Neste conflito, a União Soviética buscava implantar o socialismo em outros países, enquanto os Estados Unidos defendiam a expansão máxima do sistema capitalista. Nesta oposição de ideologias, tanto os países alinhados a perspectiva do socialismo, quanto os países alinhados ao capitalismo, buscavam mostrar e provar sua superioridade sobre diversos aspectos (econômicos, científicos, nucleares, militares, entre outros).

3.2 REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL

O cenário político e social brasileiro de 1964 foi marcado por uma ruptura política que culminou com a centralização do poder, com a redução das liberdades de expressão, com o cerceamento dos direitos civis e políticos e com a submissão do país às ideologias norte-americanas. (ROMANELLI, 1986). No campo econômico, a tentativa de modernizar as bases produtivas veio acompanhada de iniciativas como a redução dos direitos sociais e trabalhistas e a compressão salarial. Essas medidas culminaram, em médio prazo, com a elevação do índice de desemprego e com a geração do que Romanelli (1986, p. 181) definiu como um “estado de pobreza crônico” em grande parte do território nacional.

Como a taxa de crescimento econômico, no período compreendido entre 1964 e 1967, manteve-se extremamente baixa, o governo colocou em prática o Programa de Ação Econômica do Governo – (PAEG), o qual de acordo com Fausto (2008), impactou diretamente no custo de vida dos trabalhadores e no funcionamento da economia, pois:

O PAEG tratou de traduzir o déficit do setor público, contrair o crédito privado e comprimir salários. Buscou controlar os gastos dos Estados ao propor uma lei proibindo que eles se endividassem sem autorização federal. O equilíbrio das finanças da União foi obtido através da melhora da situação das empresas públicas, do corte dos subsídios dos produtos básicos como trigo e petróleo e o aumento da arrecadação de impostos. As duas primeiras medidas produziram de início um impacto no custo de vida, pois foi necessário aumentar as tarifas de energia elétrica, telefone, etc.; e elevar o preço da gasolina e do pão. (FAUSTO, 2008, p. 260).

A estratégia da compressão salarial seguia uma fórmula de reajustes abaixo da inflação, medida essa que diminuía o poder de compra dos trabalhadores e aumentava as possibilidades de rendimentos e a lucratividade das classes dominantes. A tirania no âmbito da política, adotada nesse período, também podia ser identificada em mecanismos, como a “lei de greve” de 1964, a qual criou uma série de exigências burocráticas para impedir a realização de greves, contribuindo sumariamente para a ampliação da rotatividade da mão de obra trabalhista e para o aprofundamento das desigualdades sociais. (FAUSTO, 2008).

De acordo com Netto (2014) o arrocho salarial, então adotado, maximizou, de um lado, a exploração dos trabalhadores, e de outro, os lucros dos capitalistas, conforme expressa no fragmento:

[...]. Aqui o caráter de classe do regime ditatorial apareceu com nitidez cristalina: o Executivo federal arrogou-se a fixação unilateral tanto dos aumentos salariais quanto das datas em que estes seriam concedidos - e estudiosos do ciclo ditatorial verificam nessa fixação um instrumento de maximização da exploração do trabalho, um meio para realizar a ‘acumulação predatória’ (isto é, com os capitalistas pagando salários abaixo do valor da força de trabalho). Tratou-se de uma política salarial dirigida

abertamente contra a massa trabalhadora, em especial a classe operária, sobre a qual se descarregou o custo decisivo da ‘estabilização econômica’: com o arrocho, garantiu-se a superexploração dos trabalhadores para a multiplicação dos lucros capitalistas. (NETTO, 2014, p. 92-93).

As diretrizes implementadas no campo econômico, tomadas como desenvolvimentistas, visavam a estabilização econômica e a realização de investimentos nas grandes indústrias nacionais e internacionais, de modo a ampliar as oportunidades de emprego e fortalecer a infraestrutura econômica e social no Brasil. Para Romanelli (1986):

Esse modelo é concentrador de renda, já que segue o caminho das sociedades periféricas que se industrializam a partir de um processo de modernização introduzido pela modificação nos padrões de consumo de uma camada restrita da população. Esse processo condiciona a industrialização que se faz intensiva de capital em meio a um excedente de mão de obra. (ROMANELLI, 1986, p. 194).

A modernização se inscreveu, tanto na lógica da modificação dos hábitos de consumo (mas apenas das classes economicamente privilegiadas), como também, se converteu em uma estratégia de “dominação em âmbito interno e externo”. (ROMANELLI, 1986, p. 195). Por meio do domínio interno, possibilitou-se o controle da produção no campo do trabalho, mediante a utilização de mecanismos que inibiam a organização dos trabalhadores. O domínio externo auxiliava a ampliação dos mercados, elevando “as distâncias entre os centros criadores de ciência e tecnologia e os países consumidores”. (ROMANELLI, 1986, p. 195).

Isso ocorreu, em virtude dos países economicamente dominantes, que detinham o controle da produção científica, necessitarem alargar a esfera de consumo de seus produtos em nível mundial, o que fomentou a instalação de indústrias nos países periféricos. (ROMANELLI, 1986). Na compreensão de Romanelli (1986, p. 195), “vista sob esse prisma, a modernização impede um desenvolvimento autônomo e transforma-se em mecanismo de dominação ou de controle do setor interno pelo externo”.

O incentivo à entrada de capital e tecnologia estrangeira, com destaque para grandes empresas multinacionais que aqui se instalaram, imprimiu uma nova configuração para a economia nacional. O capital externo aqui encontrava uma série de “condições econômicas (financeiras, cambiais, salariais, fiscais, tributárias) e políticas (hegemonia absoluta do poder Executivo)”. (FAZENDA, 1985, p. 35). Esse modelo político, então:

[...] necessitava da experiência gerencial da empresa estrangeira, de seu acervo de conhecimentos tecnológicos e da demonstração de confiança que representava sua decisão de transferência para o Brasil, ou seja, da segurança de um regime estável, de uma política sólida, que o apoiasse e que lhes concedesse um sistema razoável de remessa de lucros. (FAZENDA, 1985, p. 35).

A educação ocupou papel de destaque no processo de modernização econômica adotado nesse momento histórico. Por meio das reformas realizadas na área, o governo pretendeu “criar uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção”. (FERREIRA, JR, 2010, p. 98). Romaneli (1986) discorre sobre os acordos entre o Ministério da Educação e a agência norte-americana United States Agency For International – (USAID), efetuados a partir de 1968. Por meio dessa parceria, o governo brasileiro cedeu espaço para que a agência americana interferisse na educação brasileira desde o nível fundamental até o ensino superior.

Estes acordos seguiram a orientação do Conselho Interamericano da Aliança para o Progresso – (CIAP), organizado a partir da Carte de Punta del Este que, sob a liderança e subsídio financeiro norte-americano, tinha como objetivo, erradicar o analfabetismo, por meio do “incremento na troca de conhecimentos, através do intercâmbio entre professores e estudantes, bem como a difusão de material educacional”. (FAZENDA, 1985, p. 57). O Comitê Interamericano Econômico e Social – (CIES) levantava os problemas enfrentados na área da educação e estabelecia medidas a serem adotadas para solucioná-los.

Fazenda (1985) destaca algumas recomendações do CIES:

1. ajustamento das estruturas administrativas do Ministério da Educação para assegurar a integração do desenvolvimento educativo nos planos gerais de desenvolvimento;
2. que o órgão encarregado do planejamento integral de educação estivesse diretamente subordinado à autoridade máxima politicamente constituída;
3. que se formasse pessoal técnico e administrativo necessário para assegurar a elaboração, implantação e avaliação dos planos educativos;
4. que, para a determinação da verba destinada à educação, fossem levadas em conta as metas propostas pelo setor de planejamento. (FAZENDA, 1985, p. 58).

Em razão destas recomendações abriu-se a possibilidade para a realização dos acordos MEC/USAID. Esses acordos, se inscreveram na lógica da “necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil” (ROMANELLI, 1985, p. 196) ao mesmo tempo em que se converteram em um canal de difusão das ideologias capitalistas, como estratégia para inibir a ameaça do comunismo que havia sido implementado em Cuba e em outros países latino-americanos. (CUNHA, 1989).

A redefinição de estratégias e políticas educacionais, sob influência da USAID ou de organizações vinculadas ou não à ONU, na percepção de Romanelli (1985), pode ser interpretada da seguinte forma:

[...]. É possível identificar, na maioria dessas agências no mundo capitalista, não só aspectos ideológicos, mas também objetivos e formas de atuação semelhantes nos países do Terceiro Mundo. As diferenças neste último caso decorrem muito mais do estágio de integração desses países na esfera de influência do capitalismo [...]. Em todas é possível observar um determinado conceito de subdesenvolvimento que o define de forma insuficiente, parcial, na maioria dos casos partindo de pressupostos que consideram como uma fase anterior ao desenvolvimento, estando, portanto, os países neles imersos apenas “em atraso” em relação aos países desenvolvidos. [...]. (ROMANELLI, 1985, p. 193).

Partindo das ideologias de um centro irradiador do capitalismo no mundo, local onde floresce a cultura, tecnologia e a ciência, as agências internacionais, se propõem a levar o conhecimento aos países ou povos que, de acordo com seu ponto de vista, são menos desenvolvidos nos aspectos econômicos e culturais. A interferência social, cultural e ideológica sobre esses países, ditos “atrasados”, muitas vezes ocorre por meio de ações e projetos que desconsideram as culturas locais, suas maneiras de ver e se relacionar com o mundo e são impositivas dos modos de viver e de pensar dos “países desenvolvidos”.

De acordo com Romanelli (1985), as iniciativas realizadas no âmbito da educação pelas agências internacionais nesses países, visam adequar o ensino à necessidade do desenvolvimento econômico. Por meio do fomento e desenvolvimento de projetos e políticas para a formação de docentes, melhoria da estrutura material das escolas e para a reorganização curricular, essas agências realizam um “treinamento” de acordo com o “nível desejado, do pessoal destinado a preencher categorias ocupacionais das empresas em expansão”. (ROMANELLI, 1985, p. 204).

Os acordos MEC/USAID, além de ampliarem as possibilidades da submissão da educação brasileira ao modelo de ensino e às ideologias norte-americanas, também auxiliaram para “situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, [...] lançando as bases das reformas que se seguiram”. (FAZENDA, 1985, p. 60-61). Durante quatro anos, a USAID interferiu em “todo o sistema de ensino da época” (FAZENDA, 1985, p. 62), por meio de uma assessoria na qual os Estados Unidos definiam as bases da educação brasileira, enviando técnicos americanos para o Brasil e treinando técnicos brasileiros nos Estados Unidos. Nessa relação, a agência padronizava os métodos e pedagogias aplicadas nas escolas brasileiras, ofertando cursos de formação e capacitação de professores, influenciando inclusive na definição dos currículos de ensino, elaborando e distribuindo todo o material didático a ser utilizado nas escolas públicas do país. (FAZENDA, 1985).

Na visão de Fazenda (1985, p. 63), os acordos MEC/USAID “constituíram-se em modelos para a remodelação do ensino” e, portanto, é possível inferir que os mesmos abriram caminho para a implementação de reformas educacionais, como a Lei n. 5.540/68 e a Lei

5.692/71, as quais dispuseram reformas para o ensino superior e fundamental e médio, respectivamente. Ferreira Jr (2010) aponta que essas reformas:

[...] tinham como objetivo criar uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Ou seja, a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática com o objetivo de viabilizar o slogan “Brasil Grande Potência”. (FAZENDA, 1985, p. 98).

As reformas previstas, tanto para o ensino fundamental como para o ensino superior, colocavam em voga objetivos circunscritos ao desenvolvimento econômico, à modernização e ampliação das bases capitalistas. Ferreira Jr (2010, p. 99) destaca que a chamada “Operação produtividade”, a qual ressaltava o caráter tecnicista do ensino, esteve presente nas reformas para o nível médio e para a educação de nível superior. De acordo com o autor, para a educação de nível médio, o objetivo era “a elevação dos padrões qualitativos” (FERREIRA, JR, 2010, p. 98) de modo que se assegurasse uma “formação básica” para que o educando atuasse “nas atividades da indústria, agricultura e serviços”. Para o ensino superior, as modalidades profissionais foram “consideradas prioritárias pelo seu caráter social e interesse no processo de desenvolvimento econômico nacional”. (FERREIRA JR, 2010, p. 99).

Em análise dos documentos produzidos pela UNESCO durante a ditadura de 1964, Gomide (2012) evidenciou que as reformas educacionais, em especial a lei n. 5.540/68, não estavam desvinculadas de interesses econômicos. Por meio da pesquisa realizada, a autora percebeu que a escola e a universidade eram considerados locais em que se moldaria o futuro trabalhador⁵⁵ e cita como exemplo o curso de pedagogia, no qual a Reforma Universitária de 1968, viabilizou a implementação da chamada licenciatura curta, a qual fracionava o curso em habilitações técnicas com o objetivo de formar “especialistas em educação”. (GOMIDE, 2012, p. 135).

As reflexões desenvolvidas até aqui nos mostram que o período da ditadura civil militar de 1964 esteve marcado por ações que abreviaram os direitos sociais, políticos e trabalhistas. No campo da educação, destacaram-se as políticas ou medidas que importaram técnicas e métodos dos países desenvolvidos, de modo a promover a hegemonia de ideários

⁵⁵ Contudo, em uma perspectiva dialética, é importante pontuar os avanços, mesmo que limitados, da Reforma de 1968, no que se refere à democratização da universidade no Brasil. Cunha (1998) mostra que a Lei n. 5.540/68 e o Estatuto do Magistério Superior Federal – Lei n. 5.539/68, viabilizaram as condições para a criação da universidade no país (até esse momento histórico haviam apenas faculdades isoladas), regulamentaram a pós-graduação, substituíram o regime de cátedras por departamentos, além de possibilitarem a normatização da carreira docente, conforme a titulação acadêmica, incentivaram o trabalho em tempo integral e o regime de dedicação exclusiva, fomentando a produção científica dos professores nas universidades.

desenvolvimentistas capitalistas. Nesse contexto, a formação de recursos humanos foi colocada como uma estratégia para a modernização e, também, como um meio de dominação e consenso, tanto interno (no que se refere à aceitação do regime político ditatorial) quanto externo (no que se refere à hegemonia capitalista). A sede da UNESCO, no Brasil, foi inaugurada nesse momento histórico, no dia 19 de junho de 1964. (REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL, 2018).

Para Gomide (2012, p. 134), no contexto de 1964, a UNESCO “indicou caminhos ou deu orientações para a superação das adversidades, transformando-se em porta-voz dos países membros, disseminando ideologias e formas de pensar consensuais”. Dentre as ideologias disseminadas, nesse período, a autora colocou ênfase no predomínio de concepções que defendiam que a educação era uma estratégia para o progresso social e para a elevação dos níveis de produtividade. (GOMIDE, 2012).

A atuação da representação da UNESCO em território brasileiro foi formalizada no ano de 1982, por meio do Decreto n. 8722/82, no qual foi firmado um “acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional, Científica e Cultural entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura”. (GOMIDE, 2012, p. 41). Neste acordo, a UNESCO se comprometia a prestar consultoria e apoiar iniciativas nos campos da educação, da ciência e da cultura e o governo brasileiro se dispunha a viabilizar recursos financeiros para o desenvolvimento das ações. (GOMIDE, 2012).

Desde o início das atividades da Representação da UNESCO no Brasil, a agência vem operacionalizando “políticas públicas que estejam em sintonia com as estratégias acordadas entre os Estados Membros da UNESCO”. (REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL, 2018). As ações desenvolvidas são norteadas por objetivos estratégicos que são traçados para um período de dois anos e contemplam as áreas da educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais e cultura. (REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL, 2018).

Souza e Lara (2014) tecem as seguintes considerações sobre as iniciativas desenvolvidas pela UNESCO no Brasil:

A UNESCO acredita que, no Brasil, os direitos humanos são violados, porque há insegurança, desigualdade social, racial e étnica, pobreza, carência na educação, saúde, renda e emprego. A agência acredita que pode auxiliar na transformação da sociedade brasileira por meio de discussões, seminários, oficinas, materiais, programas e projetos nas áreas cultural, esportiva e de lazer, como forma de atender ao contexto do país no campo social. (SOUZA; LARA, 2014, p. 149).

As iniciativas, realizadas nas áreas apontadas pelas autoras, ocorrem mediante o estabelecimento de parcerias com setores governamentais, como secretarias de educação

municipais e estaduais, parlamentares, entre outros e, também, com a sociedade civil, com destaque para ONGs, universidades, clubes e associações. O “Guia de execução de projetos da UNESCO no Brasil” (UNESCO, 2019) menciona os “Projetos de cooperação técnica” desenvolvidos mediante parcerias realizadas com a sociedade civil:

A atuação da UNESCO, no Brasil, ocorre prioritariamente por intermédio de Projetos de cooperação técnica com as diversas esferas do poder público, tendo sempre como objetivo contribuir para a formulação e operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as grandes metas acordadas entre os Estados Membros das Nações Unidas. A cooperação da UNESCO ocorre também com instâncias da sociedade civil organizada e com o setor privado, na medida em que seus propósitos se compatibilizem com os compromissos de desenvolvimento humano da Organização. (UNESCO, 2019, p. 07).

Essas parcerias, que são estabelecidas em “rede”, cooperam para a execução de projetos e programas nas regiões ou países que a UNESCO possui campo de ação. (UNESCO, 2014). No caso da representação da UNESCO, no Brasil, os parceiros são representados pelas: ASPENET - Escolas Associadas da UNESCO⁵⁶; Bibliotecas depositárias⁵⁷; Celebidades da UNESCO; Clubes e Associações para a UNESCO⁵⁸; Comissão Nacional para a UNESCO⁵⁹; Comunidades especializadas⁶⁰; Delegação Permanente do Brasil junto à UNESCO; Órgãos governamentais no Brasil⁶¹, ONGs e fundações; parlamentares⁶², Redes UNITWIN e Cátedras da UNESCO⁶³, e iniciativas do setor privado e Sistema ONU e Organismos Internacionais. (REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL, 2018).

⁵⁶ O Projeto de Rede de Escolas Associadas da UNESCO (PEA) foi fundado no ano de 1953 com 8.500 escolas, as quais incluem instituições que oferecem educação nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e médio, além de fornecerem ensino técnico e cursos de capacitação e formação de professores. O PEA possui instituições em 180 países e, no Brasil, os objetivos que sustentam seu ramo de ação se instituem com base em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL, 2018).

⁵⁷ Reúnem as publicações da UNESCO no Brasil.

⁵⁸ Os Clubes e Associações para a UNESCO, integram “grupos de voluntários de diferentes idades e status socioprofissional que se tornam ativistas a serviço dos ideais da UNESCO. Apesar de serem representantes e ativistas desses ideais, esses clubes, centros e associações não representam a UNESCO”. (REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL, 2018, s/p).

⁵⁹ A Comissão Nacional para a UNESCO, no Brasil, conecta a UNESCO e o governo brasileiro, atuando como uma espécie de elo entre governo e entidade. Seu foco é o desenvolvimento de programas e o fomento de atividades. (REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL, 2018).

⁶⁰ Atuam nas áreas da educação, ciências naturais, humanas e sociais, cultura, comunicação e informação (REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL, 2018).

⁶¹ Os Órgãos Governamentais, no Brasil, são representados pelos governos representantes dos Estados e municípios e, também, pelo governo federal. A UNESCO auxilia os órgãos governamentais na elaboração e implementação de políticas públicas em áreas estratégicas. (REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL, 2018)

⁶² Congresso Nacional contribui no sentido de debater e aprovar leis referentes às áreas estratégicas de ação.

⁶³ As redes UNITWIN e Cátedras da UNESCO, “têm como principal objetivo a capacitação por meio da troca de conhecimentos e de espírito de solidariedade estabelecido entre países em desenvolvimento” (REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL, 2018, s/p). Universidades e instituições governamentais e não

A Figura 2 ilustra a rede de parcerias da Representação da UNESCO no Brasil:

FIGURA 2 – REDES DE PARCERIAS DA REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL



Fonte: REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL (2018).

Nota: sistematizado pela autora.

A cooperação estabelecida pela rede de parcerias da UNESCO é composta, portanto, por entidades governamentais, educacionais e segmentos representantes dos setores privados. Essas parcerias são implementadas em nível municipal, estadual e nacional, via desenvolvimento de projetos e programas nas áreas temáticas da educação, ciências naturais, humanas, sociais e culturais, os quais são norteados por objetivos específicos, resultados e desafios postos pela agência.

Destacamos que as parcerias não se realizam somente com segmentos ou entidades diretamente ligadas ao capital, como empresários ou mesmo com governantes, mas também, com segmentos, pessoas, instituições educativas, ou seja, com organizações da sociedade civil, o que coloca em relevo a centralidade da UNESCO na “luta pela hegemonia”. Nessa luta, a

governamentais ligadas ao ensino superior, participam desse programa, o qual se desenvolve por meio da oferta de treinamentos, pesquisas e outras atividades voltadas “o fortalecimento da educação superior nos países em desenvolvimento, a promoção a facilitação de cooperação internacional [...], e a promoção da formação, pesquisa e outras atividades para a produção do conhecimento em consonância com os objetivos e as diretrizes dos programas e áreas de alta prioridade para a UNESCO” (REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL, 2018, n.p).

agência busca ampliar seu campo de ação na economia, na política e na cultura, de modo que seus ideais, projetos e valores ganhem capilaridade e se tornem hegemônicos.

O “consenso” produzido pela UNESCO é fundamental para a hegemonia dominante e aqui se revela a relação de parceria entre sociedade civil e sociedade política⁶⁴, pois por meio das orientações e ações realizadas pela agência, o Estado capitalista “educa” o consenso através de “organismos privados, deixados à iniciativa da classe dirigente”. (GRAMSCI, 2014, p. 436). Nesse sentido, a sociedade civil não só representa os interesses das classes dirigentes, mas também é um espaço onde são construídas e legitimadas as orientações e iniciativas que cimentam a ideologia dominante.

A direção intelectual e moral realizada pela UNESCO sobre toda sociedade é viabilizada mediante o desenvolvimento de objetivos estratégicos para a educação, ciência e cultura. Em se tratando da educação brasileira, a agência vem orquestrando linhas de ações com foco em grupos específicos, como jovens e os segmentos excluídos socialmente, conforme explicitamos na seção que dá sequências às reflexões desta pesquisa.

3.2.1 UNESCO Brasil: objetivos estratégicos na área da educação

As iniciativas da UNESCO no Brasil são definidas com base nas recomendações do documento *Common Country Assessment - Avaliação Conjunta do País* – (CCA). (UNESCO, 2006). Trata-se de um documento criado pela ONU em 1999, o qual é atualizado pelas agências internacionais e governos com quem a agência mantém parcerias, visando à elaboração e apresentação de um diagnóstico situacional sobre a realidade de cada país.

O CCA é definido na página digital da Representação das Nações Unidas no Brasil da seguinte maneira:

Em parceria com os governos nacionais, as representações das agências da ONU elaboram, em cada país, um documento em que constam a análise da situação local e as prioridades nacionais em relação ao desenvolvimento, com destaque para os pontos ligados aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. O CCA serve, portanto, de fundamento para a definição dos programas de cooperação desenvolvidos pelas agências da ONU no país. (ONU/BR, 2019, p. 13).

Por meio da identificação dos problemas nas áreas referenciadas pelo CCA, a UNESCO define orientações e iniciativas a serem realizadas em cada uma delas. De acordo com o documento “Guia de execução de projetos da UNESCO no Brasil”, produzido pela

⁶⁴ Em referência ao Estado, mas sem perder de vista a compreensão de que essa separação é apenas metodológica, pois em Gramsci, sociedade civil e sociedade política não se separam.

Unesco (2019, p. 07), a agência opera mediante os “desafios atualmente enfrentados pelo Brasil” e, por isso, sua ação é “mais estratégica e mais direcionada aos temas” que “se referem à redução da pobreza e das desigualdades regionais e sociais”. (UNESCO, 2019, p. 07).

O documento menciona o *Marco Estratégico para a UNESCO, no Brasil*, de 2006, como uma referência para o estabelecimento das “bases para uma cooperação técnica mais seletiva e de qualificação crescente, que promova o aumento da capacidade de cooperação técnica de gerar resultados de impacto mais significativo para o país”. (UNESCO, 2019, p. 07-08). Ao tratar sobre a educação no Brasil, o documento reconhece os avanços realizados na área, no entanto, ressalta a urgência da ampliação do acesso e qualidade da educação pública, visto que o país “ainda apresenta deficiências no acesso à educação para a primeira infância e Ensino Médio”. (UNESCO, 2006, p. 22).

Tomando por base essa conclusão, o *Marco Estratégico para a UNESCO, no Brasil*, (UNESCO, 2006) enfatiza a necessidade de universalizar a alfabetização, combater as desigualdades na educação, promover um Ensino Médio, Técnico e Superior que estejam alinhados com a preparação dos jovens para o trabalho e a ampliação e capacitação e formação de professores. Com base nesses desafios, a agência define três objetivos estratégicos para a área da educação, os quais encontram-se sintetizados no Quadro 6:

QUADRO 6 – OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DA UNESCO PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL, JUSTIFICATIVAS E POSSÍVEIS INICIATIVAS

(continua)

Objetivos estratégicos	Justificativas	Possíveis iniciativas
<p>➤ Apoiar a realização dos objetivos de uma educação para todos.</p>	<p>➤ Com base nos objetivos de uma Educação Para Todos – (EPT)*, a UNESCO compreende que sua missão é apoiar o governo brasileiro para o “desenvolvimento de políticas educacionais públicas que assegurem a todas as crianças, jovens e adultos o acesso universal a uma educação de qualidade”. (UNESCO, 2006, p. 27).</p>	<p>➤ Acompanhar, apoiar e monitorar as ações e os progressos alcançados pelo Brasil no EPT; ➤ Identificar as “deficiências” e promover o fortalecimento das políticas públicas (UNESCO, 2006, p. 27); ➤ Dialogar com “instituições governamentais, sociedade civil e o setor privado, tendo em vista o desenvolvimento de políticas, programas, projetos”. (UNESCO, 2006, p. 27); ➤ Fornecer apoio a “uma matriz para o ensino de ciências no ensino fundamental e médio, que pode estar relacionado aos atuais programas educativos vocacionais”. (UNESCO, 2006, p. 28).</p>

QUADRO 6 – OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DA UNESCO PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL, JUSTIFICATIVAS E POSSÍVEIS INICIATIVAS

(conclusão)

Objetivos estratégicos	Justificativas	Possíveis iniciativas
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gerar conhecimento na área da educação. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A UNESCO se posiciona como um “laboratório de ideias”, gerando conhecimentos e contribuindo para o desenvolvimento de práticas e políticas educacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ “Gerar e apoiar a produção de conhecimento por meio de estudos, pesquisas, avaliação e projetos-pilotos, a fim de fornecer insumos para a formulação de políticas e programas educacionais”. (UNESCO, 2006, p. 28).
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conceder cooperação técnica para o fortalecimento das políticas e práticas educacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uma das funções da UNESCO, enquanto agência especializada da ONU “incumbida de importante mandato na área da educação”, é o “desenvolvimento de competências nos países-membros e a promoção da cooperação internacional”. (UNESCO, 2006, p. 29). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fornecer assistência técnica aos sistemas educacionais, tendo em vista o “fortalecimento” de “competências técnicas”, ampliando o acesso à aprendizagem. (UNESCO, 2006, p. 29); ➤ Conceder uma “cooperação técnica” governamental, tendo em vista o “fortalecimento das políticas e das práticas educacionais”. (UNESCO, 2006, p. 29); ➤ Possibilitar ações junto ao segmento juventude, apoiando projetos de educação técnica. (UNESCO, 2006, p. 29); ➤ Apoiar o desenvolvimento de práticas preventivas do HIV.

Fonte: UNESCO (2006).

Notas: Sistematizado pela autora.

* O Educação Para Todos – (EPT) é um documento sistematizado a partir do Fórum Mundial de Educação realizado na cidade de Dakar, entre os dias 26 a 28 de abril do ano 2000.

Do conjunto de objetivos circunscritos à área da educação que se fazem presentes no Quadro 6, há uma ênfase na democratização da educação em nível nacional, no desenvolvimento de conhecimento e apoio a políticas e programas na área. As iniciativas que são desenvolvidas, tendo em vista os objetivos estratégicos, envolvem a identificação de problemas, o monitoramento e avaliação dos progressos alcançados, a análise das políticas formuladas, a realização de parcerias entre a sociedade civil e política e o apoio e “fortalecimento das políticas educacionais com resultados sociais holísticos, através do fornecimento de dados e informações confiáveis”. (UNESCO, 2006, p. 27).

As pesquisadoras Souza e Lara (2014, p. 151) analisaram como se operam as iniciativas da UNESCO na educação e evidenciaram que a agência “edifica a educação como redentora das desigualdades sociais e ascensão social do indivíduo”. De acordo com as mesmas, a agência “cumprir a seguinte lógica: se a desigualdade, a violência e a discriminação são doenças, a educação é o remédio”. (SOUZA; LARA, 2014, p. 151). Para legitimar essa compreensão e propor ações na área, a agência se vale de pesquisas que colocam em evidência,

o acesso deficitário à educação formal, principalmente entre os jovens, o analfabetismo, o aumento da violência, a criminalidade, o racismo, entre outros temas.

A interferência da UNESCO na área da educação brasileira se intensificou no ano de 1992, a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada em 1990 durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia. Nesta ocasião, a agência assinou um acordo de cooperação técnica com o Ministério da Educação brasileiro, o qual reuniu “verbas nacionais e competência internacional” (UNESCO, 2006, p. 07) para a realização de projetos, comprometidos com cinco áreas temáticas: educação, ciências naturais, ciências sociais, cultura, comunicação e informação.

Naquele momento histórico, o Brasil sob a liderança política dos presidentes Fernando Collor de Mello e Itamar Franco⁶⁵, passava por reformas neoliberais que impactavam em diferentes áreas sociais. Na educação, os impactos se materializaram na transferência da administração de instituições públicas para setores privados, acelerando um processo de desmonte da educação pública. Coggiola (1998) enfatiza que as privatizações, principalmente, das instituições públicas de ensino superior, realizadas na ocasião, se circunscrevem no processo de crise estrutural do capital, o qual na visão de Mészáros (2002) exige que, de tempos em tempos, os ideólogos capitalistas redefinam as estratégias para a manutenção da lucratividade e extração da mais valia.

De acordo com Mészáros (2002), a previsão das consequências desse processo é uma tarefa complexa, pois a instabilidade e o colapso, apresentados no sistema capitalista, repercutem em escala global e, sendo assim, tendem a colocar em xeque a vigência do próprio sistema. O autor destaca alguns elementos presentes nas crises estruturais do sistema capitalista.

1 – seu *caráter é universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade, etc.);

2 – seu *escopo é verdadeiramente global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado);

3 – sua *escala de tempo é extensa, contínua* – se preferir, *permanente* – em lugar de limitada e *cíclica*, como foram todas as crises anteriores do capital;

4 – em contraste com as erupções e colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo de desdobramento* poderia ser chamado de *gradual*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro; isto é, quando a complexa maquinaria agora ativamente engajada na ‘administração da crise’ e no

⁶⁵ Fernando Collor de Mello governou o Brasil no período de 15 de março de 1990 a 29 de dezembro de 1992, já o seu sucessor Itamar Franco teve seu mandato presidencial situado entre as datas de 29 de dezembro de 1992 a 01 de janeiro de 1995.

‘deslocamento’ mais ou menos temporário das crescentes contradições, perder sua força. (MÉSZÁROS, 2011, p. 04, grifos do autor).

Em linhas gerais, é possível afirmar que a crise a que Mézáros (2011) se refere é uma crise contínua, incontrolável e com abrangência global, cujo reflexo se dá nos aspectos sociais, políticos e econômicos. As iniciativas que se desenvolvem visando a sua superação, ao passo que remediavam algumas falhas do sistema do capital, garantindo a manutenção dos privilégios e da lucratividade da burguesia, abreviam o acesso a direitos sociais para a classe trabalhadora.

De acordo com Harvey (2014, p. 29), o neoliberalismo é um modelo político, econômico que visa à solução das “mazelas do capitalismo”. O ideário neoliberal ganhou notoriedade na década de 1990 na ocasião do Consenso de Washington e, de lá para cá, vem orientando políticas e programas em escala mundial. (HARVEY, 2014). Os neoliberais propõem um conjunto de estratégias para os campos político, econômico e social, como solução para a crise e para a criação de “condições necessárias para a recuperação da lucratividade da ordem global do capital em queda”. (PANIAGO, 2012, p. 60).

Na visão de Harvey (2014, p. 29), o neoliberalismo se apresenta como um “antídoto” para as mazelas sociais. Para que esse antídoto tenha efeito, são necessárias medidas que na mesma proporção que objetivam a recuperação do lucro do grande empresariado, são impositoras de medidas “restritivas e autoritárias sobre a classe trabalhadora” (PANIAGO, 2012, p. 60), culminando na perda de direitos que, mesmo dentro dos limites restritivos do capital, foram conquistados por esta classe:

No passado, até algumas décadas atrás, foi possível extrair do capital concessões aparentemente significativas, tais como relativos ganhos para o movimento socialista (tanto sob a forma de medidas legislativas para a ação da classe trabalhadora como sob a de melhoria gradual do padrão de vida que, mais tarde, se mostraram reversíveis), obtidos por meio de organizações de defesa do trabalho: sindicatos e grupos parlamentares. O capital teve condições de conceder esses ganhos [...]. (MÉSZÁROS, 2002, p. 95).

Os direitos no campo social, em um contexto neoliberal, são reduzidos ou tendem a serem extintos, uma vez que o Estado mínimo e a transferência dos serviços públicos para a iniciativa privada são pressupostos orientadores deste modelo político/econômico. Para os neoliberais “o mercado é sempre mais eficiente” (PANIAGO, 2012, p. 64) e, por isso, o gozo dos direitos pelas classes subalternas e a sua qualidade de vida e de trabalho, são colocados em risco. Antunes (1999) expõe que medidas de desregulamentação, ajuste fiscal, privatizações em massa e abertura comercial são elementos amplamente presentes nas políticas neoliberais:

Como resposta a sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do Neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher – Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e o trabalho, com vistas a dotar do instrumental necessário para tentar repor patamares de expansão anteriores. (ANTUNES, 1999, p.31).

A adoção de medidas de reestruturação econômica impacta na qualidade de serviços básicos como a educação, saúde e transportes, por exemplo, restringindo a sua oferta e a democratização para o conjunto da população. No Brasil, a partir da década de 1990, principalmente na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, as reformas neoliberais, principalmente na área da educação, ganharam grande impulsividade.

De acordo com Costa e Vianna (2018), nesse momento histórico a:

[...] privatização e a mercantilização da educação e de outros setores passaram a ser os condutores das políticas das reformas nacionais no período FHC. Mais ainda, a preparação da mão de obra qualificada dependia de um movimento educacional que vinha desde a Educação Básica no sentido de formar cidadãos capazes de se adaptarem às lógicas e demandas do mercado. (COSTA; VIANNA, 2018, p. 48).

As reformas de cunho neoliberal adotadas na educação durante o governo FHC, ao passo que facilitavam a mercantilização do ensino, também formavam os sujeitos que comporiam a mão de obra necessária para a expansão da máquina produtiva. Na visão das autoras Costa e Vianna (2018), foi nessa conjuntura que as pedagogias alinhadas aos quatro pilares da educação, presentes no documento “Educação um tesouro a descobrir” (UNESCO, 1996), elaborado por Jacques Delors, começaram a ganhar dimensão no Brasil.

O documento em questão sistematiza as discussões da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, conferindo ênfase ao papel social da educação, conforme revela o fragmento em destaque:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um ‘remédio milagroso’, não como um ‘abre-te sésamo’ de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais, mas entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras. (UNESCO, 1996, p. 11).

O “Educação um tesouro a descobrir”⁶⁶, reafirma os princípios nos quais a UNESCO, compreende a educação como um mecanismo eficaz para o enfrentamento das manifestações das desigualdades, para apaziguar os conflitos e estabelecer a justiça e a paz em toda a sociedade. Nesse documento, a educação seria realizada permanentemente, “ao longo da vida” (UNESCO, 1996, p. 18) de modo a contribuir para a aquisição de um leque de saberes e experiências necessárias para o desenvolvimento humano nos aspectos pessoal e profissional:

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. (UNESCO, 1996, p. 18).

Nesta perspectiva, os aprendizados adquiridos ao longo da vida, de forma contínua e permanente, são indispensáveis para formar o trabalhador flexível, adaptado à sua condição de classe e dotado de um conjunto de habilidades, competências e talentos, essenciais para o mundo da produção. Podemos evidenciar que esses elementos se fazem presentes de modo direto ou indireto, nos quatro pilares da educação de Jacques Delors:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (UNESCO, 1996, p. 89-90)

Os quatro pilares da educação: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” são orientadores de uma perspectiva de educação interessada, que se alinha ao objetivo de expansão das bases produtivas que regem o sistema do capital. Para Costa e Vianna (2018, p. 48), as pedagogias fundamentadas no relatório Delors, amplamente reproduzidas nas políticas educativas brasileiras, orientam o desenvolvimento de iniciativas

⁶⁶ Consideramos a necessidade de realizar considerações sobre os documentos “Educação um tesouro a descobrir” e do “Educação Para Todos”, originados a partir de Fóruns Mundiais de Educação, realizados pela UNESCO, pois a análise do material empírico no Capítulo 5, evidenciou que os documentos orientadores do Ensino Médio partem das conclusões estabelecidas nesses eventos.

para formar cidadãos em acordo com as demandas do capital, impondo uma lógica instrumental calcada na adequação ao “mercado de trabalho e de consumo”.

Na compreensão de Bastos (2009, p. 145), o pilar “aprender a conhecer” encontra apoio no “conhecimento utilitário”, na medida em que defende o desenvolvimento de saberes e habilidades essenciais para a inserção do sujeito no mercado de trabalho. Neste pilar, o ensino reveste-se de um caráter interessado, pois contribui para a formação de habilidades que são indispensáveis para a ampliação da produção capitalista, instrumentalizando, preparando e condicionando à lógica do mercado.

O interesse primordial que fundamenta o ensino de caráter interessado é a expansão e reprodução do atual modo de sociabilidade. Para Flach e Schlesener (2018, p. 783), esse tipo de ensino, que se difunde no modelo da escola interessada, não “interfere no modo de produção vigente e não possibilita um processo emancipatório”, ao contrário, molda para o processo produtivo e condiciona um modo de pensar e agir que dá sustentação à atual estrutura social. A perspectiva interessada reveste os pressupostos norteadores dos pilares “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”. De acordo com o relatório Delors, esses pilares “são, em larga medida, indissociáveis” (UNESCO, 1996, p. 93), pois possibilitam colocar em prática os conhecimentos em um mundo que exige formação, qualificação e sujeitos dispostos a “beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida”. (UNESCO, 1996, p. 101).

Entretanto, em tal perspectiva o “aprender a fazer” não significa somente:

[...] uma qualificação profissional, mas de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas, também, aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. (UNESCO, 1996, p. 102).

É possível evidenciar que o “aprender a fazer” é orientado para a manutenção da hegemonia vigente. A possibilidade de articular o ensino com o trabalho norteia os princípios que alicerçam uma perspectiva de educação interessada, os quais, na visão de Flach e Schlesener (2018, p. 784), se referem à “manutenção da dualidade estrutural da sociedade e da escola”, à “formação e manutenção de quadros para o aparelho produtivo capitalista”, à “[...] transmissão de conhecimentos comprometidos com o desenvolvimento do capitalismo” e à “valorização máxima do capital”.

Estes princípios, que também se apresentam nos quatro pilares da educação, propostos no relatório Delors, de acordo com Flach e Schlesener (2018), vêm orientando as políticas educacionais brasileiras. Disso decorre que uma educação desinteressada que vise uma

formação mais ampla e descompromissada com a manutenção da hegemonia vigente é ignorada em face ao objetivo de fortalecer os pressupostos essenciais para a conservação do atual modelo societário.

É nesse sentido que as perspectivas educacionais definidas pelo relatório Delors, mantêm vínculos com uma base material que influenciam as iniciativas políticas, econômicas e ideológicas de uma classe à outra, viabilizando que o domínio e a exploração que se realizam no campo do trabalho se propaguem para o conjunto das relações sociais. A relação de forças que se estabelece, a partir do questionamento e do enfrentamento dessas ações são determinantes para a conservação ou para a transformação social, portanto para a hegemonia de determinada classe.

A dimensão política da relação de forças que se expressa na luta pela hegemonia, depende da formação de um consenso. O exercício da hegemonia, portanto, se dá na categoria relação de forças, sendo que no nível das “relações de forças políticas” (GRAMSCI, 2016, p. 41), o “econômico corporativo” (GRAMSCI, 2016, p. 41) é a força imperativa no sistema capitalista, pois nela os interesses de uma classe em particular são priorizados em detrimento dos interesses coletivos.

A primazia do “econômico corporativo” em relação ao “ético político” ocorre pela criação de mecanismos para a formação do consenso, o qual uma vez transformado em cultura, homogeneiza pensamentos e as ações a uma só lógica. Essa lógica, circunscrita ao pilar “aprender a viver juntos” mascara a realidade social ao colocar ênfase sobre a necessidade de “viver em paz”, “num cenário em que prevalecem relações internas e externas de forças, é tecida a ideia de cooperação internacional, cuja efetivação depende do cumprimento da exigência de aprender a viver juntos nesta aldeia global”. (BASTOS, 2009, p. 135).

O pilar em questão, faculta à educação “o papel de conciliadora das contradições e embates consequentes da complexificação das relações sociais sob o capitalismo, visando uma convivência harmônica entre os povos” (BASTOS, 2009, p. 136) e, com isso, oculta a existência dos conflitos, lutas e tensões entre classes sociais e a ideologia sobre a qual os mesmos são calcados, agindo “no sentido de acomodar o indivíduo à realidade social e econômica sem maiores resistências”. (BASTOS, 2009, p. 136).

É como Gramsci (2004a) nos apresenta na exposição sobre “o poder taumatúrgico” embutido na palavra ordem. O “aprender a viver juntos” é o argumento utilizado para a defesa de uma sociedade ordenada, harmoniosa e pacífica. Ao fazer isso, o pilar em questão inibe uma compreensão mais aprofundada das desigualdades sociais como consequência da exploração

social e econômica, desconsiderando que se existe divisão social, não há como haver ordem, pois a desordem só pode ser superada com a superação da divisão social e dos mecanismos de controle e acumulação privada de capital.

No “aprender a ser” há ênfase na necessidade de desenvolver as habilidades necessárias para a inserção do indivíduo em uma sociedade que está em constante mudança. Para tanto, a UNESCO (1996, p. 100) defende a necessidade de desenvolver “uma diversidade de talentos”, “criatividade” e “imaginação”, conforme o fragmento do documento analisado:

Assim, a Comissão adere plenamente ao postulado do relatório Aprender a ser: ‘O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos’. Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais nada, uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa. (UNESCO, 1996, p. 101).

A “educação ao longo da vida” é um dos objetivos circunscritos ao pilar “aprender a ser” e diz respeito ao fomento, desenvolvimento e aperfeiçoamento de um conjunto de habilidades nas diferentes etapas da vida humana. Bastos (2009, p. 141) assevera que essas habilidades dizem respeito a “competências pessoais como: o conhecimento intelectual, trabalho em equipe, capacidade de iniciativa, de criar soluções”, as quais visam, tanto à “adaptação do indivíduo ao existente”, quanto a sua “conciliação com esse existente” (p. 142). Nesse sentido, a práxis social que se constrói na luta por uma sociedade justa e igualitária é desconsiderada em face ao objetivo de moldar um trabalhador adaptado e conformado.

A educação, cujo objetivo é “aprender a ser”, se opõe a uma educação “plena para toda a vida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55) que possibilita a realização de uma reforma social que desestrutura o mecanismo de dominação do capital. Isso ocorre, porque o “aprender a ser” é produtor do consenso, camufla a existência de exploração na esfera do trabalho e as contradições sociais. A formação orquestrada sob tal pressuposto é limítrofe e cerceadora de um pensamento livre e emancipador, na medida em que seu objetivo primordial é o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências que correspondam às exigências produtivas.

Por isso, Mézáros (2008, p. 55) defende a necessidade de “desafiar as formas atualmente dominantes de internalização fortemente consolidadas em favor do capital pelo

próprio sistema educacional formal”. Para esse autor, “a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda [...] para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

O Relatório Delors constitui um modo de internalização, que ao priorizar o desenvolvimento de aptidões, trabalho em equipe, desenvolvimento de talentos individuais e conhecimento técnico, obscurece “as contradições existentes entre o pretendido distanciamento da padronização e a imposição de uma forma de vida ditada conforme as exigências capitalistas e as reivindicações que se fazem à educação no cenário globalizado”. (SILVA, 2011, p. 115).

A educação é orquestrada sob o viés dos interesses hegemônicos, sendo influenciada pelos ideários de uma agência multilateral, a qual, ao deter influência tanto nessa área, quanto na ciência e na cultura, em escala global, hierarquiza as relações sociais, reproduzindo pressupostos e concepções essenciais para a padronização do pensamento e ação dos grupos subalternos. Para Ianni (2001), as agências multilaterais, são compostas por “elites de vários tipos”, as quais:

[...]. Formam tecnoestruturas armadas de recursos científicos e tecnológicos, em condições de produzir informações, análises, diagnósticos, prognósticos, diretrizes e práticas relativos a diferentes problemas e desafios, em escala mundial. É evidente que a modernização do mundo, em geral na esteira da globalização do capitalismo, confere tarefas fundamentais aos quadros ou elites intelectuais. (IANNI, 2001, p. 101).

Essas agências conferem à modernização um ponto de destaque em suas ações e, tomando por base os diagnósticos de problemas por elas evidenciados, oferecem um pacote de medidas que visam solucioná-los e, com isso, justificam as interferências realizadas em países periféricos. De acordo com Ianni (2001, p. 101), a população em geral é orientada a acatar diretrizes circunscritas à “necessidade de alfabetizar, profissionalizar, urbanizar, secularizar, modificar instituições e criar novas, reverter expectativas e outras diretrizes, de modo a viabilizar a execução e dinamização dos objetivos e meios de modernização, modernos, modernizantes”.

As orientações da UNESCO partem da necessidade de levar conhecimentos aos povos menos desenvolvidos (leia-se nos aspectos econômicos e culturais). A educação, orquestrada sobre este viés, assume uma função civilizadora que ilumina e leva o progresso a países considerados “atrasados”, pois conforme Gramsci (2001, p. 19) argumenta, o “país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem esses instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado”.

O grau de civilidade de um povo, ou nação, na concepção da agência, é mensurado pela sua capacidade de se adequar às imposições culturais, econômicas e políticas postas pelo capitalismo. A cultura, o modo de ver e se relacionar com o mundo, dos ditos “menos desenvolvidos” são ignorados em face da criação de “novos e mais elevados tipos de civilização” (GRASMCI, 2016, p. 23), conformados e alinhados ao “contínuo desenvolvimento do aparelho econômico da produção”. (GRAMSCI, 2016, p. 23).

Sob este escopo ideológico, a educação assume uma função claramente interessada, na medida em que, as perspectivas que propõem a sua universalização e democratização são alinhadas ao um único fim, que é a conservação das bases societárias. Esses mesmos princípios foram amplamente difundidos e reforçados no documento Educação Para Todos – (EPT), o qual reuniu as conclusões do Fórum Mundial de Educação, realizado pela UNESCO entre os dias 26 e 28 de abril de 2000, na cidade de Dakar.

Neste evento, participaram 180 países e 150 ONG’s e foram reiteradas as proposições apresentadas no Fórum Mundial de Educação de Joimtien, conforme indica no fragmento:

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias no século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços para garantir as metas de EPT. As necessidades básicas de aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência. (UNESCO, 2001, p. 08).

A questão da universalização do ensino ocupou posição de destaque na definição dos objetivos e estratégias sobre as quais deveriam ser conduzidas as iniciativas para a educação até o ano de 2015. Contudo, no caso brasileiro, este prazo se estendeu até o ano de 2022, por ocasião do bicentenário da independência brasileira. (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015).

O EPT, sob o argumento de que a educação é um direito universal, definiu os seguintes objetivos para a área: garantir a ampliação da educação primária, especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade social até o ano de 2015; assegurar aos jovens e adultos “a oportunidade de obter o conhecimento e desenvolver valores, atitudes e habilidades que lhes possibilitem desenvolver suas capacidades para o trabalho” (UNESCO, 2001, p. 19), uma vez que “não se pode esperar que um país se desenvolva como economia moderna e aberta sem ter certa proporção de sua força de trabalho com educação secundária completa”. (UNESCO, 2001, p. 19).

Os objetivos definidos pelo EPT são embasados nos mesmos ideários do relatório Delors. De acordo com Rabelo; Jimenez e Segundo (2015, p. 17), ambos os documentos priorizam “um caráter instrumental, de uso imediato e contextualizado” e, em linhas gerais, expressam o compromisso com a máquina produtiva embutindo à educação a tarefa de contribuir para as demandas e o desenvolvimento da economia dos países membros. Ainda de acordo com o mesmo documento, para o alcance dos objetivos propostos para a educação, seria necessário o desenvolvimento de planos de ação nos quais os Estados realizariam parcerias com representantes da sociedade civil, como líderes comunitários, pais, alunos e ONG’s. (UNESCO, 2001).

O monitoramento dos programas desenvolvidos pelo EPT se realizaria mediante a implementação de sistemas de avaliações. Rabelo; Jimenez e Segundo (2015 p. 19) discorrem que os sistemas de monitoramento e avaliações “são instrumentos sistemáticos e periódicos” presentes em ampla escala nos documentos dos organismos internacionais. Na visão desses autores, as avaliações “criam a ilusão de que é preciso reformar a educação” (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 19) e, com isso, “governos, famílias, comunidades e organizações não governamentais devem firmar uma grande aliança em prol da educação”. (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 19).

O modelo educativo fundamentado na realização de reformas estruturais por meio de parcerias, advogado nos documentos referenciados encontra, portanto, fundamento na Terceira Via, a qual na visão de Antony Giddens, um de seus principais teóricos, visa:

A reforma do governo e do Estado é uma alta prioridade: os social-democratas modernizadores devem evitar a tradicional estratégia esquerdista de confiar mais e mais tarefas nas mãos do Estado. Não se pode enfatizar em excesso, contudo, isso não equivale a degradar as instituições públicas. Um Estado sobrecarregado e burocrático não é apenas pouco propenso a prestar bons serviços públicos, é também disfuncional para a prosperidade econômica. Um tema fundamental da política de terceira via é redescobrir um papel ativista para o governo, restaurando as instituições públicas. Na prática, reformar o Estado está longe de ser fácil, mas a meta deve ser tornar o governo, as agências estatais transparentes, voltadas ao consumidor e ágeis. (GIDDENS, 2007, p. 23).

A reforma do Estado presente no modelo político, sobre o qual se fundamenta a Terceira Via, encontra na realização de parcerias público/privadas as contribuições para “a geração de novas oportunidades”. (GIDDENS, 2007, p. 24). Contudo, é importante apontar que “tanto o neoliberalismo quanto a terceira via, defendem o argumento de que a crise está no Estado, enquanto no neoliberalismo a estratégia utilizada são as privatizações e, na Terceira Via, a

estratégia é o Terceiro Setor” (PIRES, 2011, p. 65), ou seja, a realização de parcerias entre Estado e sociedade civil.

Giddens (2007, p. 25) destaca a necessidade de fortalecer a sociedade civil, pois “sem uma sociedade civil desenvolvida não pode haver nem um governo em bom funcionamento nem um sistema de mercado efetivo”. Esse autor, ainda compreende que “grupos de interesse e organizações não governamentais podem desempenhar um papel significativo ao levar questões à agenda política e assegurar a sua discussão pública”. (GIDDENS, 207, p. 25). De acordo com Peroni (2011), as reformas realizadas no interior do capitalismo, propostas pela Terceira Via se estruturam no objetivo do fortalecimento da atual estrutura societária.

Com base nessa perspectiva, entendemos que a cooperação estabelecida pela rede de parcerias da UNESCO, a qual é composta por entidades não governamentais, organismos internacionais e setores privados, entre outros, e os projetos e programas fundamentados nos documentos orientadores, como o relatório Delors e o EPT, embora se revistam do discurso que advoga a democratização e a ampliação da educação, na verdade constituem “não somente uma relação inteiramente nova entre o público e o privado, mas um reino privado inteiramente novo” (WOOD, 2011, p. 217), onde os interesses hegemônicos se sobrepõem à possibilidade da oferta de uma educação que instrumentaliza os seres humanos para a práxis social.

Para Peroni (2011), a parceria entre o público e o privado, viabilizada na Terceira Via, é justificada com base no discurso de que em face às crises do Estado, o mercado deve intervir buscando solucioná-las. Com isso, há o repasse de dinheiro público “para as instituições privadas executarem as políticas sociais ou realizarem parcerias onde instituições privadas levam para o setor público a sua proposta de qualidade com parâmetros de mercado”. (PERONI, 2011, p. 36).

A realização de parcerias com a sociedade civil é também considerada pela UNESCO como uma estratégia para o desenvolvimento de iniciativas junto à juventude, visto que de acordo com a agência, essas parcerias podem “contribuir para construir políticas públicas para os jovens”. (UNESCO, 2017, p. 11). Nesse sentido, não perdendo de vista o objetivo geral⁶⁷ da pesquisa e tendo abordado mais amplamente sobre a educação na concepção da UNESCO e seus objetivos estratégicos na área, temos a intensão de realizar reflexões (mesmo que breves) sobre os pressupostos que orientam as iniciativas da UNESCO junto à juventude, já que a

⁶⁷ Desvelar como a relação de forças entre as orientações da UNESCO e as demandas do Movimento Estudantil se expressam na Lei 13.415/2017.

reforma do Ensino Médio – (Lei nº 13.415/2017) afeta diretamente grande parcela⁶⁸ da juventude brasileira matriculada no Ensino Médio público.

3.3 A UNESCO E A ÁREA TEMÁTICA DA JUVENTUDE

A temática da juventude ganhou destaque na agenda da UNESCO a partir do ano de 1999, na ocasião do I Fórum Mundial de Juventude. Desde então, o evento vem sendo realizado a cada dois anos com a intenção de:

Promover pesquisas aplicadas, baseadas em evidência e desenvolvimento de indicadores que registrem padrões e transições da população jovem; Identificar e promover boas práticas de parcerias jovens-adultos; Desenvolver ferramentas para o desenvolvimento de capacidades para governos e outros atores a fim de fortalecer políticas e programas relacionados à juventude; Promover a inclusão de perspectivas de juventude em discussões relacionadas a valores humanos básicos; ética da ciência e tecnologia, além da promoção de sociedades mais inclusivas. (UNESCO, 2014, p. 32).

Nos Fóruns Mundiais de Juventude, são apresentados índices e estatísticas que justificam as iniciativas a serem desenvolvidas junto aos jovens. Podem participar desses fóruns, os delegados e os observadores. A função dos delegados é definir os temas a serem discutidos, sua participação ocorre em dois momentos: no primeiro (a curto prazo), são expostas recomendações a serem debatidas na Conferência Geral da UNESCO (UNESCO, 2014); já no segundo momento (a longo prazo), são delineadas estratégias para a implementação das iniciativas indicadas no evento. (UNESCO, 2014). Os observadores são os representantes governamentais e das demais agências especializadas da ONU e entidades da sociedade civil como ONG's e a mídia. (UNESCO, 2014).

De acordo com a UNESCO (2014), os Fóruns Mundiais de Juventude são organizados em torno de eixos alinhados às seguintes temáticas:

- Engajamento juvenil;
- Perspectivas jovens para a educação, comunicação, ciência e cultura;
- Educação para o desenvolvimento;
- Participação juvenil;
- Ativismo juvenil e promoção de mudanças sociais;
- Cidadania juvenil;
- Juventude e cultura de paz;
- Prevenindo o desemprego juvenil;
- Inovação social, empreendedorismo;
- Inclusão na formulação de políticas. (UNESCO, 2014, p. 44).

⁶⁸ De acordo com os dados mais recentes divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (INEP) estavam matriculados no Ensino Médio, em 2018, o total de 7.709.929 jovens, desses, 6.777.892 estão matriculados em instituições públicas e 932.037 em instituições privadas. (INEP, 2019a).

No que se refere especificamente à área da educação, a UNESCO (2014, p. 47) destaca a necessidade de promover a ampliação do acesso ao ensino entre os jovens, em especial para o nível secundário, o qual é considerado “a chave para a entrada no mercado formal de trabalho”. Na compreensão da agência, os jovens seriam “uma força dinâmica”, com papel relevante “na construção de melhores sociedades”. (UNESCO, 2014, p. 47). Contudo, a UNESCO (2014, p. 47) alerta que fatores como “condições de vida precárias, como desempregos, discriminações, exclusão, violência”, interferem no “potencial” juvenil e inibem o desenvolvimento de “uma vida saudável e produtiva” e, por isso, a agência enfatiza a necessidade de agir sobre esses problemas sociais.

Podemos destacar dois aspectos que se sobressaem nesse discurso: no primeiro, há o entendimento de que a juventude possui um dinamismo capaz de promover o desenvolvimento econômico e social, pois na visão da UNESCO (2014), a contribuição para o “progresso” e para o “desenvolvimento social” é uma tarefa relegada aos jovens da atualidade; o segundo joga luz sobre os problemas a que os jovens estão expostos na atualidade, como desemprego, violência, exclusão, entre outros. Estes aspectos, geralmente, são utilizados como justificativa, tanto para a orientação de iniciativas junto aos jovens e para a implementação de políticas e programas para a juventude, como também, para ressaltar a importância destas ações estarem articuladas ao primeiro aspecto que destacamos.

A educação ocupa posição de destaque nas orientações que objetivam dar materialidade ao primeiro aspecto. Destacamos que o vínculo estabelecido entre educação e desenvolvimento econômico e social já estava presente nos quatro pilares da educação, que foram estabelecidos no documento “Educação um tesouro a descobrir”, elaborado em 1990 por Jacques Delors. A partir desse documento, uma perspectiva extremamente alinhada com a vida produtiva e com a inserção imediata no mercado de trabalho ganhou centralidade nas proposições da UNESCO junto ao segmento juvenil.

Souza (2008) aborda que, nesta conjuntura, os documentos elaborados por vários organismos internacionais, entre eles a UNESCO, na medida em que condenavam a pobreza e as desigualdades presentes na sociedade, também destacavam a necessidade da realização de intervenções em áreas sociais, de modo a ampliar as alternativas de desenvolvimento humano. Esses documentos, na visão da autora, não pretendiam “alterar a estrutura da economia capitalista, mas, grosso modo, evitar níveis de pobreza, exclusão e insatisfação sociais que coloquem em risco o seu funcionamento”. (SOUZA, 2008, p. 48).

De acordo com as reflexões até aqui estabelecidas, é possível inferir que a UNESCO, inscreve-se na lógica dos demais organismos internacionais a que está vinculada, os quais de acordo com Rodrigues (2011, p. 197), regulam “a economia, a política e os programas sociais de grande parte do planeta”. Por isso:

Uma das estratégias para a imposição de seus programas e projetos é a apresentação, nos diferentes documentos, de conceitos e categorias como ‘frutos de discussões de técnicos internacionais’ que acabam por construir falsos consensos [...]. Desse modo, a desnacionalização das políticas se soma à desagregação de forças contrárias ao sistema do capital, consideradas contra o jogo democrático, presas a ideologias ultrapassadas e preocupadas em manter interesses [...]. (RODRIGUES, 2011, p. 198, grifos da autora).

Por meio dessas práticas, os organismos internacionais, contribuem para a construção de uma visão de mundo fragmentada e, via educação, produzem o consenso necessário para a conformação do indivíduo ao jugo do capital, direcionando intelectual e moralmente aqueles que mais necessitam se apropriar de modo crítico dos meandros que condicionam as desigualdades sociais sobre a qual estão presos para então desenvolverem iniciativas para superá-las.

De acordo com Carvalho (2009), o interesse pela área temática da juventude encontra respaldo na apresentação de índices que ressaltam o aumento da violência, desemprego, falta de acesso à educação, bens culturais, lazer e esportes entre a população jovem. Souza (2008, p. 55) a partir da análise de documentos produzidos pelos organismos internacionais, evidenciou que neles, o “jovem é considerado não mais como alguém que vive uma crise típica da situação juvenil na sociedade moderna (decorrente de uma crise maior da sociedade), mas como aquele que está especialmente sujeito à exclusão e/ou marginalização sociais”, corroborando, nesse sentido, com o pensamento de Carvalho (2009).

Souza (2008) ainda argumenta que os jovens pobres e excluídos do acesso à educação e trabalho, na perspectiva dos organismos internacionais, constituem os focos das ações a serem adotadas, pois de acordo com os documentos produzidos, as desigualdades sociais contribuiriam para a elevar os índices violência e criminalidade.

A imagem apresentada não é a do garoto pobre, ser que amedronta e ameaça a sociedade (e que, por isso, deve ser objeto de disciplina e repressão), mas também, não é a da vítima que sofre os efeitos de uma sociedade injusta (e torna-se objeto de caridade). A posição do jovem no atual modelo de política é a do indivíduo que recebe os ‘benefícios’ e, em contrapartida, pode e deve oferecer sua contribuição. (SOUZA, 2008, p. 57, grifos da autora).

Os organismos internacionais, portanto, ao passo que apontam a necessidade de ampliar a intervenção junto ao segmento da juventude, também encontram respaldo na crença de que o jovem sendo beneficiado por investimentos em áreas sociais deverá dar um retorno à sociedade. (SOUZA, 2008). Esse retorno, denominado de “participação social” é fundamentado na perspectiva do “protagonismo juvenil”, ou seja, de que a juventude é o segmento da sociedade que pode contribuir para o desenvolvimento econômico e social. (SOUZA, 2008).

A participação que se desenvolve no protagonismo juvenil é:

É um tipo de ‘participação’ baseada na atividade, em realizações ‘concretas’, ou seja, em *fazer*. As atividades ou realizações ‘concretas’ ou esse *fazer*, consistem, na maior parte das vezes, em trabalho não remunerado em prol de um grupo determinado de pessoas, grupo em que se inclui, não raro o próprio trabalhador, referido como voluntário. Desse modo, *fazer* trabalho voluntário equivale a ‘encontrar soluções concretas para problemas reais’ e é identificado com ‘participação cidadã’ e ‘cidadania’. [...]. (SOUZA, 2008, p. 12-13, grifos da autora).

Pressupostos semelhantes foram evidenciados na pesquisa de Carvalho (2009). Ao analisar as orientações dos documentos da UNESCO para a juventude, o autor evidenciou que a agência vem fomentando o envolvimento dos jovens em trabalhos e atividades de cunho voluntário, as quais auxiliariam para o conhecimento de “problemas locais e nacionais” (CARVALHO, 2009, p. 50) e instrumentalizariam a realização de iniciativas “para o desenvolvimento das comunidades e de todo o país”. (CARVALHO, 2009, p. 50).

Desse modo:

A atividade do indivíduo de buscar a solução dos problemas sociais, seja ela nomeada como ‘atuação social’, ‘trabalho voluntário’ ou ‘prática de cidadania’ é uma ‘nova forma’ de política que estabelece mediações associadas às demandas do capital, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades individuais requeridas atualmente pelo mercado de trabalho. Esse é um ponto de extrema relevância, sobretudo quando se indaga sobre os reais objetivos das ações destinadas à juventude que apelam à participação juvenil, à cidadania, à solidariedade e/ou ao trabalho voluntário. (CARVALHO, 2009, p. 50).

A educação não estaria descontextualizada desse processo, uma vez que fomentaria o desenvolvimento de competências como: “espírito de liderança, criatividade, disposição para trabalhar em equipe, motivação, entre outras”. (CARVALHO, 2009, p. 51). É nesse sentido que, na visão de Carvalho (2009), concomitante com o discurso “humanitário” que preconiza a “participação cidadã” e a “paz entre os povos”, a UNESCO, “ênfatisa que a prioridade na vida dos jovens deveria ser o exercício do direito à educação”.

Nessa perspectiva, a educação é circunscrita a uma prática social cujo potencial se traduz na contribuição para o reequilíbrio da sociedade e para o apaziguamento das desigualdades

sociais, diminuindo problemas como a violência, falta de acesso a oportunidades de trabalho e emprego, bens culturais, entre outros. Para Carvalho (2009, p. 46), esses aspectos revelam que a educação é compreendida pela UNESCO como uma “panaceia responsável para resolver questões de diversas ordens”.

A defesa por uma educação de qualidade, que contribui para o desenvolvimento individual e social, permeia as concepções dos documentos analisados pelos autores referenciados ao longo dessas exposições. Destacamos que essa premissa se fundamenta na meritocracia por partir da compreensão de que os jovens pobres são beneficiados por oportunidades e, sendo assim, seria de sua competência utilizá-las como estratégia para a superação das adversidades sociais, como a fome, violência, desemprego, acesso deficitário a direitos sociais, como educação, emprego e saúde, entre outros.

Outro aspecto que não pode ficar deslocado deste debate, é que com base na perspectiva da participação social, justificam-se orientações, em especial para o campo da educação. Essas orientações reconhecem a existência das desigualdades e dos problemas sociais das mais diferentes ordens, priorizam a realização de iniciativas para solucioná-los e, dentro dos limites do capitalismo, propõem estratégias para a universalização dos direitos sociais. No entanto, as orientações que visam o desenvolvimento de reformas constituem apenas paliativos que não atacam o mecanismo de funcionamento do sistema capitalista, fundamentado no trabalho alienado.

É possível afirmar isso, porque nas orientações dadas, não há a defesa por uma alternativa social que desestruture o que de fato mantém ativa a luta de classes, que é a contradição entre capital e trabalho. Ao contrário, no caso da área temática da juventude, a UNESCO orienta-se em perspectivas que visam à adaptação, o conformismo com as desigualdades e embutem aos jovens a responsabilidade pela solução dos problemas com que se defrontam em seus cotidianos, contribuindo para a fragmentação da luta de classes, na medida em que o jovem é compreendido como um “colaborador”, “empreendedor” e “protagonista” do desenvolvimento social.

Essas concepções são estabelecidas na sociedade civil de modo muito sutil, por meio de um discurso de defesa dos direitos humanos e da necessidade de ampliar os níveis educacionais, científicos e culturais. Podemos indicar que a cultura da paz, o protagonismo juvenil e o incentivo à formação técnica e profissional, aspectos presentes em escala ampliada nos documentos produzidos pela UNESCO, conforme a revisão de literatura aqui apresentada,

não se desvinculam dos aspectos políticos e econômicos, pois fortalecem e a hegemonia capitalista.

Na área da educação, a UNESCO visa o desenvolvimento de ações no combate ao analfabetismo, formação e qualificação de professores e desenvolvimento de um Ensino Médio, técnico e superior em sintonia com o mercado de trabalho. (UNESCO, 2006). Na abordagem dessas temáticas, a agência apoia-se em perspectivas que visam a cultura da paz, a realização de parcerias, o protagonismo juvenil (no caso das referências que abordam sobre as políticas de juventude), a formação técnica (com destaque para os quatro pilares da educação propostos no relatório de Jacques Delors e no EPT), a qualificação profissional, entre outros.

Nesta tese, a partir da análise do material empírico, o qual é composto por documentos da UNESCO e de publicações do Movimento Estudantil e entrevistas com os diretores da UBES, pretendemos verificar como os embates sobre Ensino Médio se fazem presentes nas orientações da UNESCO e nas demandas do Movimento Estudantil e se a reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 contemplou as mesmas. Não se trata de evidenciar a influência direta da UNESCO e do Movimento Estudantil na elaboração, aprovação e implementação dessa lei, mas de verificar se as ideias, pressupostos e concepções de mundo de cada um se fez presente nos pressupostos que orientaram a reforma do Ensino Médio.

No capítulo que segue, temos como objetivo contextualizar a reforma do Ensino Médio e destacar os principais elementos que fundamentam a construção do novo Ensino Médio. Para tanto, iniciamos nossas exposições apontando alguns elementos conjunturais do contexto social, político e econômico que antecedeu o Golpe de 2016, já que a reforma do Ensino Médio foi um dos primeiros atos do governo Temer após a sua ascensão ao cargo de presidência da república. Posteriormente, destacamos os elementos que fundamentam a MP 7546/2016 e a Lei 13.415/2017 que viabilizou a reforma do Ensino Médio e a influência dos agentes privados de hegemonia na configuração da mesma.

CAPÍTULO 4: A MATERIALIZAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA LEI Nº 13.415/2017

A classe operária, valendo-se do seu direito de voto, conquistou um grande número de governos municipais e provinciais. [...]. Mas, no dia em que o sufrágio e o direito de organização se tornaram meios de uma ofensiva contra a classe patronal, esta última renunciou a qualquer legalidade formal e passou a obedecer apenas a sua verdadeira lei, ou seja, a lei do seu interesse e da sua conservação. Uma a uma, as prefeituras foram sendo arrancadas, pela violência, das mãos da classe operária; as organizações foram dissolvidas com o uso da força armada; a classe operária e camponesa foi expulsa das posições conquistadas, a partir das quais ameaçava para além da conta a existência da propriedade privada. Surgiu assim, o fascismo, que se afirmou e impôs fazendo da ilegalidade a única coisa legal. (GRAMSCI, 2004b, p. 84-85).

O fascismo foi um regime político autoritário e centralizador, que chegou ao poder na Itália, no ano de 1922, na conjuntura pós I Guerra Mundial. Se por um lado, as crises e as recessões vivenciadas neste momento histórico, culminaram na organização dos trabalhadores em espaços rurais e urbanos, por outro, o clima de efervescência social foi interpretado pelos segmentos conservadores e pela burguesia como uma possibilidade de revolução socialista. Benito Mussolini se utilizando de pautas nacionalistas, anticomunistas, militaristas e do uso da religião como forma de dominação, foi alçado à figura de um salvador que criaria na Itália um ambiente de harmonia social, política e econômica.

Para enfrentar a crise do liberalismo, deter uma possível revolução proletária e se manter no poder, Mussolini realizou ações circunscritas aos campos econômico e ideológico. No que se refere ao econômico, o líder fascista realizou alianças com a alta burguesia italiana, entregando para os industriais e grandes proprietários agrários a gerência dos serviços públicos. Já no campo ideológico, colocou em prática uma política nacionalista, a qual em nome da paz e da ordem social justificou os sucessivos ataques contra o socialismo e o comunismo. (FRESU, 2017).

A obtenção do consenso das massas em relação a essas políticas foi acompanhada de um trabalho formativo que visava a construção da figura de um mito (Mussolini) e a autopreservação do regime. Para tanto, as entidades da sociedade civil, desenvolviam ações no âmbito da educação e da cultura, cujo objetivo era “construir o homem novo fascista, pronto para obedecer e combater pela nação”. (FRESU, 2017, p. 69). De acordo com Fresu (2017), Mussolini investiu recursos no desenvolvimento da indústria cinematográfica, de modo que os aspectos culturais da vida cotidiana se articulassem em função dos interesses nacionais e realinhou as bases ideológicas em reformas educacionais, como por exemplo, na Reforma Gentile, idealizada pelo filósofo Giovanni Gentili, primeiro ministro da educação no fascismo,

a qual tinha como objetivo garantir “uma participação passiva na vida política e cultural do regime” (p. 69).

Podemos identificar várias características do fascismo italiano na atual conjuntura política do Brasil. O mais importante fato que expressa essas características é aquele evidenciado no processo de crise econômica, política e ideológica, vivenciado pela presidente Dilma Roussef do Partido dos Trabalhadores – (PT), que culminou com seu *impeachment* em 2016. A ascensão de Michel Temer à presidência abriu espaço para que um corpo de ideologias conservadoras ou até mesmo reacionárias ganhasse dimensão política, espaço e voz na realidade brasileira.

A ascensão política de um conservadorismo com características fascistas no Brasil, assim como ocorreu na realidade italiana, encontra fundamento no discurso nacionalista, aticomunista e moralista, que explicita um apego demasiado às instituições como a família, o exército e a igreja, expressando um conteúdo político que visa a manutenção da hegemonia burguesa. Esse conservadorismo emergiu em uma conjuntura de crises, inclusive de hegemonia, vivenciada pelos governos petistas e ganhou expressividade em pautas que incorporaram um projeto de nação vinculado aos ideais conservadores, fato que colaborou para a vitória eleitoral, em 2018, de um sujeito até então inexpressivo no cenário político brasileiro.

Também como no fascismo italiano, a atual conjuntura política brasileira está organizada em torno da figura de um político que propõe a solução para as crises das mais diferentes ordens. Esse político, ao se utilizar de um discurso com contornos nacionalistas, vem fortalecendo o pânico em torno de uma ordem social em perigo, deturpando o socialismo e o comunismo e, com isso, atacando o Partido dos Trabalhadores – (PT), já que no Brasil, esse é equivocadamente compreendido como um partido que se organiza em torno de ideologias comunistas.

Em determinado grau de similaridade com o que ocorreu na realidade italiana, no Brasil há uma tentativa de restringir a liberdade de expressão e o exercício do pensamento livre e crítico via educação. O projeto de lei - (PL n. 193/2016) de autoria do senador Magno Malta do Partido da República - (PR) que buscava incluir o “Programa Escola sem Partido”⁶⁹ na Lei

⁶⁹ O projeto Escola Sem Partido – (ESP) tem sua origem ligada ao “Movimento Escola Sem Partido”, criado no ano de 2004 pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. De acordo com a página digital do movimento, seu principal objetivo é combater um suposto adestramento ideológico que ocorre nas salas de aulas das escolas públicas do país, uma vez que “um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”. (NAGIB, 2018, n.p). O marco inicial de uma ESP em projetos políticos brasileiros, ocorreu no ano de 2014, quando o deputado estadual Flávio Bolsonaro, solicitou a Miguel Nagib a criação de uma proposta

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN 9394/6, embora tenha sido encerrado, vem inspirando outros projetos de lei com propostas semelhantes, como o atual PL 246/2019 da deputada Bia Kicis do Partido Social Liberal (PSL) que tramita na Câmara do Deputados e a reforma do Ensino Médio viabilizada através da Lei nº 13.415/2017, constituem exemplos de políticas cuja finalidade é moldar o pensamento e a ação das massas de acordo com os interesses dominantes.

A reforma do Ensino Médio, nosso objeto de reflexão neste capítulo, foi imposta em um momento histórico pós-ruptura política, marcado pelo Golpe de 2016, e sendo um dos primeiros atos do presidente Temer, reúne um conjunto de elementos essenciais para a manutenção da hegemonia dominante. A lógica economicista pautada no imediatismo do mercado, a possibilidade da interferência do empresariado na educação brasileira, via realização de parcerias, acordos comerciais e a restrição do acesso ao conhecimento sistematizado mediatizada na fragmentação curricular, constituem alguns dos elementos que auxiliam para a manutenção da burguesia como classe hegemônica, já que a hegemonia de uma classe implica na subserviência de outra em torno de uma proposta política e ideológica.

Desse modo, é possível pensar a MP nº 746/2016 e a sua conversão na Lei nº 13.415/2017, como parte de um aparato político e ideológico que dita os rumos da educação no país. Esse aparato político e ideológico unifica os interesses burgueses, visando por um lado manter a hegemonia dominante, por meio do cerceamento das possibilidades formativas da juventude brasileira e do desenvolvimento de capacidades técnicas essenciais para a ampliação das bases econômicas e, por outro, inibir a luta de classes, cerceando a plena realização de um pensamento crítico que venha a colocar em xeque a validade dessa hegemonia.

O capítulo que dá sequência às reflexões desta tese tem como objetivo, apresentar a reforma do Ensino Médio, destacando os seus eixos norteadores, as mudanças e permanências da MP nº 746/2016 até a sua conversão na Lei nº 13.415/2017 e, com base em uma revisão de literatura sobre o tema, pontuar a que interesses a mesma está articulada. Para tanto, iniciamos

do “Projeto Escola Sem Partido”. A partir disso, os Projetos de Lei nº 2.974/2014, proposto pelo próprio Flávio Bolsonaro na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro e o Projeto de Lei nº 867/2015, proposto por Carlos Bolsonaro na Câmara dos vereadores do Rio de Janeiro foram colocados na pauta de discussões daquele estado e município. (MATTOS *et al.*, 2017). Essa iniciativa inspirou a criação do Projeto de Lei 193/2016 de autoria do então Senador Magno Malta (PR-ES) e de outros projetos em várias localidades do território nacional, os quais não necessariamente utilizam a nomenclatura de “Escola Sem Partido”, no entanto possuem o mesmo cunho ideológico. De acordo com Pinheiro (2017), o projeto do ESP foi aprovado a nível estadual, em Alagoas (Lei 7.800/2016) e municipal, em Celso Ramos – SC e Pedreira- SP. Na página digital do movimento ESP consta que atualmente (janeiro de 2019), o projeto tramita em 10 Câmaras de vereadores e 08 Assembleias Legislativas, além de estarem pensados na Câmara dos Deputados, 05 projetos que pretendem incluir o ESP nas diretrizes e bases da educação nacional. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018).

nossas exposições apresentando alguns elementos conjunturais de 2016⁷⁰, explicitando os aspectos que envolveram a ascensão de Michel Temer ao cargo de presidente. Consideramos essa reflexão necessária já que a reforma foi um dos primeiros atos desse presidente, sendo realizada em caráter de urgência, sem discussão ou debate aprofundado com entidades ligadas à sociedade civil.

4.1 ELEMENTOS CONJUNTURAIS DE 2016

A ideologia burguesa não apenas tornou indiferente e passiva uma classe potencialmente revolucionária, mas também a induziu para que ela tomasse para si os ideais e projetos de sociedade da classe dominante. De acordo com Gramsci (1978a, p. 15) essa “subordinação intelectual”, que é estranha à classe trabalhadora, encontra fundamento teórico na categoria “senso comum”, a qual é “produto de um devenir histórico” (p. 14) que é arraigado em toda sociedade civil de modo a imprimir legitimidade a um modo de pensar e agir.

Assim, o senso comum possui ampla conexão com o cotidiano das pessoas, com a filosofia e com a religião e sendo determinante para a conservação de uma base material, é permeado por “características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular”. (GRAMSCI, 2014, p.101). Em Marx e Engels (2007), essas características encontram-se fundamentadas nas formas sociais básicas da conjuntura material e são sustentadas por ideais atrelados aos interesses da classe que detém o domínio econômico e político. Disto decorre que na sociedade capitalista a produção e a difusão das ideias são utilizadas como estratégias para o apassivamento dos subalternos e como um recurso para que essa classe tome para si os projetos da classe que a ela se opõe.

Gramsci (2014a, p. 103) compreende que a fragmentação da consciência subalterna, influencia na “conduta moral” das pessoas e na “direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política”. Podemos identificar esse apassivamento, na indiferença frente à opressão das minorias, na naturalização das desigualdades, na exploração do trabalho humano, na ascensão da onda conservadora que temos vivenciado atualmente no Brasil e, também, porque não, na submissão de uma classe frente a um projeto de sociedade descolado das perspectivas de emancipação humana.

⁷⁰ Apresentaremos alguns elementos conjunturais de 2016 com o objetivo de situar o contexto em que se deu a reforma do Ensino Médio. Compreendemos que uma reflexão mais aprofundada sobre o Golpe de 2016 é objeto para uma pesquisa mais ampliada e esse não é nosso objetivo para esta tese.

A conjuntura econômica, social e política que antecedeu o Golpe de 2016, no Brasil, foi permeada por relações de forças, nas quais se revelaram dois projetos distintos de sociedade. De um lado haviam grupos ou parcelas da população que defendiam os direitos das minorias (mulheres, negros, indígenas, homossexuais, entre outros), a liberdade de expressão e a ampliação de políticas sociais. Em oposição a estes, outros reivindicavam um Estado mínimo, a extinção das cotas nas universidades e dos concursos públicos, o fim de políticas de transferências de renda, a criminalização do aborto e, entre outras pautas, o impedimento da presidente Dilma.

No bojo dessa relação de forças, os segmentos representativos da burguesia obtiveram êxito. O mérito dessa conquista se deu mediante a utilização de ideologias conservadoras, as quais foram fundamentais para a universalização do modo de pensar e agir das massas. Sim, a conservação da sociedade, ideário histórico da classe dominante, foi o sustentáculo das classes exploradas para reivindicar a saída de um governo, que até aquele momento, mesmo dentro dos limites, falhas e restrições, que são impostas pelo sistema capitalista, ampliou políticas e programas de cunho social⁷¹.

A aproximação das massas a um modelo político-ideológico cujo objetivo é o cerceamento dos direitos sociais, foi possível mediante a manipulação ideológica realizada por entidades da sociedade civil, com destaque para a mídia, movimentos sociais conservadores e por segmentos com representação nas frações da classe trabalhadora e dominantes. As ideologias disseminadas nesse momento histórico contribuíram para a organização de uma fatia importante da população brasileira em um movimento que culminou com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, no ano de 2016.

Nas manifestações de rua, organizadas em favor do *impeachment* de 2016, se destacaram bandeiras com demandas aquém dos interesses da maioria socialmente explorada, conforme destaca Miguel (2018b):

[...]. As grandes manifestações pelo *impeachment*, em 2015 e 2016, tiveram entre seus eixos discursivos a defesa da ‘meritocracia’, a denúncia dos ‘vagabundos’ e o saudosismo manifestado em frases como ‘eu quero meu país de volta’ – todas formas de expressão de repulsa por programas de inclusão social. (A pesquisa entre manifestantes paulistas, [...] indica forte rejeição às cotas raciais nas universidades e

⁷¹ Em uma análise dialética consideramos que programas sociais como o Programa Bolsa Família considerado o carro chefe do governo Lula e políticas de cotas, como o Programa Universidade Para Todos – (PROUNI), o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – (REUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil – (FIES), o Programa Minha Casa, Minha Vida – (PMCMV), mesmo tendo beneficiado os segmentos, representados pelo grande capital e fomentado a realização de parcerias público-privadas, principalmente na educação, foram extremamente importantes para amenizar a exclusão social no Brasil.

a concordância de que o Programa Bolsa Família ‘só financia preguiçoso’). Desde o início, esses conteúdos foram centrais no discurso das lideranças das mobilizações [...]. (MIGUEL, 2018b, p. 26).

Na compreensão de Miguel (2018b), essas manifestações que ocorreram durante o ano de 2015 e 2016 em todo o território nacional, colocaram em relevo a emergência de um pensamento “contrário à solidariedade social” (p. 26), cuja potencialidade permitiu que a classe dominante, liderada por uma direita extremista e parte dos segmentos populares tomassem para si, os projetos de sociedade defendidos pelos sujeitos econômica e politicamente dominantes, que arquitetaram o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

Guerra *et al* (2017) argumentam que o Golpe de 2016 resultou da articulação de setores com representação na política, na mídia e no poder judiciário e sua materialização foi permeada por quatro fases:

Primeira fase (o governo fortalecido): desde a posse em 1 de janeiro de 2011 até 6 de junho de 2013, quando o Movimento do Passe Livre faz seu primeiro ato de protesto em São Paulo;

Segunda fase (o governo enfraquecido): de 6 de junho de 2013, depois de quedas fortes de popularidade por conta dos protestos, até 25 de outubro de 2014, quando se reelege para o segundo mandato com mais de 54 milhões de votos.

Terceira fase (o governo acuado): de 26 de outubro de 2014, quando Aécio Neves e o PSDB não reconhecem a derrota nas eleições, até 2 de dezembro de 2015, quando Eduardo Cunha aceita abrir o pedido de processo de *impeachment* na Câmara dos Deputados. É também a fase na qual o governo, com a indicação de Joaquim Levy para o Ministério da Fazenda, aceita aplicar parte importante do programa derrotado nas urnas.

Quarta fase (o governo golpeado): de 2 de dezembro de 2015, na abertura do processo de *impeachment*, a 31 de agosto de 2016, quando enfim Dilma Rousseff é afastada definitivamente pelo Senado Federal. (GUERRA *et al*, 2017, p. 65-66, grifos dos autores).

Guerra *et al* (2017, p. 66) destacam que a fase denominada “o governo fortalecido”, situada de janeiro de 2011 a junho de 2013, foi caracterizada pela implementação de medidas políticas que contribuíram para o início de uma crise de credibilidade entre o Governo Federal e o grande empresariado. As medidas em questão se referem à adoção de políticas de transparência como a Lei 12.527/2011, chamada de lei de acesso à informação, incentivo à autonomia da Polícia Federal na investigação de casos de corrupção, ações para o controle dos preços, exoneração fiscal para a indústria e a redução de juros para empréstimos junto aos bancos públicos. (GUERRA *et al*, 2017).

A análise realizada por Guerra *et al* (2017, p. 69) evidenciou que a primeira fase foi marcada por uma crise de credibilidade e, a segunda fase, denominada de “governo enfraquecido”, situada entre junho de 2013 a outubro de 2014, teve como marca uma “crise de representatividade”. Esta crise pôde ser evidenciada na oposição ao governo, realizada por dois

segmentos, que direta ou indiretamente foram beneficiados pelas políticas de incentivos fiscais e de transferência de renda, adotadas durante os governos petistas: as elites econômicas e uma fração da classe trabalhadora. (GUERRA, *et al*, 2017).

O movimento denominado de Jornadas de Junho⁷², em sua fase mais reacionária, serviu como vitrine para que essa “crise de representatividade” se evidenciasse. As marchas e manifestações de ruas trouxeram à tona a insatisfação popular frente às crises fiscais e aos escândalos de corrupção envolvendo o Partido dos Trabalhadores na operação da Lava Jato. No período situado entre junho de 2013 a outubro 2014, houve a redução dos índices de popularidade da presidente. De acordo com Guerra *et al* (2017), em cerca de 30 dias, Dilma perdeu o apoio de 30% da população brasileira e embora tenha vencido as eleições de 2014, sua imagem estava fragilizada, dado o índice apertado⁷³ com que derrotou seu adversário nas urnas, o candidato do PSDB, Aécio Neves.

Na terceira fase denominada por Guerra *et al* (2017, p. 76) de “governo acuado”, com início em outubro de 2014 e término em dezembro de 2015, o Governo Federal adotou políticas de ajuste fiscal, como as Medidas Provisórias 664 e 665, que reestruturavam o acesso a benefícios sociais como o seguro desemprego, abono salarial, pensão por morte e auxílio doença. Essas medidas contribuíram para que houvesse o acirramento da crise política, econômica e ideológica do governo Dilma e, somadas às acusações de corrupção do PT, fermentaram o clima de instabilidade política nacional, elevando o contingente de rejeição da presidente junto às massas e ao empresariado. (GUERRA, *et al*, 2017).

Neste momento histórico, destacou-se a empreitada de segmentos da sociedade civil, como a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – (FIESP), que liderou uma campanha

⁷² As “Jornadas de Junho” que iniciaram no dia 06 de junho de 2013, foram manifestações de rua, organizadas pelo Movimento Passe Livre – (MPL) em oposição ao aumento de vinte centavos, nos preços do transporte coletivo na cidade de São Paulo. Em pouco tempo, as manifestações convocadas pelo MPL superaram o aspecto local e, se ramificando para as principais cidades e capitais brasileiras, movimentaram amplos contingentes populacionais em um movimento que expressava o descontentamento em relação às políticas do Governo Federal. No entendimento de Zoccal (2016), a fase inicial das “Jornadas de Junho”, agregava pautas legítimas e podiam ser consideradas como espontâneas, no entanto, posteriormente, quando tomaram projeção nacional, foram capitaneadas por aparelhos privados de hegemonia, como os meios de comunicação de massa e movimentos sociais conservadores. A esse respeito, Ortellado (2016) pontua que as manifestações de junho de 2013 foram norteadas por reivindicações disputadas por dois segmentos políticos: de um lado, o MPL realizava a crítica ao Governo Federal e a defesa de direitos sociais e, de outro, grupos de direita passaram a organizar manifestações nas quais “levaram adiante o legado antipolítico de junho”. (ORTELLADO, 2016, p. 15). Nesta fase, podemos elencar algumas pautas que fizeram parte das reivindicações de junho: a redução da maioria penal, a criminalização do aborto, a defesa de um governo militar, críticas aos gastos do governo com a Copa do Mundo de 2014 e com as Olimpíadas de 2016. (ZOCCAL, 2016).

⁷³ Dilma Rousseff do PT, venceu as eleições de 2014 com o total de 51,64% dos votos válidos, Aécio, do PSDB, ficou com 48,36% dos votos.

cujos mote era “não vou pagar o pato”, entidades patronais, como sindicatos e associações, movimentos sociais, frações da classe trabalhadora e grupos representativos da burguesia, os quais se organizaram em um movimento de contestação ao governo, que ganhou ampla projeção junto às redes sociais e setores midiáticos e cujos efeitos se explicitaram na economia, na política e na opinião pública. (GUERRA, *et al*, 2017).

Por fim, Guerra *et al* (2017, p. 84) abordam sobre o “governo golpeado”, iniciado em dezembro de 2015, com término em agosto de 2016. Esse período se caracterizou pela articulação de partidos e lideranças políticas em torno do golpe. Dentre os principais envolvidos, destacou-se Eduardo Cunha que, em represália à aprovação do relatório por parte da Comissão de Ética da Câmara dos Deputados que pedia a cassação de seu mandato, acatou o processo do *impeachment* de Dilma e, também, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro – (PMDB) e o Partido da Social Democracia Brasileira – (PSDB) que se articularam em uma estratégia para depor a presidente.

Na ótica dos autores Guerra *et al* (2017), a movimentação em torno da derrubada da presidente Dilma pode ser definida como uma “coalizão golpista” (p. 63) composta por arranjos das forças políticas derrotadas no pleito eleitoral de 2014. Estas forças são representativas de um projeto de sociedade alinhado aos interesses do grande empresariado que, embora tenha sido beneficiado pela política de conciliação de classes dos governos petistas, queriam uma representação política essencialmente comprometida com a redução dos direitos no campo do trabalho.

A estratégia de conciliação de classes, adotada pelos governos petistas, tinha como objetivo o funcionamento do sistema político sem embates e tensões, o que refletia na manutenção de privilégios dos setores políticos e do grande empresariado e, também, na concessão de alguns benefícios no campo social. Desse modo, as políticas desenvolvimentistas e reformistas, adotadas durante os governos do Partido dos Trabalhadores, as quais se diferenciavam das perspectivas político-ideológicas defendidas por esse partido no início de sua trajetória⁷⁴, ao passo que inseriram as classes populares no mercado de consumo e

⁷⁴ Cignachi (2012) aborda sobre as transformações ideológicas do Partido dos Trabalhadores – (PT), desde a sua origem, em 1980, até as eleições de 2002. Para o autor, o partido sofreu um processo de metamorfose, o qual pode ser evidenciado em aspectos que vão desde a defesa de perspectivas socialistas até a sua adaptação à ordem vigente por meio da adoção de programas políticos voltados para a expansão do capitalismo de mercado (CIGNACHI, 2012). Iasi (2004) em análise dos documentos prévios à inauguração do PT, concluiu que inicialmente o partido era nortado por perspectivas de caráter classista, anticapitalista e de massas. Destaca o autor que o PT, se colocava como um partido que nasceu a partir das contradições do campo do trabalho, sendo representado e representativo dos trabalhadores, não aceitava filiações de membros que não fizessem parte da classe trabalhadora (IASI, 2004). Dentre as metas socialistas defendidas pelo partido, Iasi (2004) destacou: a reforma agrária, nacionalização de

contribuíram para a amenização da exclusão social, também auxiliaram para o fortalecimento da agenda liberal no país. (MOTTA, 2016).

Aliás, a agenda liberal adotada durante o governo Dilma, seguiu a mesma tendência dos governos anteriores. Braz (2017) destaca que o programa político da presidente do PT, em linhas gerais possuía pontos bastante parecidos com o que defendia seu adversário, o candidato do PSDB, Aécio Neves, nas eleições presidenciais de 2014. Portanto, o ponto de articulação dos dois candidatos era a priorização dos interesses do capital e a manutenção de privilégios do setor privado.

Contudo, mesmo atendendo aos interesses do grande capital, o governo Dilma sofreu um revés da classe que tanto se beneficiou das políticas petistas. Para Braz (2017, p. 86-87), isso ocorreu porque a classe dominante precisava de um “governo genuinamente burguês, capaz de não ceder o mínimo aos trabalhadores, de lhes retirar o pouco que conquistaram e de servir inteiramente e sem concessões ao grande capital”. Para Boulos e Guimarães (2016), o golpe ocorreu porque, mesmo o PT não tendo realizado um governo verdadeiramente representativo da esquerda, fez o suficiente para despertar o ódio daqueles que não toleram ver as classes populares dividindo os mesmos espaços e bens de consumo com a classe média e dominante.

De fato, durante os governos petistas, houve a ampliação do poder de compra dos brasileiros, decorrente da inserção daqueles que até então estavam excluídos do acesso ao mercado formal de emprego, além do aumento do salário mínimo acima da inflação, da expansão do ciclo econômico e também da realização de incentivos e investimentos no setor privado, o que ampliou as possibilidades da acumulação privada de capital no país. (BRAGA, 2017).

De acordo com Braga (2017), esse modelo político econômico logrou êxito até 2014, momento em que uma crise de acumulação de capital ampliou os índices de desemprego no país, impondo “políticas de austeridade fiscal desenhadas mais ou menos diretamente pelo setor financeiro”. (p. 178). Essa crise, na visão do autor, repercutiu de modo direto na relação que se

empresas estrangeiras, estatização de bancos e empresas extrativas e de infraestrutura e controle dos fundos públicos. Em análise dos Encontros Nacionais promovidos pelo PT (1981- 2001), Iasi (2004) identificou objetivos de cunho socialista com características da social democracia, contudo as análises dos últimos encontros explicitaram mudanças nos objetivos do partido. Iasi (2004) identificou que para chegar ao poder, o PT colocou em prática um programa de alianças com a burguesia e com os representantes políticos de setores da direita. Salienta Iasi (2004, p. 507) que como artifício para vencer as eleições de 2002, o partido, substituiu a meta socialista por “um projeto nacional de desenvolvimentismo”. Nesse sentido, o discurso “anticapitalista” cedeu lugar para uma perspectiva “antineoliberal”, ou seja, a ordem do dia era se colocar como uma alternativa às políticas neoliberais que desmontavam o Estado. Na visão do autor, o PT “em vez de moldar a sociedade pelos critérios de uma democracia direta e participativa exercida no partido, o partido se moldou pelos limites de uma democracia representativa que prevalece na sociedade, com todas as deformações a que esta tem direito [...]”. (IASI, 2004, p. 514).

estabeleceu entre o governo e dois estratos da população. De um lado, houve o ressentimento das classes médias, potencializando uma reação de “natureza antipopular e conservadora”. (BRAGA, 2017, p. 180). De outro, para os subalternos, “as políticas recessivas adotadas pelo governo, alienaram o que ainda restava de apoio popular a Dilma Rousseff”. (BRAGA, 2017, p. 180).

O governo Dilma, portanto, marca o “fim da pacificação social” (BRAGA, 2017, p. 181) e uma crise de hegemonia que foi um aspecto sintomático da falha do pacto de classes e do fracasso das alianças realizadas com megaempresários e bancadas políticas. Podemos afirmar que esta crise se agravou com o levante popular em um movimento contestador dos programas sociais de transferência de renda, da corrupção envolvendo o nome do PT, das pedaladas fiscais da presidente Dilma, da adoção de medidas impopulares de ajustes econômicos, entre outros.

De acordo com Casimiro (2018), o Golpe de 2016 se materializou mediante a um processo no qual as classes dominantes imprimiram legitimidade a um projeto político que expressava em seu âmago ideais conservadores, de ódio às minorias, aos movimentos sociais, sindicatos e professores. Para Carapanã (2018, p. 34), essas ideologias imprimem um traço característico da “nova direita”, classe que vem se construindo, ganhando força e representatividade em nosso país. De acordo com o autor, a “nova direita”, compreende que o Estado de bem-estar social “concederia direitos demais, ou mesmo quaisquer direitos as pessoas ou grupos errados” (CARAPANÃ, 2018, p. 36), e, por isso, deveria ser superado, pois os sujeitos devem ascender socialmente por méritos ou esforços próprios.

Os porta-vozes da “nova direita” brasileira possuem representatividade nos aparelhos privados de hegemonia, representados por movimentos sociais conservadores e grupos econômicos e industriais, os quais, desde a década de 90, vêm se organizando em associações da sociedade civil, cujo objetivo é estabelecer um consenso sobre a efetividade das reformas neoliberais. (CASIMIRO, 2018). No bojo do processo da organização representativa da elite econômica, o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial - (IEDI), fundado em 1989, e o Instituto Atlântico - (IA), fundado em 1990, representam instituições que desenvolveram ações que visavam “um projeto de poder a longo prazo”. (CASIMIRO, 2018, p. 42). De acordo com Casimiro (2018), a IA que reúne o alto escalão do empresariado nacional e internacional⁷⁵, é composta por instituições como o Instituto Milenium – (IM) e o Grupo de

⁷⁵ Para integrar o grupo do LIDE é necessário deter um faturamento “igual ou superior a 200 milhões de reais anuais”. (CASIMIRO, 2018, p. 43).

Líderes empresariais - (LIDE), cuja meta é aglutinar esforços e capital para que os empresários tenham representatividade política no governo.

Casimiro (2018) demarca a representação política partidária do IA expondo que essa organização foi fundada no ano de 2003, por João Dória Júnior, empresário e político ligado ao Partido da Social Democracia Brasileira - (PSDB), que desde então vêm ocupando importantes cargos políticos no Brasil. Outra organização representativa da elite econômica, fundamentada em princípios neoliberais, que também vêm contribuindo para “difundir e instrumentalizar na aparelhagem estatal, seu modelo privado de gestão” (CASIMIRO, 2018, p. 43) é o Movimento Brasil Competitivo – (MBC), fundado em 2004, cuja base ideológica se estrutura na “redução da aparelhagem do Estado com vistas a torná-lo mais enxuto e mais eficiente”. (CASIMIRO, 2018, p. 43).

Desse modo, na empreitada organizativa dos grupos dominantes, podemos localizar uma relação de forças, na qual a hegemonia é imposta às classes populares, de modo a universalizar em toda a sociedade civil, um projeto de mundo sob o ponto de vista dominante. A dimensão “intelectual e moral” burguesa encontra fundamento na sociedade civil, aqui entendida como espaço de luta e confronto pela hegemonia. Nela, os modos de pensar e operar na realidade de determinado grupo, são esculpidos e arraigados consensualmente pelas classes populares, tornando legítimas as relações de poder construídas na sociedade capitalista. Em Gramsci (2016), vemos que o Estado, enquanto expressão máxima da sociedade civil e política, educa para o consenso através das organizações privadas de hegemonia.

No caso brasileiro, os aparelhos privados de hegemonia vêm definindo os contornos da política brasileira por meio de duas estratégias: buscar representatividade política na candidatura de seus representantes; e, promover manifestações de caráter reacionário. (CASIMIRO, 2018). No que se refere à segunda estratégia, destaca-se a interferência de instituições e movimentos sociais conservadores como: o Instituto Mises Brasil – (IMB), Estudantes pela Liberdade – (EPL), Movimento Brasil Livre – (MBL), Movimento Vem Pra Rua – (MVPR) e o Movimento Revoltados On-Line – (ROL). (CASIMIRO, 2018).

O IMB é uma associação da sociedade civil, cujo objetivo é a defesa dos fundamentos político-ideológicos que visam à livre iniciativa, liberdade individual e a propriedade privada:

O IMB acredita que nossa visão de uma sociedade livre deve ser alcançada pelo respeito à propriedade privada, às trocas voluntárias entre indivíduos, e à ordem natural dos mercados, sem interferência governamental. Portanto, esperamos que nossas ações influenciem a opinião pública e os meios acadêmicos de tal forma que tais princípios sejam mais aceitos e substituam ações e instituições governamentais que somente: a) protegem os poderosos e os grupos de interesse; b) criam hostilidade,

corrupção e desesperança; c) limitam a prosperidade; e, d) reprimem a livre expressão e as oportunidades dos indivíduos. (INSTITUTO MISES BRASIL, 2018, n.p.).

Essa entidade tem arregimentado adeptos e simpatizantes em todo território nacional, não apenas porque seu discurso é revestido de uma crítica ao governo do Partido dos Trabalhadores e à corrupção que assola o país, mas também, porque se fundamenta em ideologias desenvolvimentistas, “concepções moralistas” e valores calcados no ódio e no preconceito. (CASIMIRO, 2018, p. 44).

O EPL é uma entidade organizativa da sociedade civil que surgiu no ano de 2010 com o objetivo de defender políticas neoliberais. Os integrantes do EPL que são compostos em sua maioria por jovens universitários criticam, com veemência, uma suposta hegemonia das ideologias da esquerda nas instituições de ensino superior no Brasil e defendem o combate a qualquer pensamento ou corrente filosófica que se oponha ao neoliberalismo. A entidade é sediada na cidade de Belo Horizonte e, atualmente, conta com cerca de 3.300 de pessoas filiadas em todo o território nacional. (MÜLLER, 2017).

O MBL também defende a liberdade de mercado, as privatizações, o Estado mínimo e a redução de políticas sociais. Podemos evidenciar essas pautas nas propostas para a economia aprovadas no Primeiro Congresso do Movimento Brasil Livre, realizado em 2015, dentre as quais destacamos:

Idealmente, no longo prazo, todos os bancos devem ser privatizados, porém o mais urgente é privatizar a Caixa Econômica Federal.
Permitir o investimento estrangeiro para concorrer com empresas de telecomunicação.
[...]
Realizar a inserção plena da economia brasileira no comércio internacional, com maior abertura comercial e busca de acordos regionais de comércio em todas as áreas econômicas relevantes – Estados Unidos, União Europeia e Ásia.
Revisão do capítulo econômico da Constituição (adotar a economia de mercado. Qualquer interferência do Estado deverá ser justificada e seus resultados, posteriormente avaliados).
Imposto sindical: passa a ser facultativo e a criação de novos sindicatos e associações passam a ser liberados para estimular a concorrência e a diversidade de opiniões.
(MBL, 2015, p. 06-07).

A defesa de um Estado enxuto, da abertura comercial, da redução de políticas sociais e da realização de privatizações dos setores públicos, são elementos que aproximam as concepções ideológicas defendidas pelo IMB, EPL e MBL. Contudo, além desses objetivos, outro ponto que aglutina essas instituições é a defesa de uma pauta conservadora organizada em uma luta contestadora da conjuntura política e econômica de 2016.

O MVPR é uma entidade que se coloca como um movimento “democrático”, “plural” e “suprapartidário”, cuja origem remonta o ano de 2014. A luta contra a corrupção e a pauta por uma educação cívica e um “Estado desinchado e eficiente, verdadeiramente democrático e

justo”, constituem os pilares básicos da entidade. (MOVIMENTO VEM PRA RUA, 2018). Em sua página digital, o MVPR apresenta os seguintes projetos: 1) *Luta contra a corrupção*: visa o monitoramento das ações realizadas pelos políticos brasileiros e o esclarecimento para a população sobre os efeitos negativos da corrupção; 2) *Tchau queridos*: pretende divulgar uma plataforma sobre as atividades políticas dos parlamentares brasileiros; 3) *Mobilização nacional*: objetiva a ampliação do número de simpatizantes do movimento mediante a utilização de mídias sociais e redes sociais; 4) *Advocacy*: visa à defesa de projetos políticos alinhados à democracia e à realização de um diálogo contínuo com políticos e ministros em favor da luta contra a corrupção; 5) *Manifestações de rua*: pretende fomentar o desenvolvimento de manifestações de rua como estratégia para pressionar o governo para o atendimento das demandas do movimento; e, 6) *Frente pela renovação*: pauta pela renovação política, por meio de uma agenda estruturada na “justiça, integridade, sustentabilidade e democracia”. (MOVIMENTO VEM PRA RUA, 2018, n.p.).

O ROL foi uma página do facebook, criada pelo ex – pastor Marcello Reis, com o objetivo de organizar a sociedade civil em um movimento de luta contra a corrupção e apoio ao *impeachment* da presidente Dilma. Além desses objetivos, o ROL incorporou em suas demandas, o retorno da ditadura militar e o uso da violência policial como estratégia para a repressão de manifestações e movimentos sociais organizados pela esquerda. (PACHECO, 2018). O movimento organizado pelo ROL angariou um amplo contingente de adeptos conseguindo canalizar, nos momentos que antecederam o Golpe de 2016, as insatisfações populares em relação à educação, segurança, saúde pública e corrupção. (PINTO, 2017).

As ações realizadas por essas entidades organizativas da sociedade civil contribuíram para a formação de um consenso em relação à legitimidade do Golpe de 2016, pois além de incorporarem em suas demandas pautas que visavam mudanças sociais, também questionavam as instituições e as políticas públicas até então adotadas pelo Governo Federal. A propagação do pensamento liberal conservador defendido por essas entidades, na conjuntura de 2016, ocorreu por meio de publicações em redes sociais, nas quais a bandeira da anticorrupção, da liberdade democrática e a crítica às políticas de inclusão social, aliadas às pautas como o fim das cotas raciais e sociais, a redução da maioria penal e a criminalização do aborto, instigaram a população a ir às ruas em protesto contra o Governo Federal.

As ações desenvolvidas pelo sistema judiciário e pela imprensa, também foram elementos importantes nos eventos que antecederam o Golpe de 2016. Para Semer (2016, p. 110), o sistema judiciário brasileiro, valeu-se de um pensamento liberal conservador, no qual

as “opiniões” do juiz “são tão importantes quanto as decisões”. Na visão do autor, esse juiz “ampara-se no hipotético ‘princípio da realidade’ para tutelar diretamente a sociedade desamparada, cansada das brechas legais” (SEMER, 2016, p. 110) e, desse modo, “judicializa a política” e “por intermédio do poder de cautela, faz-se um juiz supraconstitucional. (SEMER, 2016, p. 110).

Semer (2016, p. 110) destaca que a “narrativa jurídica” do *impeachment* de 2016, foi fundamentada na “montagem de um enredo” no qual as informações, delações e interceptações eram divulgadas de maneira incompleta, em doses homeopáticas, de modo que, se construísse uma trama com vilões, heróis e mocinhos. Um dos mocinhos, justamente encontrou representatividade na figura do Juiz Sérgio Moro, o qual na condução da operação Lava Jato “foi alçado, pela manipulação midiática, a figura política maior da direita”. (SOUZA, 2016, p. 118). Direita essa, que transferiu para o juiz supracitado, a representatividade dos ideais elitistas, cujo pano de fundo encontrava respaldado na bandeira da anticorrupção, tão propalada pelos movimentos sociais de direita, classes dominantes e, também, uma parcela da classe trabalhadora. (SOUZA, 2016).

Na visão de Souza (2016):

[...]. Como toda narrativa midiática, o discurso da moralidade na política tem que ter além de apelo afetivo como acontece nas telenovelas, com seus galãs e heróis. A juventude do homem de olhar sempre focado no horizonte distante, de rosto quadrado, cabelo bem cortado, de terno e camisas escuras e poucos sorrisos no rosto sério montam a estética perfeita para o portador do discurso ‘doa a quem doer’ ou do ‘estamos refundando o Brasil’. Sergio Moro foi a figura perfeita para a estratégia do golpe funcionar, seja para a classe média nas ruas que o via como um dos seus, seja para os membros do aparelho jurídico policial que o percebiam como a encarnação perfeita do partido corporativo que se traveste de partido de bem comum. (SOUZA, 2016, p. 119-120).

Essas ações expressam uma dominação política, na qual as classes populares assimilam de modo natural e passivo o ideário dominante. Portanto, a relação estabelecida entre dominação e consenso, essencial para a formação de um determinado modo de pensar e agir se tornou fundamental para a manutenção da hegemonia burguesa. Em Gramsci (2016, p. 37), vemos que as “forças políticas” que se movem em determinado momento histórico, no sentido de conservar ou superar as relações que se estabelecem em toda a sociedade, se revelam nas ideologias que dispõem de força moral para validar a hegemonia de determinado grupo ou classe social.

O domínio e o monopólio do poder, realizado via sociedade civil (segmentos da mídia, movimentos sociais, parlamentares e poder judiciário) foi essencial para a manutenção da

hegemonia. No caso dos eventos que culminaram com o Golpe de 2016, na disputa pela narrativa em torno de sua validade, a mídia foi um dos segmentos da sociedade civil que conduziu as massas a agirem em acordo com a hegemonia dominante.

De acordo com Lopes (2016, p. 120-121), juntamente com a Rede Globo, as outras três famílias que dominam o ramo jornalístico no Brasil (Civita: grupo Abril/Veja; Frias: grupo Folha; Mesquita: grupo Estado), operaram em uma espécie de “rede oficial do golpe, numa articulação inédita na história do jornalismo no país”. Durante meses foram convocadas manifestações que se opunham ao governo, divulgados vazamentos inéditos da operação Lava Jato, publicados editoriais, artigos e pesquisas. Essas ações foram essenciais para a construção do antipetismo e de um consenso em relação à legitimidade do *impeachment* da presidente Dilma. (LOPES, 2016).

Na análise de Braz (2017, p. 89), o Golpe de 2016, se destaca em relação aos golpes clássicos por contar com a anuência de instituições como a Suprema Corte, o Legislativo, o Judiciário, ou seja, trata-se de um golpe que se efetivou sem uma ruptura institucional e se desenvolveu “dentro do funcionamento regular das instituições democráticas burguesas” com a anuência da justiça e do aparelho legislativo. Portanto, este golpe foi contra a democracia porque desconsiderou a escolha da maioria dos brasileiros no processo eleitoral de 2014 e jogou por terra a legislação e o “o princípio da soberania popular”. (MIGUEL, 2018a, p. 07).

Na empreitada organizativa em torno do Golpe de 2016, destacamos as ações dos aparelhos privados de hegemonia com representação na sociedade civil, os quais transformaram em senso comum as perspectivas políticas dominantes. Isso ocorreu mediante a um processo que culminou na fragmentação da consciência da classe trabalhadora e no alinhamento dessa classe às demandas da classe dominante. A “trama privada do Estado” (GRAMSCI, 2016, p. 121), constituída pelas igrejas (em especial, os evangélicos que com bancada própria na câmara dos deputados tem imposto projetos e políticas restritivas das liberdades de pensamento e ação), movimentos sociais de direita, parlamentares e o judiciário, foi um elemento central na soma das forças junto à iniciativa golpista.

A educação foi uma área que sofreu as consequências mais brutais dessas ações. O governo Temer não poupou esforços para a adoção de medidas que impactaram na qualidade e na oferta do ensino formal, como foi o caso da Proposta de Emenda Constitucional - PEC nº 241, a qual tramitou no Senado Federal como PEC nº 55⁷⁶ que congelou os investimentos públicos, por um período de 20 anos em áreas sociais, entre elas a educação, e a MP nº 746/2016

⁷⁶ Após a sua aprovação instituiu-se a Emenda Constitucional nº 95/2016.

que impôs uma reforma para o Ensino Médio brasileiro, a qual, posteriormente, foi convertida na Lei nº 13.415/2017 e sobre a qual abordaremos na sequência.

4.2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DA MP Nº 746/2016 À LEI Nº 13.415/2017

A crise capitalista atualmente em curso e com abrangência global, coloca em risco o funcionamento e a hegemonia (política, econômica e ideológica) desse modo de produção. Tendo isso em vista, as classes dominantes reorganizam as táticas em favor da ofensiva política hegemônica, colocando em funcionamento reformas sociais para garantir o domínio do capital e a ampliação das possibilidades de extração da mais valia.

Mészáros (2002) aponta os limites das ações corretivas reformistas:

O aspecto mais problemático do sistema do capital, apesar de sua força incomensurável como forma de controle sociometabólico, é a total incapacidade de tratar as causas como causas, não importando a gravidade de suas implicações a longo prazo. Esta não é uma dimensão passageira, historicamente superável, mas uma irremediável dimensão estrutural do sistema do capital, voltado para a expansão que em suas necessárias ações remediadoras, deve procurar soluções para todos os problemas e contradições geradas em sua estrutura por meio de ajustes estritamente nos efeitos e nas consequências. (MÉSZÁROS, 2002, p. 175).

Os ajustes, as medidas e as políticas, adotados durante os momentos de crises, integram um conjunto de ações paliativas, cujo objetivo é contornar as falhas do capitalismo e contribuir para que este modo de produção continue produzindo riquezas e desigualdades em proporções equiparadas, pois a produção desta é consequência da extração e geração da mais valia no campo do trabalho.

De acordo com Sanfelice (2016), nos momentos de crise os direitos sociais são espoliados e o capital se fortalece. Para o autor, em tais momentos, exige-se a compreensão e o sacrifício da população e, com isso, o Estado pratica “as políticas mais bárbaras, contra o social e, em especial, contra a classe trabalhadora, que ainda arca com os custos” (SANFELICE, 2016, p. 98) das crises. Em se tratando da realidade brasileira, temos vivenciado um contexto de crises com repercussão nos aspectos políticos, econômicos e sociais e na tentativa de contorná-las o Governo Federal coloca em prática ações de ajuste fiscal como: congelamento de salários, reformas educacionais, terceirizações em massa, redução de vagas em universidades públicas, cortes em programas sociais, entre outras. (ORSO, 2017).

Após o Golpe de 2016, essas medidas políticas/econômicas vieram como uma avalanche para engolir os direitos e as pequenas conquistas adquiridas pela classe trabalhadora nos últimos anos. Autores como Saviani (2017); Lombardi (2017); Caetano e Comerlato

(2018) apontam que a área da educação é estratégica para o desenvolvimento de ações reformistas nos momentos de recessões econômicas. Para esses últimos, “a proposta da educação da classe capitalista fomenta o discurso da eficiência e eficácia através do desmantelamento do que foi produzido pela escola anteriormente”. (CAETANO; COMERLATTO, 2018, p. 21).

A PEC nº 241, posterior à PEC nº 55, ou então “PEC do fim do mundo”, como também ficou conhecida, desconstrói os argumentos, utilizados na propaganda do Governo Federal, de que a Reforma do Ensino Médio, vem ao encontro da melhoria, expansão e da modernização desta etapa de ensino. Ao contrário, esses objetivos não podem se concretizar em nossa realidade, sem investimentos de ordem estrutural nas instituições de ensino brasileiras e nas condições de trabalho dos profissionais da educação.

A reformulação do Ensino Médio foi lançada como Medida Provisória no dia 22 de setembro de 2016, em caráter de urgência, sem diálogo ou debate aprofundado com a sociedade civil, movimentos estudantis, alunos, professores e entidades ligadas à educação. Para Motta e Frigotto (2017), essa urgência, reveste-se de um caráter essencialmente interessado, no qual a formação dos jovens está atrelada ao economicismo, cujo objetivo é o desenvolvimento da força de trabalho para atender às imposições do mercado. Os autores interpretam essa situação como uma “relação orgânica” que se estabelece “entre educação, crescimento econômico e desenvolvimento social”. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 364).

Tendo em vista a reprodução desse processo, o Estado organiza a educação de modo que o acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que contribui para a manutenção da hegemonia capitalista, cerceia as possibilidades de realização da efetiva liberdade humana. Na compreensão de Santos (2019), a relação entre Estado, educação e reprodução social do capitalismo, se realiza da seguinte maneira:

O Estado, ao responder aos interesses da burguesia, não pode negar à classe trabalhadora o acesso à educação. Tampouco pode permitir que esta tenha acesso a todo o conhecimento sistematizado pela humanidade, sem condenar a si mesmo e a sociedade burguesa, ao fracasso. Não que o conhecimento por si só seja suficiente para romper com o processo de exploração, mas pode se constituir em importante instrumento de organização da luta. À classe trabalhadora não pode ser concedido o acesso ao conhecimento capaz de desvelar sua condição de explorado, de modo que as políticas de Estado para a educação só podem ir até o ponto em que não ferem os limites dessa determinação. [...]. (SANTOS, 2019, p. 108).

A educação escolar e o modo como ela se realiza, portanto, não estão desvinculados da hegemonia burguesa. Para Sanfelice (2013), um dos objetivos da educação é incluir os jovens na sociedade globalizada, de modo que a expansão desse projeto societário seja consolidada e

reproduzida ante as gerações futuras. Nessa lógica, a formação “para o mercado de trabalho é a palavra de ordem que se impõe às juventudes” (SANFELICE, 2013, p.74) e, tendo em vista esse objetivo, as políticas e programas “se alicerçam nos princípios da inclusão social, nas oportunidades educacionais [...] e na empregabilidade flexível” e imediata. (SANFELICE, 2013, p.74).

No modo de produção capitalista, a elaboração e a implementação das políticas públicas são orientadas por interesses no campo de trabalho, os quais refletem diretamente na ampliação da exploração, apropriação dos excedentes e na geração da mais valia. Essa lógica tende a se tornar mais acentuada com o advento do neoliberalismo. Neste modelo político/econômico, a individualidade e a flexibilidade, que orientam o desenho de políticas públicas, em especial, para a juventude, são incorporadas no cotidiano dos jovens, de modo que eles disputem entre si um espaço na sociedade. (SANFELICE, 2013).

Sanfelice (2013, p. 76) acentua que os jovens pertencentes à classe trabalhadora “são objeto de um projeto educativo que os induzem a se prepararem para o trabalho simples” e exige o desenvolvimento de poucas habilidades que são indispensáveis para o bom funcionamento do aparelho produtivo. Para o autor, isso contribui para que a visão de mundo e a percepção da sociedade se tornem globalizadas uma vez que no capitalismo, “as palavras de ordem” são “formar para o mercado de trabalho, formar o trabalhador flexível (precarizado e manipulável, diga-se de passagem) e competitivo”. (SANFELICE, 2013, p. 79).

A formação da juventude fundamentada na realização de objetivos que se alinham às demandas e aos interesses capitalistas, não está presente apenas na atual conjuntura ou aos últimos anos. Embora, não seja nosso objetivo ampliar o debate sobre a relação que se estabeleceu historicamente no Brasil, entre as reformas para o Ensino Médio e o modo de produção capitalista, é importante destacar a existência e a importância desse debate. De modo bastante resumido, destacamos algumas reformas para a educação de nível médio, implementadas durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e durante os governos militares (1964-1985), as quais, assim como a atual reforma prevista na Lei nº 13.415/2017, foram implementadas sob o argumento da necessidade de ampliar o desenvolvimento econômico e modernizar o ensino.

No período em que Getúlio Vargas esteve à frente do governo brasileiro, as reformas implementadas para o Ensino Secundário traziam em seu bojo uma dupla perspectiva: para a classe trabalhadora a formação era técnica e especializada, ao passo que para as classes com maior poder aquisitivo o ensino oportunizava o acesso ao saber científico. É possível apontar

para a articulação da educação a essas perspectivas, porque na década de 1930, o ministro da educação e da saúde, Francisco Campos, implementou uma série de decretos que conduziam a amplas reformas para o ensino. No que se refere à educação de nível médio, o Decreto nº 19890/1931 colocou em funcionamento nas instituições escolares brasileiras o curso seriado, o qual era dividido em dois ciclos: o fundamental e o complementar. (SAVIANI, 2008).

O curso fundamental, com duração de cinco anos, dava ênfase ao ensino enciclopédico e para as diversas áreas do conhecimento. Já o curso complementar tinha como objetivo a preparação dos jovens para o ingresso no ensino superior, o que na visão dos autores Romaneli (1986) e Palma Filho (2010), facilitava a *apartheid* educacional, pois o enciclopedismo do curso, aliado à rigurosidade do sistema de avaliação, ao passo que favorecia os “alunos vindos das camadas superiores da pirâmide social” (PALMA FILHO, 2010, p. 88), distanciava os filhos das classes populares do acesso ao ensino secundário.

Ainda durante a gestão de Getúlio Vargas, na década de 1940, o ministro Gustavo Capanema, implementou um conjunto de reformas para a educação por meio das denominadas Leis Orgânicas do Ensino. No que tange à educação secundarista, destacamos o Decreto-lei nº 4244/42, denominado de Lei Orgânica do Ensino Secundário, o qual de acordo com Saviani (2007, p. 269), expressava a dualidade e a fragmentação das políticas educacionais então colocadas em práticas. Destaca o autor que nessas reformas, o ensino secundário era “destinado às elites condutoras” e o ensino profissional, sistematizado pela Lei Orgânica do Ensino Industrial - Decreto-lei nº 4073/42, destinava-se à classe trabalhadora. (SAVIANI, 2007).

Nos governos militares, iniciados a partir de 1964, a educação de nível médio no Brasil esteve fortemente atrelada ao objetivo da formação de mão de obra com qualificação técnica e de baixo custo para o mercado de trabalho. De acordo com Saviani (2008, p. 297), nesse momento histórico, uma “concepção produtivista da educação” foi incorporada nas políticas para o ensino. Essa concepção expressava em seu âmago “princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”, pois a prioridade do governo era a “formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista”. (SAVIANI, 2008, p. 296).

Tendo em vista essa perspectiva, a Lei nº 5.692/71 estabeleceu um período de duração de três anos para que os jovens cursassem o chamado 2º grau⁷⁷, atrelando-o à obrigatoriedade da habilitação profissional. (NOSELLA, 2016). Com isso, a educação desenvolvida visava à

⁷⁷ Em referência à etapa da educação básica, hoje denominada de Ensino Médio.

inserção imediata do jovem no mercado de trabalho e não no mundo do trabalho⁷⁸, visto que o “sonho educacional dos militares era universalizar uma escola de técnicos submissos e de operadores práticos”. (NOSELLA, 2016, p. 56).

No que se refere aos últimos anos, Silva (2017) sintetiza um conjunto de documentos e políticas nos quais a educação secundarista, a partir da elaboração da LDBEN 9394/96, se tornou alvo da tentativa de implementar mudanças curriculares no Ensino Médio. Dentre os principais documentos que trazem os indicativos dessa intenção, a autora destaca os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – (PCNEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – (DCNE) e duas formas de avaliação: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio – (ENEM), desenvolvidos entre os anos 1996 e 2000.

Silva (2017) considera que neste período histórico, houve a intensão de articular as reformas educacionais para o Ensino Médio com as demandas econômicas capitalistas:

[...]. Esse pressuposto se mostrou ora de forma explícita, ora subsumido no interior dos dispositivos legais que fundamentaram e normatizaram a reforma do Ensino Médio, no momento após a promulgação da LDB. No que diz respeito à reforma curricular, o pressuposto da necessidade de adequação da escola média às demandas da economia, traduziam-se, como mostram os textos oficiais, na necessidade de mudanças no paradigma curricular. De modo recorrente, as posições oficiais afirmavam que a organização do currículo com base nos saberes e nas disciplinas tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho. Em substituição, foi proposta a organização curricular com base na definição de competências e habilidades. (SILVA, 2017, p. 59).

Durante a década de 1990, e início dos anos 2000, a partir da lógica da formação para o trabalho, foram incorporados objetivos para o desenvolvimento de competências e habilidades, tanto nos PCNEM e nas DCEM quanto nos conteúdos do ENEM e do SAEB. Tais medidas políticas, eram orientadas por um discurso que acentuava a necessidade de promover mudanças curriculares, dadas às transformações tecnológicas que o mundo vinha passando e,

⁷⁸ A educação para o mundo do trabalho se “consubstancia por compreender as estruturas que fundamentam o trabalho humano em todas as suas dimensões de interação entre o indivíduo, a natureza e a sociedade”. (AZEVEDO; REIS; GONZAGA, 2018, p. 89). Para além do mercado de trabalho, esse modo de educar, pressupõe uma formação que desperte as distintas potencialidades e habilidades humanas, é fomentadora da atuação coletiva, crítica e participativa. (AZEVEDO; REIS; GONZAGA, 2018). Isso porque, seu compromisso maior é “a apropriação dos fundamentos da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura como etapa imprescindível para o aprofundamento de sua consciência cidadã” (AZEVEDO; REIS; GONZAGA, 2018, p. 89), oportunizando que os sujeitos participem criticamente do processo social. Já a educação para o mercado de trabalho, é aliada à uma formação para o atendimento das demandas do mercado. Seu compromisso maior não é a formação humana, mas a expansão e a lucratividade do mercado. Os conhecimentos propostos nesse modelo de educação, privilegiam a técnica, o desenvolvimento de habilidades manuais e intelectuais que são fundamentais para o mundo da produção. (AZEVEDO; REIS; GONZAGA, 2018).

portanto, a educação era considerada uma área para a homogeneização dos pressupostos requeridos pelo mercado. (SILVA, 2017).

No ano de 2012, durante o mandato da presidente Dilma Rousseff, após debate com setores ligados à educação, foi apresentada uma proposta para formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – (DCNEM). De acordo com o novo projeto, as DCNEM, deveriam contemplar:

[...] a formação integral do estudante, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, a educação em direitos humanos, a sustentabilidade ambiental como meta universal, a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos no processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino aprendizagem, a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização, o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (SILVA, 2017, p. 61).

Essas diretrizes pretendiam ampliar as finalidades da educação secundarista e preencher a lacuna de viés economicista presente nas DCNEM de 1998. No entanto, de acordo com Silva (2017), no mesmo ano em que este documento foi homologado, também foi organizada na Câmara dos Deputados uma comissão destinada a reformular o Ensino Médio no Brasil, a qual lançou o Projeto de Lei - PL n. 6.840/2013, de autoria do senador Reginaldo Lopes do PT, cujas propostas para o Ensino Médio eram as seguintes:

[...] o ensino médio diurno em jornada de tempo integral, com no mínimo 7 horas diárias; a meta da universalização do tempo integral em até 20 anos e no final do décimo ano, com 50% das matrículas em 50% das escolas; a proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 18 anos, em até três anos a contar da aprovação da lei; o ensino médio noturno com duração de 4.200 horas com jornada diária mínima de três horas e com o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno; para o noturno, propõe ainda que até 1.000 horas possam ser integralizadas a critério do sistema de ensino; organização curricular em quatro áreas do conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e humanas com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática; no terceiro ano, os estudantes escolheriam uma dessas áreas/ênfases chamadas de opções formativas; a obrigatoriedade de temas transversais ao currículo: empreendedorismo, prevenção ao uso de drogas, Educação Ambiental, sexual, de trânsito, cultura da paz, código do consumidor, e noções sobre a Constituição Federal; incentivo, no último ano do ensino médio, da escolha da carreira profissionalizante; que as avaliações e processos seletivos que dão acesso ao ensino superior sejam feitas com base na opção formativa do aluno (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens, matemática ou formação profissional); que a formação de professores seja feita por áreas do conhecimento. (SILVA, 2017, p. 63).

A PL n. 6.840/2013 norteava-se por um conjunto de orientações que, se implementadas, produziriam impactos diretos na oferta e qualidade do Ensino Médio brasileiro. As orientações

postas pelo PL estavam articuladas a uma lógica que pretendia abreviar a formação do jovem em favor da sua inserção mercado de trabalho. Silva (2017) infere que a proposta apresentada não estava isenta de interesses ligados ao empresariado brasileiro, visto que a comissão, organizada para a reforma do Ensino Médio, durante o processo de elaboração do projeto de lei, realizou um total de 22 audiências públicas, nas quais foram ouvidas pessoas ligadas ao setor produtivo.

De acordo com Silva (2017), a proposta que visava à reformulação do Ensino Médio, expressa na PL n. 6.840/2013, foi recepcionada de forma negativa pelos segmentos ligados à educação brasileira. Como forma de reação ao projeto de lei, foi criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio - (MNEM), o qual lançou manifestos, organizou fóruns e reuniões com o objetivo de debater as divergências do PL e lutar por sua revogação. (SILVA, 2017).

No dia 08 de abril de 2014, o MNEM, intermediado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – (ANPED), realizou um encontro com o ministro da educação Aloísio Mercadante, entregando-lhe uma carta na qual destacava a necessidade de uma educação que atendesse as diferentes juventudes e assegurasse a ampliação do Ensino Médio no Brasil, possibilitando aos jovens a permanência nesta etapa educacional e o reconhecimento de seus direitos, o que não era assegurado com o PL n. 6.840/2013. (SILVA, 2017).

De acordo com Silva (2017), o MNEM também realizou audiências públicas com a comissão organizativa da reforma do Ensino Médio e com o Movimento Estudantil secundarista, representado naquele momento pela UBES. Após essas audiências, o Movimento Nacional se reuniu com o deputado Reginaldo Lopes que se comprometeu em excluir do PL pontos como: a opção formativa ao final do terceiro ano, a obrigação da jornada em tempo integral, temas transversais, a restrição do acesso a menores de 18 anos ao Ensino Médio noturno, entre outros. Silva (2017) relata que, nesta reunião, também foram debatidos outros elementos do PL como a questão da profissionalização e da formação de professores, no entanto, a retirada de tais pontos não foi um consenso.

Embora o texto substitutivo ao PL n. 6.840/2013 tenha sido aprovado no dia 17 de dezembro de 2014 com o objetivo de levá-lo para o Plenário da Câmara no início do ano seguinte, isso não ocorreu, pois os anos de 2015 e 2016 foram marcados pela movimentação política em torno do processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. (SILVA, 2017). A intensão de reformular o Ensino Médio retornou, após a consolidação do Golpe de 2016,

revestida de um caráter essencialmente mercadológico e fragmentado, via Medida Provisória nº 746/2016.

É possível inferir, portanto, que a educação secundarista vem, de longa data, sendo utilizada para atender os interesses do capitalismo de mercado. Essa lógica que permeou os objetivos da MP nº 746/2016, também se apresenta em sua conversão na forma da Lei nº 13.415/2017, o que denota que o Ensino Médio brasileiro serve para ajustar os filhos dos trabalhadores à dualidade estrutural da sociedade, formando-os profissionalmente e inserindo-os no mundo da produção. (ZAN; KRAWCZYK, 2018).

A produção de mão de obra técnica e qualificada para o mercado de trabalho, e o cerceamento da possibilidade de uma formação geral e crítica, fundamentada em conhecimentos científicos que permitam a elevação do pensamento e que oportunize aos jovens, o acesso ao ensino superior, são aspectos que orientam a reforma do Ensino Médio, via MP nº 746/2016, os quais, mesmo após reações negativas dos profissionais da educação e do Movimento Estudantil, se mantiveram na conversão da mesma na Lei nº 13.415/2017.

No esforço de tentar sintetizar os principais aspectos apresentados na MP nº 746/2016, quais ou quantos se mantiveram na Lei nº 13.415/2017 e os seus posteriores desdobramentos no documento da Base Nacional Comum Curricular – (BNCC) que define os conteúdos mínimos para os estudantes de Ensino Médio em todo o país, elaboramos o Quadro 7:

QUADRO 7- ELEMENTOS DA MP Nº 746/2016 MANTIDOS NA CONVERSÃO DA LEI Nº 13.415/2017 E SEUS DESDOBRAMENTOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

(continua)

MP nº 746/2016 - como era	Lei nº 13.415/2017 - como ficou	Base Nacional Comum Curricular - BNCC
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Artes e educação física não serão obrigatórias no Ensino Médio; ➤ Língua portuguesa e matemática serão obrigatórias. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inclusão da obrigatoriedade de artes na educação básica, estudos e práticas de educação física na BNCC e de estudos e práticas de sociologia e filosofia. ➤ As disciplinas de língua portuguesa e matemática serão obrigatórias. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Na área linguagens e suas tecnologias, serão desenvolvidas linguagens artísticas, corporais e verbais, que compõem a arte, educação física, língua inglesa e portuguesa. ➤ Obrigatoriedade das disciplinas de língua portuguesa e matemática.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Currículo composto por um núcleo comum e cinco itinerários formativos: I) linguagens; matemática; II) ciências da natureza; III) ciências humanas; IV) formação técnica; e, V) profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estruturação curricular em um núcleo comum e itinerários formativos, conforme previa a MP 746/2016. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os Itinerários Formativos poderão ser organizados para o desenvolvimento de habilidades em diferentes áreas do conhecimento e poderão focar em uma área do conhecimento ou na formação técnica/profissional.

QUADRO 7- ELEMENTOS DA MP Nº 746/2016 MANTIDOS NA CONVERSÃO DA LEI Nº 13.415/2017 E SEUS DESDOBRAMENTOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

(conclusão)

MP nº 746/2016 - como era	Lei nº 13.415/2017 - como ficou	Base Nacional Comum Curricular - BNCC
➤ A carga horária para o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular, não poderá exceder 1200 horas da carga horária total do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.	➤ A carga horária para o cumprimento da BNCC, não poderá exceder 1800 horas da carga horária total do Ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.	➤ Em acordo com o que prevê a Lei nº 13.415/2017.
➤ Possibilidade de inclusão de práticas no setor produtivo e da realização de parcerias com outras instituições.	➤ Práticas no setor produtivo e realização de parcerias com outras instituições.	
➤ Indica a atuação de profissionais com notório saber.	➤ Possibilidade de atuação de profissionais com notório saber.	
➤ Ensino Médio em tempo integral.	➤ Ampliação gradativa do Ensino Médio em tempo integral.	

Fonte: Brasil (2016); Brasil (2017); Brasil (2018a).

Nota: Sistematizado pela autora.

É possível evidenciar que a maioria dos elementos que orientam uma reforma para o Ensino Médio, indicados na MP nº 746 de 22 de setembro de 2016, estão presentes na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e no documento da BNCC, aprovado no dia 04 de dezembro de 2018 pelo Conselho Nacional de Educação - (CNE).

Dentre os elementos colocados na agenda da reforma, destacamos a desobrigação do ensino de artes e educação física, inicialmente previstos na MP e que após diversas críticas de segmentos ligados à educação, inclusive do Movimento Estudantil, que se organizou em ocupações de espaços escolares em nível nacional no ano de 2016, foi mantido, mas na modalidade de estudos e práticas de artes e educação física, a serem definidas pela BNCC e não mais como disciplinas.

O documento da BNCC, o qual desde a proposta inicial da MP aparecia como o definidor do núcleo comum dos conteúdos a serem trabalhados no Ensino Médio, propõe unificar o currículo em âmbito nacional de modo a promover a superação da fragmentação das políticas educacionais, conforme indica um de seus fragmentos:

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia

de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018a, p. 08).

A definição de uma política curricular em âmbito nacional para Silva (2018) é de caráter essencialmente prescritiva e visa à obtenção de resultados em avaliações nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio – (ENEM) e a Prova Brasil:

[...]. Certamente está no horizonte de que esta BNCC se institua como estratégia de controle também por meio das avaliações e, uma vez mais, não apenas reitere as desigualdades educacionais já existentes, como também poderá reforçá-las. Os exames, atualmente, já incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora a BNCC passaria a determinar o conteúdo dos exames. Essa é uma das justificativas para a sua existência: garantir maior fidedignidade as avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. [...]. (SILVA, 2018, p. 46).

A lógica do controle, obtenção de índices e o alinhamento ideológico do pensamento dos jovens brasileiros a esses objetivos são aspectos que ganham maior expressividade por meio da padronização curricular. Esses aspectos se aliam ao compromisso da formação de um consenso cujo papel é determinante na conservação social, uma vez que direciona para que o pensamento e a ação dos subalternos sejam conciliados com o que defendem os setores que detêm a hegemonia política, econômica e ideológica.

No caminho trilhado para a produção do consenso, a educação se converte em um recurso, no qual as políticas educacionais não são isentas de interesses que se articulam com a conservação da hegemonia do Estado e da classe que por ele se faz representar. O consenso espontâneo das massas, que é fundamental para a manutenção da hegemonia dominante, se desenvolve mediante um trabalho de orientação política em todo o terreno social. (GRAMSCI, 2001).

Gramsci (2001, p. 21) salienta que além da “direção intelectual e moral” realizada para a produção do consenso, este também pode estar ligado ao “prestígio” e à posição que uma classe exerce em relação à outra na sociedade. No entanto, o autor também esclarece que quando o consenso não ocorre de modo espontâneo, ele é obtido por meio da imposição, da força, ou seja, por uma ação coercitiva realizada pelo Estado. (GRAMSCI, 2001).

É o que percebemos no atual curso das reformas educacionais para o Ensino Médio colocadas em prática pelo Governo Federal. O consenso em relação a sua efetividade foi imposto, não houve debate aprofundado e as críticas não foram sequer colocadas na pauta de diálogo. Silva (2018) aponta que em relação à BNCC do Ensino Médio, não foram considerados os elementos de natureza prescritiva, centrados apenas no desenvolvimento de competências

gerais e específicas, as quais na visão da autora, engessam o trabalho pedagógico e são atreladas à lógica da “subserviência da educação pública ao economicismo”. (p. 48).

No Quadro 7, evidenciamos que dentre os elementos que orientam a reforma, os quais apareciam na Medida Provisória nº 746/2016, a questão da flexibilização curricular, expressa na fragmentação do currículo do Ensino Médio em duas partes, das quais uma é destinada a uma formação comum, definida pelo documento da BNCC, o qual indicou que somente as disciplinas de língua portuguesa e matemática serão de caráter obrigatório nos três primeiros anos do Ensino Médio e, outra, composta por cinco itinerários formativos: “I - linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e, V – formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017), permaneceu na forma da Lei nº 13.415/2017.

Para Silva (2018, p. 43), a flexibilização curricular representa uma “negação do direito a uma formação básica completa e comum a todos”, acentua as desigualdades sociais, uma vez que seu objetivo maior não é uma formação que priorize a universalização do conjunto de conhecimentos e saberes produzidos historicamente pela humanidade, nem a expansão e a formação do pensamento livre e crítico e o fomento do desenvolvimento das potencialidades humanas, as quais são facilitadas por meio do contato com a diversidade de saberes, conteúdos e experiências. Ao contrário, a flexibilização curricular incorre em uma formação rasa e desmembrada que condiciona os secundaristas a se adequarem à forma de organização produtiva na qual estão inseridos.

Um dos argumentos utilizados pelo Governo Federal é que os itinerários formativos dariam aos jovens brasileiros a possibilidade de escolha daquele que melhor contemplasse seus objetivos e projetos futuros. Esse argumento é frágil, pois o art. 4º da nº Lei 13.415/2017, altera o artigo 36 da nº Lei 9394/96, estabelecendo que a organização das áreas do conhecimento “será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino”. (BRASIL, 2017).

Sobre os itinerários formativos, Azevedo; Reis e Gonzaga (2018) realizam as seguintes considerações:

[...] a escolha de um itinerário, imposto pela reforma atual, contempla somente o acesso ao conhecimento de uma determinada parcela do currículo, de uma área apenas do conhecimento humano. Isso constitui um absurdo. Configura um direcionamento à formação educacional calcada no imediatismo do mercado. Neste projeto, não se garante nem o mínimo dos conhecimentos necessários à compreensão e a ação do mundo globalizado e tecnologicado. Principalmente, no momento em que a sociedade capitalista centra todo o seu poder de reprodução do capital em atividades complexas, que demandam o desenvolvimento tecnológico e científicos avançados. (AZEVEDO; REIS; GONZAGA, 2018, p. 93).

A intensão de organizar os currículos tomando por base os itinerários formativos, sob o argumento de flexibilização centra-se no tecnicismo e possui vínculos estreitos com o mundo produtivo. Araújo (2019) comenta que o itinerário da formação técnica e profissional ou “itinerário dos pobres” (p. 61) demandaria à realização de amplos investimentos em recursos nas escolas públicas e, em oposição a isso, o que está previsto na forma da lei, é o reconhecimento de saberes, experiências e competências adquiridas em outros espaços. Na visão do autor, esse elemento configura “um vale tudo na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora”. (ARAÚJO, 2019, p. 61).

Inferimos que os itinerários formativos se opõem a uma formação de caráter geral e humanístico, voltada para “inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa”. (GRAMSCI, 2001, p.36). Uma formação geral ocorre em uma educação com potencial contributivo para a emancipação humana, dado que nas atuais condições históricas, cujas marcas são a desigualdade, o domínio e a exploração por meio do trabalho assalariado, educar com vistas a romper com a hegemonia dominante é um ato revolucionário, pois implica em conhecer a fundo a realidade e os fundamentos teóricos filosóficos e culturais que fazem parte do acervo do conhecimento até hoje produzido pela humanidade.

Araújo (2019); Azevedo; Reis e Gonzaga (2018) asseveram que os itinerários formativos cerceiam a possibilidade de acesso a uma educação que contribua para a superação das contradições sociais, acentuam as desigualdades e restringem as classes populares do acesso à educação formal, pois:

[...]. Se um educando resolve seguir determinado itinerário formativo que se oriente para as Ciências da Linguagem, por exemplo, e essa escolha acontece no início do Ensino Médio, e se perto do fim dessa etapa educacional o estudante resolve trocar de área do conhecimento, ele estará despreparado para ingressar em outra das quaisquer áreas. Portanto, nesta organização, o educando além de não acessar o conhecimento relativo à sua necessidade social em todas as áreas, se quiser trocar para prosseguir seus estudos em outra área terá que voltar anos atrás ao processo educativo para poder obter aquilo que a nova organização da última etapa da Educação Básica lhe negou. (AZEVEDO; REIS; GONZAGA, 2018, p. 93-94).

Esses elementos estão circunscritos a uma educação extremamente interessada, voltada para a formação em massa de um corpo de sujeitos que não questionam, não reivindicam seus direitos e que entendem as desigualdades como naturais, parte da vida e do destino que lhes foi reservado. Em razão do conformismo com a realidade a que estão atrelados, os jovens oriundos das classes populares se calam ante as contradições sociais, pois lhes faltam

argumentos, pensamento crítico e a perspectiva de um projeto societário para além do que temos e, sendo assim, o que lhes resta é contribuir para o funcionamento das engrenagens que mantêm viva a máquina produtiva.

A questão da carga horária foi um elemento bastante criticado na proposta de reformulação do Ensino Médio. A MP nº 746/2016 sugeria um limite de 1200 horas para a carga horária total do núcleo comum do currículo e a Lei nº 13.415/2017 e a BNCC trouxeram o teto máximo de 1800 horas, o que em ambos os casos deverá ocorrer em acordo com os critérios definidos pelos sistemas de ensino⁷⁹. De acordo com Silva (2018), isso cria uma brecha para que a carga horária prevista na Lei nº 13.415/2017, seja inferior às 1200 horas antes definidas por meio da medida provisória, desse modo:

Ao reduzir o Ensino Médio para 1800 horas obrigatórias, na prática está reduzindo a educação básica. Minimiza-se o Ensino Médio e retira-se a relevância das matérias importantes para a formação da juventude como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física, Artes, ou seja, disciplinas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão. [...]. (SILVA, 2018, p. 60-61).

Ao mesmo tempo em que a reforma do Ensino Médio estipula um teto para o núcleo comum no qual “podem ou não serem contempladas as disciplinas escolares, como Geografia, História, Biologia, Química, Física, entre outras” (SANDRI, 2017, p. 134), ela também não faz referência a carga horária mínima “para a base de conhecimentos gerais, o que nos leva a deduzir que alguns Sistemas de Ensino poderão ofertar um currículo com carga horária inferior às 1800 horas”. (SANDRI, 2017, p. 134).

A partir das considerações apresentadas, é possível inferir que o compromisso maior da reforma do Ensino Médio, nos moldes como foi apresentada na MP nº 746/2016 e na sua conversão sob a Lei nº 13.415/2017, é o atendimento dos interesses particulares dos detentores da hegemonia econômica e política. Essa lógica que contribui para elevar a dualidade estrutural de uma sociedade que já é dividida, fragmentada e desigual, oculta os reais propósitos que embasam o novo Ensino Médio, advogando que a mesma prioriza a oferta de uma educação que propicie a “formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. (BRASIL, 2017).

⁷⁹ A flexibilização da carga horária e a possibilidade de sua ampliação progressiva, além de comprometer o trabalho com conteúdos importantes para a formação do jovem, abre um precedente para a realização de parcerias com segmentos privados e convênios para a oferta de cursos à distância, tema que discutimos no item 4.2.1 deste capítulo.

A formação integral do modo como está apresentada no texto da lei, induz à compreensão de que a mesma pressupõe a formação em diferentes aspectos, de modo a possibilitar o desenvolvimento das potencialidades humanas e a ampliação das oportunidades de contato com o conjunto de conhecimentos acumulados pela humanidade. Esses pressupostos são contraditórios, uma vez que uma formação realmente integral não pode ocorrer em uma sociedade dividida em classes sociais, onde há desigualdades, competitividade e, principalmente, em uma proposta de educação fundamentada na fragmentação curricular.

A implementação de um Ensino Médio em tempo integral nas instituições públicas de ensino brasileiras se faz presente na lei no seguinte fragmento:

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo: I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II - metas quantitativas; III - cronograma de execução físico-financeira; IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas. (BRASIL, 2017).

Cabe-nos problematizar o sentido dessa proposta, uma vez que conforme viemos discutindo ao longo dessas exposições, além das escolas não disporem de condições estruturais e financeiras para a oferta de um Ensino Médio em tempo integral, a PEC nº 55 limitou o repasse de recursos para áreas sociais, dentre as quais se situa a educação.

No que se refere a uma formação integral, é necessário apontar que a fragmentação curricular não fornece os subsídios necessários para que isso ocorra. Consideramos que uma formação nesse sentido, precisa levar em conta o acesso “à riqueza material e espiritual necessária” (TONET, 2012a, p. 55) para a realização humana, pois esta pressupõe uma formação desinteressada, para além das ideologias que alicerçam o sistema capitalista, ou seja, consubstancia a efetiva liberdade humana e o compromisso coletivo.

Embora Tonet (2012a) não acredite em uma formação realmente integral sem a supressão do modo de produção capitalista, entendemos que o acesso ao conhecimento sistematizado e ao patrimônio cultural da humanidade deve ser uma bandeira de lutas dos educadores, da sociedade civil, dos partidos políticos e dos movimentos sociais, pois mesmo tendo plena consciência que a educação é controlada pela hegemonia dominante, buscar a superação de sua fragmentação é um dos caminhos para colocar os trabalhadores no controle do processo hegemônico.

Nesse sentido, uma formação que se pretenda integral estaria articulada com a realização de ações coletivas com vistas a uma ampla transformação da realidade. Com base nessa perspectiva, Flach (2018, p. 215-216) sugere três pressupostos fundamentais a serem considerados na definição das políticas educacionais: “conhecimento da realidade”, “análise da realidade” e a “intervenção na realidade”.

No que diz respeito ao primeiro pressuposto, “conhecimento da realidade”, Flach (2018) destaca que uma política educacional, antes de tudo, precisa se articular com a realidade para a qual ela se aplica. Isso quer dizer que, é necessário antes de tudo, ter o conhecimento das condições de vida e de como se dá o acesso a direitos sociais como educação, saúde, moradia e trabalho.

Esse conhecimento da realidade pressupõe dar voz aos sujeitos aos quais a proposta será destinada, ou seja, seu envolvimento é essencial para que as necessidades coletivas sejam discutidas e as escolhas sejam realizadas em conjunto. É comum encontrar pelo país escolas construídas em locais que não existe demanda, equipamentos sem equipe especializada para operá-los, oferta de escola de tempo integral sem número de profissionais para realizar o atendimento, etc. O conhecimento da realidade colaboraria para que tais questões não ocorressem e os recursos públicos fossem bem utilizados. (FLACH, 2018, p. 214).

O conhecimento aprofundado da realidade ao possibilitar a identificação dos problemas e dos elementos que auxiliam para a sua manutenção, instrumentaliza para uma “análise da realidade” (FLACH, 2018, p. 25). Neste segundo pressuposto, Flach (2018, p. 215) exemplifica que o “alto índice de não conclusão da escolaridade obrigatória, geralmente está aliado à falta de oportunidades de acesso a condições de permanência na escola” e, sendo assim, é importante que as políticas educacionais para jovens e adultos estejam aliadas com políticas de emprego e renda, de modo a possibilitar que os alunos trabalhadores voltem aos bancos escolares, pois:

[...] o planejamento político educacional precisa considerar a articulação entre o econômico, social, político e ideológico, para que possa, mesmo que minimamente, interferir nas formas de dominação da sociedade capitalista. Dessa forma, tais propostas podem ajudar em uma nova configuração da luta de classes e criar, no interior desta sociedade velha e barbárica, as condições de uma nova sociabilidade. (FLACH, 2018, p. 216).

O conhecimento e a “análise da realidade” instrumentalizam para a “intervenção” na mesma. Nesse terceiro pressuposto, Flach (2018) afirma que a intervenção no real, precisa estar articulada com o compromisso da emancipação humana. Na visão de Flach (2018, p. 216), a educação pode contribuir para esse processo, contudo, deve estar consubstanciada em torno de “um projeto societário que tenha objetivos amplos de intervenção em outras áreas da

organização social”, pois “em uma sociedade capitalista em que a desigualdade é tida como normal, uma oferta de educação escolar que possibilite formação ampla dos indivíduos, já é um pequeno passo para que a chegada da transformação seja possível”.

Tendo em vista os pressupostos apontados por Flach (2018) para a definição de políticas educacionais, consideramos que a reformulação do Ensino Médio, convertida na Lei nº 13.415, não se deu com base no conhecimento, análise e intervenção na realidade. Não contemplou o conhecimento do processo real, porque desconsiderou que o Ensino Médio brasileiro é composto por múltiplas juventudes, as quais são compostas por jovens singulares de diferentes regiões, cidades e Estados brasileiros, que se distinguem não apenas pelo acesso à cultura, educação e direitos sociais, mas também, pela posição que ocupam no campo do trabalho⁸⁰. Existem jovens que frequentam o Ensino Médio noturno, que já constituíram famílias e que precisam trabalhar para prover o sustento das mesmas, também existem outros que são sustentados pelos pais e apenas estudam. Há jovens que residem nas periferias, nas zonas rurais e urbanas, enfim os jovens não são singulares e as políticas educacionais para o Ensino Médio precisam levar em consideração as realidades vividas.

A reforma do Ensino Médio desconsiderou a parcela de jovens que não possuem condições de frequentar uma escola de tempo integral, que precisam trabalhar em outro período do dia. Em relação a esse aspecto, se caso a instituição de ensino próxima à residência desse jovem, passar a oferecer somente o Ensino Médio em tempo integral, o mesmo dificilmente se deslocaria para outra região da cidade para concluir os estudos, o que certamente contribuiria para a elevação dos índices de abandono e evasão escolar.

A reforma do Ensino Médio, também não considerou a possibilidade de o jovem mudar de ideia em relação ao itinerário que está cursando. Caso isso venha a ocorrer, o aluno seria obrigado a iniciar novamente outro itinerário, não podendo reaproveitar o tempo que cursou no itinerário anterior. Contudo consideramos que o ponto mais problemático da reforma é a fragmentação curricular, por abreviar as possibilidades do pensamento crítico. Consideramos que o pensamento livre e crítico se desenvolve no contato com os conteúdos e com os conhecimentos produzidos pelas diferentes áreas do conhecimento, ou seja, com a filosofia, com as artes, com a sociologia, com a história, entre outras.

Nesse sentido, com base na leitura marxiana, Luiz (2011) considera que um processo de emancipação:

⁸⁰ Tratamos sobre essa questão no item 5.1 do quinto capítulo, no qual pontuamos sobre as condições de acesso da juventude brasileira ao emprego, renda e educação.

[...] só poderá ocorrer num processo de autoconscientização da classe proletária (no âmbito das relações sociais de produção, através da absorção da filosofia como instrumento de conhecimento revolucionário), que poderá lutar pela instauração de uma nova sociedade, implicando na extinção do capitalismo. A emancipação da classe operária é tarefa dos próprios operários, e se dará através da emancipação do trabalho alienado. [...]. (LUIZ, 2011, p. 47).

O amplo acesso ao saber sistematizado está articulado com um projeto de construção de uma nova sociedade, na medida em que instrumentaliza os subalternos a desvelarem as contradições da sociedade e a correlação de forças que nela se apresentam, fornecendo-lhes os subsídios teóricos e práticos para a desconstrução da hegemonia vigente. Por isso, a fragmentação curricular também é limitadora das possibilidades de emancipação, oculta a realidade, amplia as contradições e mais do que isso, limita e fragmenta a luta social.

A reforma do Ensino Médio não levou em consideração a análise da realidade, se assim o tivesse feito, junto com a reforma haveriam políticas de emprego e inserção dos jovens no mercado de trabalho para aqueles que precisam prover o seu sustento e de suas famílias. Ao contrário, para o governo os jovens estão fora da escola por conta do currículo que não é atraente, ou seja, o problema dos altos índices de evasão e abandono escolar é simplificado e o currículo se tornou o grande vilão pelo caos estabelecido na educação secundarista.

Finalmente, a reforma do Ensino Médio não considerou que toda política educacional deve estar comprometida com a intervenção na realidade. Percebemos que essa reforma acentua o individualismo que fundamenta a sociedade do capital. O foco nos itinerários formativos e nos projetos de vida futuros, além de contribuir para a formação em massa para o mercado de trabalho, também joga luz sobre a meritocracia na medida em que induz à compreensão de que o jovem é responsável pelo seu sucesso futuro, afinal o Ensino Médio abriria a possibilidade de escolha de uma área do conhecimento que pode auxiliá-lo para a escolha de uma carreira.

Os pressupostos norteadores dessa reforma são os mesmos sob os quais se subscrevem os objetivos da educação para a juventude na sociedade capitalista. Afinal, para que este modo de produção se reproduza são necessários homens e mulheres, que contribuam para essa tarefa e, nesse sentido, a reforma do Ensino Médio não é isenta ou livre de interesses que mantém viva a hegemonia dominante. No próximo item, abordamos sobre esses interesses e a relação entre os agentes privados de hegemonia e a reforma do Ensino Médio.

4.2.1 Os agentes privados de hegemonia e a reforma do Ensino Médio

A concepção de Estado em Gramsci (2016) aparece como uma relação orgânica e dialética entre força e consenso, ditadura e hegemonia, economia e política, direção e domínio.

Portanto, o Estado é compreendido em uma dimensão ampliada, a qual envolve não apenas a função que lhe é tradicionalmente atribuída, como sociedade política, mas também, como sociedade civil, de modo a haver uma articulação em torno dos mesmos interesses. (GRAMSCI, 2016).

Essa relação pode ser evidenciada nos momentos de recessão e amplas crises econômicas. De acordo com Liguori (2003), ao analisar a Grande Depressão de 1929, Gramsci percebeu um vínculo entre economia e política e avaliou a interferência do Estado junto à iniciativa privada. Para o filósofo sardo, durante as crises econômicas o Estado interfere de modo a “conservar o aparelho produtivo tal como este existe em um determinado momento” e a “reorganizá-lo a fim de desenvolvê-lo paralelamente ao aumento da população e das necessidades coletivas” (GRAMSCI, 2014b, p. 277), salvaguardando os ganhos do capital.

Gramsci (2014b) identifica as atividades nas quais o Estado desenvolve ações para o “salvamento das grandes empresas à beira da falência ou em perigo”. (p. 277). Liguori (2003, p. 177) compreende que essa relação reflete interesses nos quais a “esfera política” está a serviço da “esfera econômica”, sendo que aquela organiza ações de modo a manter a hegemonia das classes dominantes em todo o terreno social. Nesse sentido, as organizações privadas buscam manter a hegemonia na sociedade política, pois conforme Gramsci (2016) o “Estado é todo o complexo das atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém o seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados”. (GRAMSCI, 2016, p. 335).

Embora a sociedade civil denote uma esfera produtora de consenso, ela também é o espaço que esse consenso e hegemonia são colocados à prova e onde se estabelecem relações de forças e campos de luta. A educação é uma área que, ao mesmo tempo em que é tida como um mecanismo que auxilia para a produção do consenso necessário para a manutenção da hegemonia no modo de produção capitalista, também sofre revés do Estado nos momentos de crise. Em nome de uma conjuntura de recessão são cortados investimentos em instituições, políticas ou programas para a educação e são justificadas as interferências dos segmentos privados na área.

Por isso, a educação é um campo no qual se revelam disputas entre os segmentos dominantes, os quais vêm tentando impor sua lógica de dominação e poder no ensino, e dos setores com representação nos movimentos sociais, com destaque para o Movimento Estudantil, representantes de professores e pesquisadores da área do ensino, entre outros, que ao contrário daqueles, empunham uma bandeira alinhada à defesa de uma educação efetivamente pública e

de qualidade. Essa relação de forças estabelecida em torno da educação ficou bastante evidente nos embates em torno da reformulação do Ensino Médio, durante os eventos que antecederam a MP nº 746/2016, em torno do Projeto de Lei n. 6.840/2013 e na conversão da medida provisória em formato de lei.

Ferreti e Silva (2017) analisaram as audiências públicas realizadas no Congresso Nacional para debater a reforma do Ensino Médio e as orientações a serem incorporadas no projeto de lei. De acordo com os autores, participaram dessas audiências segmentos com representação no campo do empresariado, com destaque para as instituições privadas de ensino, movimentos sociais e demais entidades organizativas representativas de professores e pesquisadores na área da educação. Os autores afirmam que esses sujeitos eram compostos por pessoas ligadas ao governo, a instituições de ensino privadas ou empresários da educação, reitores de universidades particulares, representantes de movimentos sociais, associações acadêmicas públicas e político-organizativas, com destaque para o Movimento em Defesa do Ensino médio – (MDEM), União Nacional dos Estudantes – (UNE), União Brasileira de Estudantes Secundaristas – (UBES), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – (ANFOPE), entre outros. (FERRETI; SILVA, 2017).

De acordo com Ferreti e Silva (2017), essas audiências colocaram em evidência uma disputa por hegemonia em torno do Ensino Médio, na qual, mesmo havendo um equilíbrio numérico entre os participantes que apoiavam e se opunham à proposta de reforma apresentada, os segmentos ligados ao capital obtiveram êxito, conforme explicitam por meio do fragmento:

Do conjunto de participantes das audiências públicas, observa-se que há um equilíbrio numérico entre os que foram pró e os que foram contra a reforma, se somados órgãos de governo e pessoas ligadas ao setor privado (18) e as ligadas aos movimentos sociais, entidades e setor público (17). Ainda que estivesse presente nas audiências públicas um número expressivo de críticos da MP, suas argumentações não foram ouvidas, conforme atestam o PL de Conversão nº 34/2016 e a Lei nº 13.415/2017. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 396).

Os fatos apresentados explicitam que a reforma do Ensino Médio não está desvinculada de interesses que atendem os segmentos dominantes da sociedade e que a mesma foi idealizada para ampliar as possibilidades de dominação e da exploração realizada pelo capital. Para Ferreti e Silva (2017, p. 396), se considerarmos que houve “poucas alterações sofridas pela MP até sua transformação em Lei” e que foram acatadas as sugestões dos participantes ligados ao setor privado, é possível avaliar que prevaleceu um modo de pensar a educação que prioriza a lógica imposta pelo mercado, pois:

Da análise das audiências públicas ficou evidente o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro. O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 396).

No caminho trilhado por esses autores, Kuenzer (2017) compreende que o Ensino Médio brasileiro é objeto de disputas de entidades ou segmentos privados, os quais:

[...] têm ampliado o espaço na discussão das políticas públicas, com o apoio e a identidade conceitual dos dirigentes que têm integrado o Ministério da Educação (MEC) nos últimos dez anos, e pelo Conselho de Secretários de Educação, que defendem a flexibilização dos percursos formativos, de modo a permitir que o aluno, assegurada a base nacional comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida. (KUENZER, 2017, p. 333).

Buscando fazer frente à interferência realizada por tais segmentos na área da educação, Kuenzer (2017) menciona que algumas entidades da sociedade civil e intelectuais vem se opondo ao projeto educativo hegemônico e se organizando em lutas que visam ampliar a qualidade da educação pública, os quais:

[...] historicamente têm buscado a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, e que defendam a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. (KUENZER, 2017, p. 333).

A materialização de uma reforma para o Ensino Médio, realizada de modo apressado sem diálogo ampliado, mesmo em face das críticas realizadas por movimentos sociais, em especial dos estudantes que ocuparam as instituições públicas de ensino como estratégia para pressionar o governo a revogar a MP, expressa que não houve respeito aos princípios democráticos, visto que, tanto a MP nº 746/2016, quanto a Lei nº 13.415/2017 incorporaram demandas do setor privado e do Conselho Nacional de Secretários da Educação - (CONSED). (KUENZER, 2017).

Na relação de forças entre os aparelhos privados de hegemonia (segmentos ou instituições, ligadas ao empresariado e movimentos sociais), travada em torno do Ensino Médio brasileiro, houve hegemonia daqueles que representam o capital. A possibilidade da realização

de parcerias entre os sistemas públicos de ensino e instituições privadas é um elemento que indica a hegemonia do capital em torno da reforma. Os seguintes fragmentos extraídos da Lei nº 13.415/2017 evidenciam essa possibilidade:

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

[...]

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017).

De acordo com a Lei nº 13.415/2017, a realização de parcerias entre as entidades públicas de ensino e setores do campo privado poderá ocorrer por meio da oferta de cursos técnicos, cursos realizados na modalidade de ensino à distância e, também, na contratação de empresas que desenvolvam plataformas para a oferta dessa modalidade de ensino. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio vieram coroar essas possibilidades ao indicarem que até 20% da carga horária do Ensino Médio diurno e 30% do curso noturno poderá ser realizada no formato à distância, conforme indica a Resolução nº 03 de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio:

As atividades realizadas à distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir, tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo o critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno. (BRASIL, 2018b, p. 11).

Além da formação aligeirada característica do ensino à distância, esse tipo de organização possibilita que o repasse de dinheiro público para segmentos do empresariado e/ou associações que possuem no comércio de soluções educacionais como, apostilas, softwares, cursos de formação de docentes e gestores, uma fonte de alta lucratividade. (CAETANO; COMERLATTO, 2018).

O “Guia de implementação do novo Ensino Médio” elaborado pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – (CONSED) indica a possibilidade da realização de parcerias com agentes privados para a oferta dos itinerários formativos:

É importante que sejam articuladas parcerias com diferentes instituições, de modo a ajudar na oferta de itinerários para os quais ainda não há plena capacidade física, operacional e de recursos humanos. Para isso, deve ser realizado um mapeamento prévio das possibilidades de parcerias, considerando aquelas instituições que já oferecem cursos regulamentados e as que podem oferecer em cada município. Ainda, deve-se considerar a necessidade de reconhecimento dessas parcerias pelos sistemas de ensino. (MEC; CONSED, 2018, n.p.).

As iniciativas que possibilitam a interferência de agentes privados na educação pública contribuem para a redução dos investimentos nas instituições públicas e, conseqüentemente, para a precarização do ensino e das escolas brasileiras. Desse modo, ao avaliar a realização de parcerias com segmentos privados, o CONSED, enquanto entidade representativa dos secretários de educação, se posiciona ao lado do capital, colocando em relevo os interesses que norteiam a implementação do Novo Ensino Médio. Araújo (2019, p. 55-56) aponta para tais interesses, enfatizando que a reforma do Ensino Médio busca atender prioritariamente as demandas de empresários ou grupos privados que buscam a flexibilização da “necessidade de contratação de professores licenciados” e da formação de mão de obra para o mercado.

Peroni (2011) pontua sobre a interferência do empresariado na educação, questionando as implicações dessas ações na educação pública:

Questionamos o que significa o sistema público abrir mão das suas prerrogativas de ofertar a educação pública de qualidade e comprar um produto pronto, o que se dá desde o currículo escolar, já que as aulas vêm prontas e os professores não podem modificá-las, até a gestão escolar ser monitorada por um agente externo, e transformar os sujeitos responsáveis pela educação em burocratas que preenchem muitos papéis, o que inclusive contraria a LDB/96 no que se refere à gestão democrática da educação. (PERONI, 2011, p. 37).

A relação entre sociedade civil e sociedade política, nesse caso, contempla os aspectos econômicos e ideológicos. No caso da reforma do Ensino Médio, Caetano e Comerlato (2018) compreendem que o que estaria em jogo é, tanto o cerceamento do pensamento crítico e o abreviamento da formação do jovem, como também, a transferência dos recursos públicos para a iniciativa privada. De acordo com os autores, para implementar a reforma o MEC realizou um “empréstimo de 250 milhões de dólares junto ao BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento”. (CAETANO; COMERLATO, 2018). Desse total, “221 milhões de dólares irão para o Programa para Resultados (PforR)” (CAETANO; COMERLATO, 2018) e 21 milhões de dólares serão destinados para segmentos que ofertam consultorias na área da

educação. Tendo em vista os fatos apresentados, os autores nos alertam que esse investimento poderá ser destinado para as instituições privadas e não para as instituições públicas de ensino. (CAETANO; COMERLATTO, 2018).

Os autores acima mencionados também destacam que a produção do documento da BNCC, que define o núcleo comum do currículo do Ensino Médio, também foi permeada por interesses em favor do empresariado. (CAETANO; COMERLATTO, 2018). O Movimento pela Base Nacional Comum – (MBNC) a quem coube a coordenação do processo de construção da BNCC recebeu apoio financeiro de instituições ligadas diretamente ao capital, como as fundações Lemann, Itaú, Cesgranrio, Roberto Marinho e institutos como o Ayrton Senna, Unibanco e Todos pela Educação. (CAETANO; COMERLATTO, 2018).

Podemos indicar que a educação secundarista é permeada por disputas, nas quais se desenvolvem relações de forças que pretendem se tornar hegemônicas, de forma a dar o contorno da educação brasileira. Nessa relação, evidenciamos que a hegemonia é dos detentores do capital, os quais além de obterem lucros com as parcerias realizadas com entidades públicas, também interferem nos modos de pensar e agir da juventude brasileira. Isso ocorre, porque os materiais, conteúdos, métodos de ensino produzidos, cursos e as palestras ministradas por essas entidades tendem a reproduzir a ordem burguesa e manter intacta a base de dominação que move o capital – o trabalho assalariado.

Outro ponto polêmico da reforma do Ensino Médio foi a indicação, tanto via MP como na sua conversão em lei, da possibilidade de atuação de profissionais com “notório saber”, não especificando a que se refere esse termo. Isso abre precedente para que “supostos especialistas, porém não credenciados como professores” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369) atuem na educação pública. Nesse sentido, Motta e Frigotto (2017, p. 369) nos alertam que esse aspecto em particular pode reduzir as possibilidades de realização de concursos públicos ou mesmo “desobrigar” os Estados a contratarem novos docentes, o que em nossa percepção, pode ampliar as chances de terceirizações desses profissionais.

A realização de parcerias entre setores públicos e privados, tanto por meio de privatizações, como também via firmação de convênios entre organizações e fundações, não é algo novo em nossa realidade política. Para Peroni (2011, p. 36), esse modelo de governança que “tem se transformado na própria política pública” é uma estratégia para o esvaziamento do poder e da autonomia das instituições públicas. Bastante comum nesse tipo de relação, em especial no trato com a educação, é a atuação do Terceira Via, cujo ponto de apoio se dá na relação pública não estatal com a sociedade civil.

Peroni (2011) alerta que a Terceira Via é fundamentada no “conceito de sociedade civil modernizada, bem-sucedida no mercado e empreendedora”. De acordo com a autora, nesse tipo de relação, o Estado incentiva o setor privado para que o mesmo “assuma as políticas sociais” e esse, então, passa a dar o tom das políticas e dos programas sociais. (PERONI, 2011, p. 28-29). Montañó (2010) alerta que é preciso atentar para o fato de que o Terceiro Setor se reveste de um discurso altamente sedutor, advoga uma vida melhor, a solução dos problemas e das mazelas sociais e, muitas vezes, chega até a se apropriar das demandas populares. Entretanto, o que está em jogo é a manutenção da lucratividade que se estabelece por meio da realização de parcerias com a iniciativa privada.

Podemos afirmar, portanto, que na luta pelo controle da hegemonia que se realiza na educação, a reforma do Ensino Médio, contemplou os interesses dos representantes dos setores privados. Nesse caso, a “direção intelectual e moral” se realizou em um sistema de alianças entre os grupos vinculados ao capital, de modo que o particular adquiriu um caráter global, coordenando a totalidade das relações sociais.

Esses grupos seguem a cartilha das determinações estruturais do capital, partem de um centro irradiador de ideologia, de uma potência, a qual na perspectiva de Gramsci (2016, p. 55), é grande, porque lidera e guia “um sistema de alianças e de pactos com maior ou menor extensão”, no qual o econômico, o político e o cultural mantêm relações estreitas. Desse modo, um projeto global de sociedade mantém vínculos com a universalização não apenas de bens e serviços, mas também, da cultura e dos modos de pensar e agir, conforme Fontana (2003):

Ao agir assim, a grande potência não mais precisa recorrer à guerra para alcançar seus fins, do mesmo modo, como o grupo dominante não precisa recorrer à coerção e à violência para manter internamente sua supremacia. Enquanto a hegemonia interna não se traduz necessariamente em supremacia externa, o exercício da hegemonia por um *hegemon* sobre um sistema transnacional de alianças pressupõe o exercício da hegemonia internamente no quadro da cultura, economia e sociedade da grande potência. (FONTANA, 2003, p. 122).

As agências internacionais, com seus projetos globais de sociedade, possuem papel relevante nessa empreitada, pois se vinculam e atendem aos interesses das grandes potências que detêm a hegemonia e controle do capital. Com base na leitura de Gramsci, Médici (2003) nos alerta que a hegemonia não se realiza somente em âmbito nacional, mas também, em nível internacional e considera que:

[...] do mesmo modo, como ocorre uma luta pela hegemonia no interior de cada Estado, entre diversas partes em luta (e, em particular, uma luta de classes subalternas para a passagem de subalternas a antagônicas e, de antagônicas, a potencialmente hegemônicas, com uma nova forma de hegemonia, a intelectual-moral), também se

pode falar, de modo análogo, de uma luta pela hegemonia entre nações, na qual desempenha um papel fundamental, na menor do que o do poder militar, também o instrumento do domínio cultural e ideológico. (MEDICI, 2003, p. 205- 206).

Assim, há no campo internacional uma luta pela afirmação no processo hegemônico. Essa luta lança mão da utilização de recursos culturais e consensos que contribuem para cimentar ideologias fundamentadas em modos de pensar que se tornam globais. A UNESCO, conforme viemos discutindo até aqui, vem interferindo nesse processo e se utilizando da educação como uma área estratégica, impõe uma lógica que reflete os interesses dominantes. A interferência realizada pela agência, por vezes não se materializa de forma direta, mas por meio de ideias, concepções de mundo e projetos de sociedade que podem estar presentes de modo explícito ou camuflado, nas políticas, projetos e programas desenvolvidos para a educação pública, pois conforme Gomide (2012) evidenciou em sua pesquisa, a UNESCO dispõe de “força moral” para influenciar as políticas educacionais dos países com quem possui vínculos, inclusive o Brasil.

É por isso que nos questionamos se a intervenção da UNESCO (direta ou indireta), também se fez presente na reforma do Ensino, via Lei nº 13.415/2017, visto que de acordo com a revisão de literatura realizada até aqui, foi possível evidenciar que a agência vem interferindo de longa data na educação brasileira e que a mesma possui no Ensino Médio e na juventude uma área prioritária para o desenvolvimento de ações.

No impasse estabelecido em relação aos interesses conflitantes que orientam a ações das classes dominantes e dos segmentos vinculados à classe trabalhadora, na ocasião do lançamento da MP nº 746/2016, destacamos o Movimento Estudantil, o qual vem ocupando papel de destaque na luta pelo acesso e democratização da educação e, nessa época, desenvolveu um processo de lutas, no qual centenas de instituições públicas de ensino foram ocupadas em todo o Brasil, como estratégia para tentar barrar a reformulação do Ensino Médio.

Diante disso, cabe-nos questionar se na materialização da reforma do Ensino Médio, via Lei nº 13.415/2015, foram contemplados, mesmo que minimamente, as pautas defendidas pelo Movimento Estudantil, ou se essa reforma se alinha às orientações da UNESCO para a educação de nível médio. Para tanto, o capítulo a seguir apresenta a análise dos dados empíricos da pesquisa, a qual procura responder, além desse questionamento, as seguintes perguntas:

a) Como a relação de forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil brasileiro se materializa na Lei nº 13.415/2017?

b) Quais são as orientações em relação à educação e políticas para o Ensino Médio apresentadas nos documentos da UNESCO?

c) Quais são as pautas do Movimento Estudantil para o Ensino Médio e quais foram contempladas na Lei nº 13.415/2017?

d) Quais são os embates sobre a educação e Ensino Médio presentes nos documentos da UNESCO e do Movimento Estudantil brasileiro?

e) De que maneira a relação de força entre a UNESCO e o Movimento estudantil se expressa na Lei nº 13.415/2017, sendo esta a pergunta norteadora do processo de investigação.

CAPÍTULO 5: A MATERIALIZAÇÃO DA RELAÇÃO DE FORÇAS ENTRE O MOVIMENTO ESTUDANTIL E A UNESCO NA LEI Nº 13.415/2017

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar. (BRECHT, 1982, p. 45).

As relações de domínio, impostas por um modo de produção que divide, oprime e cerceia a efetiva liberdade humana, parecem naturais, habituais e imutáveis. O consenso no qual essas relações se apoiam é um fenômeno que turva a visão e impede descortinar a essência contraditória da sociedade de classes. Por isso, é preciso negar o habitual, desconfiar, questionar o senso comum e tudo o que é determinado pela dita “ordem social” que se estrutura no véu da contradição.

É claro que o processo de negação do habitual não ocorre sem conflitos, de maneira pacífica, indolor e desvinculada da luta de classes. Ao contrário, ele é determinante para o rompimento com as relações cotidianas, com a pretensa neutralidade das visões de mundo cimentadas e edificadas no terreno social e é permeado pela superação das crenças, projetos e concepções de mundo hegemônicas.

As iniciativas político-ideológicas da classe dominante objetivam a conservação das relações de produção em toda a sociedade e, por isso, se organizam, tendo em vista o enfraquecimento das lutas subalternas e a desmobilização das massas exploradas. A propagação e legitimação desse processo no terreno social é materializada nas ações realizadas pelos aparelhos privados de hegemonia, os quais, no âmbito da sociedade civil, disputam hegemonia para fazer valer suas perspectivas políticas, projetos e visões de mundo.

A educação é uma área disputada por esses aparelhos e, estando sob o domínio do capital, contribui para que as concepções de mundo burguesas sejam validadas, homogêneas e universalizadas, tencionado à formação que se alinha tanto à preparação da força de trabalho, como também, à disseminação de um pensamento “consentâneo com as aspirações dominantes”. (CURY, 2000, p. 59).

Cury (2000) assevera que a educação processada sob a lógica capitalista se desenvolve tomando por base duas funções: a técnica e a política, sendo que a função técnica concilia a

educação aos interesses do mercado, formando a mão de obra e a força de trabalho que garante a manutenção da estrutura societária hegemônica. Assim, o saber técnico é fundamental não apenas para a hierarquização das funções e para a qualificação dos trabalhadores, mas também, para a produção de bens e mercadorias para a reprodução do capital. (CURY, 2000). Já a função política contribui para que os interesses particulares de uma classe sejam transformados em interesses universais. Essa função, “recobre e significa a função técnica” [...] “mantendo a situação de exploração, de dominação, e representando tal situação concreta de exploração e de dominação sob forma dissimuladora”. (CURY, 2000, p. 62).

Desse modo, na tentativa de gestar o pensamento e garantir a hegemonia da classe dominante na totalidade da sociedade, é que se revela a função política da educação. O Estado e os aparelhos privados de hegemonia gerenciam as ideologias, nas quais o ensino é estruturado. Isso se processa por meio das políticas educacionais, programas curriculares e projetos educacionais para toda a rede pública de ensino, os quais refletem concepções de mundo da classe hegemônica. Contudo, isso não ocorre de modo desvinculado da luta de classes, pois na sociedade civil coexistem projetos de mundo que visam conservar ou transformar as bases societárias.

A sociedade civil, portanto, é o local em que se realiza a hegemonia, mas também, é o local em que esta hegemonia é reafirmada e confrontada. Assim sendo, no embate pelo controle e exercício da hegemonia se revelam os interesses e projetos societários opostos de uma classe em relação à outra. A UNESCO, conforme abordamos anteriormente, é uma agência que representa a sociedade civil internacional, cuja origem está atrelada ao objetivo da ampliação do acesso à educação, ciência e cultura em um mundo que acabara de sair de uma guerra de proporções mundiais.

Desde o início de suas atividades, a agência consolidou a educação como uma área estratégica para o desenvolvimento econômico e social e para a superação da pobreza e das desigualdades sociais nos países pobres. As iniciativas, orientações e objetivos da UNESCO são difundidos via promoção de conferências mundiais, na realização de parcerias com a iniciativa privada, Estados e municípios e no desenvolvimento de programas e projetos sociais, dentre os quais, a educação é uma área prioritária.

A pauta da educação também vem inspirando a organização política do Movimento Estudantil brasileiro em lutas realizadas em diferentes momentos históricos, conforme abordamos na subseção 2.3.1 do segundo capítulo. Dessas lutas, destacamos as ocupações de 1.197 instituições públicas de ensino, no ano de 2016, realizadas em oposição à Reforma do

Ensino Médio em um movimento no qual os jovens adotaram novas táticas organizativas, confrontaram a realidade e o poder instituído, colocando a educação na centralidade das demandas do Movimento Estudantil.

A UNESCO e o Movimento Estudantil, portanto, representam segmentos da sociedade civil, com finalidades que se encaminham para a perspectiva da educação, disputam hegemonias na área, são dotados de leis próprias e funções relativamente autônomas, no entanto, mantêm vínculos com determinados modos de compreender e operar na “realidade efetiva”, desenvolvendo iniciativas que refletem os interesses das classes sociais em confronto.

Com base nas reflexões apresentadas ao longo dessas exposições, podemos afirmar que a Lei nº 13.415/2017, que viabilizou uma ampla reforma para o Ensino Médio brasileiro, é resultado de projetos societários alinhados à construção de um determinado modelo de sociedade. Portanto, expressa em seu âmago, as relações de forças travadas na sociedade civil, nas quais se revelam projetos de mundo e concepções que se atraem e se repelem. Assim sendo, é importante nos questionarmos se essa reforma contempla as orientações da UNESCO ou as demandas do Movimento Estudantil secundarista e como a relação de forças entre ambos se expressa na Lei nº 13.415/2017.

Para responder essa indagação é importante conhecer quais são as orientações da UNESCO e as demandas do Movimento Estudantil para o Ensino Médio. A apropriação dessas orientações e demandas contribui para avaliarmos se as mesmas contemplam a realidade vivenciada pela juventude brasileira. Para isso, no presente capítulo, realizamos breves considerações sobre como se dá o acesso dos jovens a direitos sociais como educação e emprego e, por meio da análise dos documentos produzidos pela UNESCO e pelo Movimento Estudantil e das entrevistas realizadas com os dirigentes da UBES, desvelamos como se deu a materialização da relação de forças entre ambas na Lei 13.425/2017.

5.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O ACESSO DOS JOVENS À EDUCAÇÃO E EMPREGO

De acordo com a legislação brasileira, Estatuto da Juventude - Lei nº 12.852/13, as pessoas jovens se situam na faixa etária entre 15 e 29 anos de idade (BRASIL, 2013) e os adolescentes, no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90, compreendem pessoas entre 15 e 18 anos de idade. (BRASIL, 1990). No entanto, o estabelecimento do recorte etário não é suficiente para compreender a categoria da juventude, pois “para os que não têm direito à infância, a juventude começa mais cedo” (NOVAES, 2008, p. 121) e “qualquer que seja a

faixa etária estabelecida, jovens da mesma idade vão sempre viver juventudes diferentes”. (NOVAES, 2008, p. 121).

De acordo com Groppo (2017, p. 13), na sociologia, a juventude pode se apresentar como “categoria social” ou “categoria histórica”. Para o autor, a juventude é uma “categoria social”, porque faz “parte da estrutura social”, por compor “um grupo, uma coletividade de sujeitos assemelhados pelo *status* etário intermediário” (GROPPO, 2017, p. 13) e, também, porque faz “parte do imaginário social, como símbolo” (GROPPO, 2017, p. 13). Desse modo, embora os jovens se diferenciem nos aspectos (culturais, sociais, políticos, entre outros) eles também se assemelham por estarem inseridos na mesma estrutura social e por compartilharem, pelo menos em tese, de um conjunto de direitos e deveres próprios da condição juvenil.

Groppo (2017, p.13) destaca que a juventude é também na sociologia uma “categoria histórica”, pois:

[...] a juventude, concretamente como representação social e como grupo etário, não é reconhecida ou formada em todas as sociedades. Quando existe, a juventude opera de modos diferentes, conforme a sociedade em que vigora e, até mesmo conforme o grupo específico ou classe social. A juventude é uma categoria histórica, enfim, porque é sujeita a transformações e metamorfoses, a ponto de poder desaparecer quando dada sociedade se reconfigura, como na passagem das sociedades antigas as medievais, no mundo europeu. (GROPPO, 2017, p. 13).

Compreender que a categoria juventude se reconfigura historicamente, implica em captar os significados que se singularizam nas distintas práticas, culturas e conjunturas sociais. Desse modo, tomando como referência as diferenças dessa categoria na sociologia, Groppo (2017) demarca alguns elementos comuns que auxiliam para pensá-la como um produto histórico:

[...] podemos considerar a juventude como uma fase da vida social que é caracterizada por um *status* social com independência relativa em relação ao núcleo familiar original e por menor autonomia diante das instituições sociais para além das familiares. Ela se distingue da infância por ter um *status*, ou grau de prestígio social, maior. E se distingue da maturidade pelo menor prestígio social, o que significa menores direitos diante do mundo público e relativa dependência do núcleo familiar. [...]. (GROPPO, 2017, p. 13).

Reduzir a compreensão da juventude como mera etapa da vida, pode incorrer no risco de simplificá-la. Assim sendo, considerar os aspectos históricos, sociais e culturais, que os jovens vivenciam, facilita o entendimento de que a juventude não é uma categoria singular, estática ou fixa, mas dinâmica e que engloba diferentes jovens. Portanto, existem juventudes que se distinguem tanto entre si, como também, em relação aos jovens das gerações passadas.

Para Abad (2003), a juventude da contemporaneidade se difere das gerações anteriores por experimentar novas formas de socialização e por se relacionar de modo distinto com o contexto social. De acordo com esse autor:

[...]. Essa nova condição juvenil se caracteriza por uma forte autonomia individual (especialmente no uso do tempo livre e do ócio), pela avidez de multiplicar experiências vitais, pela ausência de grandes responsabilidades de terceiros, por uma rápida maturidade mental e física, e por uma emancipação mais precoce nos aspectos emocionais e afetivos, ainda que atrasada no econômico, com exercício precoce da sexualidade. (ABAD, 2003, p. 25).

Os jovens das gerações passadas experimentavam a etapa da juventude como um “período de privações, com pouca autonomia e constrangido pelas convenções sociais, uma etapa de dura aprendizagem das ‘coisas da vida’ pela qual se havia de passar para adquirir a suficiente experiência”. (ABAD, 2003, p. 25). É importante destacar que, assim como ocorre hoje, esses jovens também se diferenciavam em relação ao pertencimento a distintas classes sociais, ao acesso a bens culturais e de consumo, relações de gênero, acesso a direitos, entre outros aspectos.

Novaes (2002, p. 47) confere destaque ao “lugar social que as pessoas jovens ocupam na sociedade”, pois de acordo com a autora, a posição social da pessoa jovem, interfere nas “maneiras como elas são pensadas como jovens”. Sendo assim, as definições de juventude são também permeadas por interesses econômicos e políticos, pois:

[...] sempre há alguém empurrando alguém para ser jovem e não ter poder, ou alguém que está retirando alguém da juventude e levando-o a entrar na maturidade para trabalhar. De fato, há interesses econômicos e políticos na definição dessas fronteiras, razão pela qual elas podem ser muito flexíveis nas sociedades em que vivemos. (NOVAES, 2002, p. 47).

Desse modo, a fase da juventude também se reconfigura em face à conjuntura social e econômica. Para Novaes (2008), a origem social, as relações de gênero e a raça são elementos que determinam as maneiras como a juventude é vivenciada em determinada sociedade. Destaca a autora que ser jovem mulher e negra, jovem mulher e pobre ou então, ser homem jovem e negro ou um jovem pobre e morador da periferia, significa vivenciar situações de exclusão a direitos sociais e ter possibilidades reduzidas de inserção em postos de trabalho com justa remuneração. (NOVAES, 2008).

Ianni (1968) confere destaque aos aspectos econômicos para a análise da juventude enquanto uma categoria. O autor salienta que a conjuntura social e política contribui para a configuração de diferentes jovens. Os denominados “jovens radicais” seriam aqueles cujas

ações são influenciadas pelas contradições com as quais se defrontam em seus cotidianos, são jovens cujo inconformismo influencia o radicalismo político. (IANNI, 1968). Em oposição a estes, existem jovens que se submetem ao controle dos adultos e, mesmo diante das contradições, se enquadram na sociedade. Esses, na avaliação de Ianni (1968, p. 239), “não possuem a menor significação política”, se adaptam ao sistema e reproduzem a estrutura societária na qual se inserem.

Sobre o jovem radical, Ianni (1968) tece as seguintes considerações:

[...] o jovem radical é um produto natural do sistema social em que se encontra imerso. O seu radicalismo produz-se exatamente no momento em que ele próprio descobre que o seu comportamento é tolhido, prejudicado e, muitas vezes, deformado institucionalmente. Em consequência da relação do trabalhador com as condições e o produto do seu trabalho, fenômeno que começa a ser descortinado na juventude, e devido às contradições entre os valores universais da cultura e as possibilidades reais apresentadas à ação, o adolescente vislumbra, tanto as inconsistências estruturais do sistema, como as alternativas concretas apresentadas a sua consciência. (IANNI, 1968, p. 238, grifos do autor).

Já os jovens que não desenvolvem um comportamento político radical, na visão de Ianni (1968) são:

[...] indivíduos que ou não manifestam qualquer sintoma de inconformismo ou passam a assumir atitudes que ainda que socialmente reprovadas, não possuem a menor significação política. Em consequência do modo pelo qual são apanhados no processo de socialização, ou melhor, particularmente devido aos mecanismos de controle da ‘sociedade adulta’, uma grande parte da juventude não apreende, sob nenhuma forma, as contradições fundamentais do sistema social. [...]. Neste caso, o adolescente rapidamente aceita o modelo de ‘personalidade adulta’ que lhe é apresentado. Valoriza a riqueza, o sucesso pessoal, o poder de mando ou de responsabilidade inerente aos cargos etc. Acomodado plenamente, ou incapaz de apreender intelectualmente a sua verdadeira situação, esse indivíduo atravessa a adolescência ‘apolítico’, ou integrado a partidos conservadores. (IANNI, 1968, p. 239-240, grifos do autor).

Desse modo, para Ianni (1968) a categoria da juventude não está desvinculada dos aspectos econômicos, sociais e culturais que se fazem presentes no modo de produção capitalista. Ao contrário, a realidade vivida por cada jovem no capitalismo, seria um determinante para o acesso a direitos sociais, como educação, trabalho e renda, especialmente para os jovens que pertencem à classe trabalhadora.

No que se refere ao acesso ao direito da educação e trabalho, o Estatuto da Juventude assegura que aos jovens com faixa etária entre 15 e 29 anos de idade, deverão ser garantidos os seguintes direitos:

Art. 7º O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.

[...]

Art. 8º O jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição.

[...]

Art. 9º O jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente.

[...]

Art. 14. O jovem tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social.

[...]

Art. 15. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à profissionalização, ao trabalho e à renda contempla a adoção das seguintes medidas: [...]. II - Oferta de condições especiais de jornada de trabalho por meio de: a) compatibilização entre os horários de trabalho e de estudo; b) oferta dos níveis, formas e modalidades de ensino em horários que permitam a compatibilização da frequência escolar com o trabalho regular. (BRASIL, 2013).

Embora a legislação assegure a educação nos diferentes níveis de ensino, trabalho e profissionalização enquanto direitos e, também, paute sobre a necessidade da oferta de condições especiais para a jornada de trabalho, de modo que o jovem possa compatibilizar o binômio trabalho e estudo, na realidade isso não ocorre. A desigualdade social vivenciada pela grande maioria dos jovens brasileiros pertencentes à classe trabalhadora e as demandas do capitalismo os impele a adentrarem precocemente no mercado de trabalho formal e informal, fato este que, em muitos casos, está relacionado com a evasão escolar e com uma formação precária. (FRIGOTTO, 2004).

Em uma sociedade que exige cada vez mais a qualificação e aperfeiçoamento técnico e científico, uma formação deficitária é um elemento que contribui para que os jovens ocupem postos de trabalhos com menores remunerações, além de impedir o acesso a direitos sociais básicos e comprometer a vida futura dos jovens. (NAGAMINE, 2009). Desse modo, no atual modo de organização societária, a relação trabalho e estudo não ocorre de modo equilibrado. Nele, ser estudante e trabalhador, em muitos casos, significa ter que optar entre a formação escolar e o provimento das condições mais básicas de existência.

Nesse sentido, o segmento da juventude requer um olhar mais atento das políticas públicas, de modo a contemplar “a particularidade e a diversidade dos grupos de jovens inseridos precocemente no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, discernimento para mudanças ou reformas estruturais que produzem desigualdade social” (FRIGOTTO, 2004, p. 205) neste setor que representa 26,91% do total da população brasileira. (IBGE, 2010).

De acordo com o último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE) no ano de 2010, o Brasil possui um total de 190.755.799 brasileiros, dentre os quais as pessoas situadas na faixa etária de 15 a 29 anos de idade constituem 51.340.473. Deste total de jovens, 16.990.870 se situam entre a faixa etária de 15 a 19 anos, 17.245.190 entre 20 e 24 anos de idade e 17.104.413 possuem em média 25 a 29 anos de idade. (IBGE, 2010).

Os dados do IBGE (2010) contribuem para pensarmos as singularidades que permeiam a categoria da juventude. De acordo com o mesmo censo, as faixas etárias e a dispersão da juventude não ocorrem de maneira igualitária ou equilibrada nas regiões brasileiras. A região sudeste concentra o maior percentual de pessoas jovens no país (40,46%), seguida das regiões nordeste (29,15%), sul (13,15%), norte (9,11%) e o centro-oeste, onde se concentra o menor índice de pessoas jovens brasileiras (7,59%). (IBGE, 2010).

Para a análise dos percentuais juvenis concentrados nas regiões brasileiras o IBGE (2010), separou a população jovem em três grupos etários: 15 a 19 anos; 20 a 24 anos e 25 a 29 anos. A síntese das informações sobre o total da juventude brasileira, os percentuais juvenis por faixa etária e a dispersão dos mesmos por região, encontra-se contemplada na Tabela 1:

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS JOVENS NO BRASIL POR REGIÃO E FAIXA ETÁRIA – 2010

Total Geral	Total por Região		Total por faixa etária		Dispersão por Região	Dispersão Geral
51.340.473	Norte	4.675.533	15 a 19 anos	1.644.489	35,17%	9,11%
			20 a 24 anos	1.554.353	33,24%	
			25 a 29 anos	1.476.691	31,58%	
	Nordeste	14.966.109	15 a 19 anos	5.137.131	34,33 %	29,15%
			20 a 24 anos	5.049.883	33,74%	
			25 a 29 anos	4.779.095	31,93%	
	Sudeste	20.773.616	15 a 19 anos	6.594.988	31,75%	40,46%
			20 a 24 anos	6.997.170	33,68%	
			25 a 29 anos	7.181.458	34,57%	
	Sul	7.028.164	15 a 19 anos	2.349.554	33,43%	13,69%
			20 a 24 anos	2.337.896	33,26%	
			25 a 29 anos	2.340.714	33,30%	
	Centro-oeste	3.897.051	15 a 19 anos	1.264.708	32,45%	7,59%
			20 a 24 anos	1.305.888	33,51%	
			25 a 29 anos	1.326.455	34,04%	

Fonte: IBGE – Censo Demográfico (2010).

Nota: sistematizado pela autora.

As regiões norte, nordeste e sul, concentram a juventude com a menor faixa etária do Brasil, os quais se referem a jovens adolescentes que possuem entre 15 e 19 anos de idade. Já

nas regiões sudeste e centro-oeste, reside a juventude com a maior faixa etária, a qual de acordo com os critérios definidos pelo IBGE, são jovens adultos que possuem entre 25 a 29 anos de idade. Desse modo, a Tabela 1 nos fornece elementos, mesmo que numéricos, para pensarmos as diferentes juventudes que compõem o Brasil. A partir da mesma, podemos compreender que a juventude não é um todo homogêneo, mas sim uma categoria que apresenta uma série de singularidades que, em um primeiro momento, podem ser evidenciadas nos aspectos geográficos e etários, como apontados na tabela.

No que se refere aos aspectos geográficos podemos sugerir que os jovens pertencentes a diferentes regiões e Estados brasileiros se distinguem entre si e, também, em relação aos demais, quanto às condições de acesso à cultura, direitos sociais como educação, emprego e bens de consumo, entre outros. A definição do marco etário na Tabela 1, também auxilia para a compreensão da variabilidade que a categoria juventude pode assumir. A partir do mesmo, é possível definir elementos como o nível de escolarização (Ensino Médio ou ensino superior) e a posição que os jovens ocupam no mercado de trabalho (estagiários, jovens aprendizes, empregados concursados, com carteira de trabalho assinada, entre outros).

Em se tratando do acesso à educação e trabalho, os índices do IBGE apresentam variações significativas. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – (PNAD) sobre o tema, realizada pelo IBGE no ano de 2017, aponta que 76,2% dos jovens entre 15 e 17 anos “só estudam”, o que coincide com a idade da escolarização básica e se justifica pela obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96. (BRASIL, 1996).

Após os 17 anos de idade, período que normalmente ocorre a transição da escola para o mercado de trabalho, esse cenário muda. Na faixa etária compreendida dos 18 aos 24 anos, 29,8% dos jovens “não estudam” e “não estão ocupados”, ou seja, podem ter concluído o Ensino Médio, abandonado os estudos, ou então não ingressado no ensino superior. De acordo com o PNAD (2017), nesta faixa etária, somente 33,8% dos jovens matriculados na rede pública de ensino, concluem o Ensino Médio, já na rede particular 80,1% dos jovens concluem esta etapa da educação básica. Entre a faixa etária situada entre os 25 a 29 anos, fase mais madura da condição juvenil, 60,5% dos jovens “estão ocupados”, apenas 4,4% “só estudam” e 8,7% “estudam e estão ocupados”. (IBGE- PNAD, 2017).

Os dados sobre as atividades desenvolvidas pelos diferentes grupos etários da juventude brasileira podem ser evidenciados na Tabela 2:

TABELA 2: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS JOVENS NO BRASIL - POR FAIXA ETÁRIA – 2017

Faixa etária	Atividades desenvolvidas	Total
15 a 17 anos	Só estuda	76,2
	Estuda e está ocupado	11,0
	Só está ocupado	3,6
	Não estuda e não está ocupado	9,2
18 a 24 anos	Só estuda	18,3
	Estuda e está ocupado	13,9
	Só está ocupado	38,0
	Não estuda e não está ocupado	29,8
25 a 29 anos	Só estuda	4,4
	Estuda e está ocupado	8,7
	Só está ocupado	60,5
	Não estuda e não está ocupado	26,4

Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – (PNAD) - (2017).

Nota: sistematizado pela autora.

Para além dos aspectos culturais, sociais e econômicos, a condição de trabalhadores, talvez seja o elemento que imprima uma identidade comum aos jovens das distintas regiões do Brasil. Entretanto, o acesso ao trabalho e renda não ocorre de maneira equilibrada, homogênea e deslocada das contradições que permeiam uma sociedade dividida em classes sociais.

A análise do processo de trabalho é complexa, uma vez que podemos entendê-lo como uma possibilidade de autoconstrução, mas também de alienação humana. De acordo com a perspectiva marxista, o trabalho entendido como um meio que consubstancia a subsistência humana e é teleologicamente orientado para a produção de objetos que satisfaçam as suas necessidades, pode ser tomado como um meio de socialização e desenvolvimento das potencialidades humanas, envolvendo a aquisição de diferentes experiências, habilidades e aprendizados. (NETTO; BRAZ, 2012).

Contudo, no modo de produção sob o domínio do capital, as possibilidades formativas desenvolvidas no trabalho são complexificadas. Isso ocorre, porque nele, o lucro é o imperativo reinante e, para obtê-lo, faz-se necessária a alienação do trabalho humano e a geração da mais valia, o que distancia o trabalhador do processo criativo, posse e controle do produto de seu trabalho. Assim:

[...] comprando a força de trabalho do proletário pelo seu valor, o capitalista tem o direito de dispor do seu valor de uso, isto é, de dispor de sua capacidade de trabalho, capacidade de movimentar os meios de produção. Mas a força de trabalho possui uma *qualidade única*, um traço que a distingue de todas as outras mercadorias: ela cria valor – *ao ser utilizada, ela produz mais valor que o necessário para reproduzi-la, ela gera um valor superior ao que custa*. E é justamente aí que se encontra o segredo da produção capitalista: o capitalista paga ao trabalhador o equivalente ao valor de troca da sua força de trabalho e não o valor criado por ele na sua utilização (uso) – e

este último é maior que o primeiro. O capitalista compra a força de trabalho pelo seu valor de troca e se apropria de todo o seu valor de uso. (NETTO; BRAZ, 2012, p. 113, grifos dos autores).

No capitalismo, a força de trabalho é mercadoria que gera mais valia, possibilitando a acumulação privada de capital. Assim, a exploração da força de trabalho humano é o elemento que garante a lucratividade e a consequente expansão do sistema. Para que esse objetivo se concretize, os postos de trabalho exigem mão de obra especializada e qualificada, o que contribui para que os jovens sem experiência e, também, aqueles que não tiveram acesso a uma formação escolar mais ampla na área requerida pelo mercado formal de emprego, dele sejam excluídos.

Pochmann (2000, p. 64) afirma que a marginalização do jovem no mercado de trabalho é permeada pelas categorias: desemprego de “inserção”, “recorrente”, “de reestruturação” e “de exclusão”. O “desemprego de inserção” inclui os jovens que estão à procura do primeiro emprego. De acordo com Pochmann (2000), essa condição pode perdurar por um longo período, pois o jovem ainda não possui experiência profissional e ainda que disponha de escolaridade, pode enfrentar dificuldades para conseguir emprego estável após a conclusão dos estudos.

Na categoria “desemprego recorrente”, reúnem-se jovens que procuram postos de trabalhos temporários, os quais geralmente são autônomos, flexíveis em relação ao tempo, jornada e registro em carteira de trabalho, o que contribui para a elevação das taxas de desemprego entre o setor juvenil. (POCHMANN, 2000). O “desemprego de reestruturação” é consequência dos ajustes e reestruturações promovidos pelo setor produtivo. Para Pochmann (2000, p. 64), “tanto a adoção de novos programas de gestão da produção e de organização do trabalho, quanto a ruptura de cadeias produtivas, com fechamento de empresas e desnacionalização parcial do parque produtivo” são fatores que incorrem na elevação das taxas de desemprego de reestruturação. Por fim, o “desemprego de exclusão” contribui para a marginalização do jovem no mercado formal de emprego, pois “diz respeito ao jovem que permanece na condição de sem emprego por um longo período⁸¹”. (POCHMANN, 2000, p. 64).

A incorporação precoce dos jovens no mercado de trabalho, vivenciada em especial pelos jovens oriundos da classe trabalhadora, como alternativa para a composição da renda familiar na visão de autores como Santos (2018) e Lima; Silva e Silva (2015) é um problema. Para Santos (2018), o jovem que prematuramente ocupa postos de trabalho tem sua

⁸¹ Em relação a isso é importante considerar que esse jovem pode ficar desempregado por um extenso período de tempo, ou nunca conseguir um emprego formal com carteira assinada, visto que vivenciamos na atualidade brasileira um momento de retrocessos em relação aos direitos trabalhistas, os quais se expressam em políticas reformistas das quais podemos destacar as reformas Trabalhista, da Previdência e Administrativa.

permanência no mercado de emprego formal ameaçada, pois um dos requisitos para a estabilidade do trabalhador no mercado é a formação e a qualificação. Lima; Silva e Silva (2015) afirmam que o ingresso precoce no mundo do trabalho, está relacionado com a exclusão escolar e com a baixa taxa de ingresso no ensino superior dos jovens brasileiros.

Esses argumentos podem ser confirmados nos dados da pesquisa do IBGE-PNAD (2017), a qual indica que a maioria dos jovens brasileiros trabalha em média 8 horas diárias, o que certamente é um dos fatores que dificulta seu ingresso e permanência nos bancos escolares. De acordo com a pesquisa citada, entre o grupo etário de 14 a 29 anos de idade que possui emprego formal, 5% trabalham até 15 horas semanais; 23,6% de 15 a 39 horas; 53,5% de 40 a 44 horas; 10,8% de 45 a 48 horas e 8,1% possuem uma jornada de trabalho de 48 ou mais horas semanais. (IBGE- PNAD, 2017).

Para Pochmann (2000), o ingresso no mundo do trabalho possui relação com a condição de classe dos jovens brasileiros. Para o autor “quanto menor a renda familiar, maior a proporção de jovens economicamente ativos. Neste caso, o abandono da inatividade pelo jovem justifica-se pelo objetivo de atender as necessidades coletivas da família, diante da insuficiência de renda familiar”. (POCHMANN, 2000, p. 65-66).

Uma das consequências da inserção precoce e precária dos jovens no mercado de trabalho é a evasão escolar e a baixa remuneração. Sem a formação técnica e científica, proporcionada pela educação, grande parcela da juventude brasileira permanece na condição de trabalhadores informais, sem carteira de trabalho assinada ou se mantém presa a postos de trabalhos que não lhes garante condições adequadas de vida.

A PNAD de 2017 evidenciou que entre os jovens de 14 a 29 anos de idade, 46,7% possuem registro em carteira de trabalho e a parcela considerável de 23,9% não possui carteira assinada, ou seja, se mantém na informalidade. (IBGE- PNAD, 2017). A PNAD – IBGE (2017) também pesquisou o rendimento médio dos brasileiros pertencentes a diferentes grupos etários e evidenciou que a juventude é o segmento que detém o menor rendimento em relação a outros grupos etários (R\$ 1.342), conforme podemos evidenciar a partir da leitura da Tabela 3:

TABELA 3- RENDIMENTO MÉDIO DE DIFERENTES GRUPOS ETÁRIOS NO BRASIL – 2017

Grupos etários	Rendimento médio
14 a 29 anos	R\$ 1. 342
30 a 49 anos	R\$ 2. 197
50 a 59 anos	R\$ 2. 425

Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2017).

Nota: sistematizado pela autora.

De acordo com Frigotto (2004, p. 211), embora a inserção precoce de jovens no mercado de trabalho esteja relacionada com a escolaridade precária, tais fatos não são explicativos um do outro, pois “os jovens que têm trabalho precoce, de baixa qualidade e remuneração, e os jovens que têm pouca escolaridade e de péssima qualidade ou estão fora da escola, acham-se nesta condição por serem filhos de trabalhadores com condições de vida precárias” os quais também não tiveram oportunidades de conciliar o binômio trabalho e estudo.

As condições de acesso à educação, trabalho e renda, portanto, não estão descontextualizadas da luta de classes. A recusa “criminosa da elite brasileira em efetivar as reformas (agrária, tributária e social) e romper com a relação de partilha subserviente com o capital especulativo” (FRIGOTTO, 2004, p. 211) é um dos fatores que as coloca em polos contrastantes em relação à classe trabalhadora. A educação é uma área que sofre os efeitos dessa relação de forças que é desigual e excludente, em especial o Ensino Médio, que vem sendo alvo de uma reforma que além de ampliar as possibilidades de exclusão da juventude a essa etapa de ensino, também não contempla a possibilidade de conciliar o binômio trabalho e estudo, ou seja, é completamente alheia às necessidades e à realidade vivenciada pela juventude brasileira.

Dos 16.990.870 de jovens cuja faixa etária se situa entre os 15 a 19 anos (IBGE, 2010), 7.709.929 estão matriculados no Ensino Médio. Desse número, 6.777.892 estão matriculados na rede pública de ensino, sendo que 209.358 jovens em instituições federais, 6.527.074 em escolas estaduais e 41.460 nos municípios e um total de 932.037 de alunos frequentam o Ensino Médio privado. (INEP. 2019a). Esses dados encontram-se sintetizados na Tabela 4:

TABELA 4- NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO – BRASIL 2018

Total matrículas no Ensino Médio	Matrículas na rede pública		Matrículas na rede privada
7.709.929	6.777.892		932.037
	Federal	209.358	
	Estadual	6.527.074	
	Municipal	41.460	

Fonte: INEP (2019a).

Nota: sistematizado pela autora.

Os dados nos mostram que dos jovens que estão matriculados no Ensino Médio, a rede pública concentra a maioria dos alunos e, portanto, é frequentada majoritariamente pelos filhos da classe trabalhadora. O acesso a essa etapa da educação básica, se dá de modo particularizado, já que um total de 95,3% das matrículas do Ensino Médio está concentrado em escolas situadas na zona urbana e no que se refere às matrículas realizadas em escolas localizadas nas zonas rurais, a maioria (96,1%) também se efetiva na rede pública de ensino. (INEP, 2019b).

Os dados do Censo Escolar de 2018, ainda explicitam que o Ensino Médio brasileiro é ofertado em um total de 28.763 instituições de ensino. Dessas, 68,3% compõem a rede estadual, 2,0% a rede federal, 0,7% a rede municipal e 28,9% de escolas integram a rede privada. (INEP, 2019b). A leitura dos dados até aqui apresentados nos indica que o Ensino Médio brasileiro concentra, em sua maioria, instituições públicas, as quais atendem a maioria dos jovens matriculados nesta etapa de educação (6.777.892).

Não resta dúvida que as políticas educacionais devem agir sobre esses jovens, ampliando os investimentos nas instituições públicas e fomentando iniciativas que viabilizem a permanência dos jovens no Ensino Médio público, de modo a contemplar seus interesses e as suas reais necessidades. A atual reforma do Ensino Médio, sob a Lei nº 13.415/2017 se reveste do argumento de que objetiva ampliar as possibilidades de acesso dos jovens no Ensino Médio, tornando-o mais atraente e alinhado às suas necessidades.

O documento “Guia de implementação do novo Ensino Médio” deixa claro as necessidades da implementação de mudanças no Ensino Médio brasileiro, ressaltando que a reforma foi pensada de modo a contemplar os interesses dos jovens, conforme esclarece em um dos fragmentos:

A origem da desmotivação e do desinteresse dos jovens encontra-se também no descompasso entre a formação escolar oferecida, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo, o que indica a necessidade de mudanças nas próprias estrutura e organização dessa etapa da Educação Básica. Para atender a essas questões, o Novo Ensino Médio coloca o jovem no centro da vida escolar, de modo a promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o seu desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro. (MEC; CONSED, 2018, n.p.).

É verdade que os jovens não estão satisfeitos com a educação a que têm acesso e pleiteiam por mudanças. No entanto, a reforma do Ensino Médio via Lei nº 13.415/2017, não contempla a realidade e as perspectivas da juventude brasileira. É possível afirmar isso, não apenas pelos dados apresentados nessas exposições, os quais indicam que a juventude necessita de uma educação de nível médio que possibilite o acesso ao ensino superior e a um trabalho com remuneração digna, mas também, porque o Movimento de ocupações de 2016 mostrou que a reforma do Ensino Médio, não contempla as demandas, os projetos de educação, a escola e as reais necessidades dos estudantes de escolas públicas.

A implementação de uma reforma que se pretenda democrática e que venha a atender os estudantes oriundos da classe trabalhadora, requer conhecer a juventude, estimular o acesso aos conhecimentos cientificamente sistematizados pela humanidade, ao pensamento crítico e as

suas demandas para educação. Por isso, consideramos que para responder a nossa questão de pesquisa⁸² é necessário conhecer as pautas dos estudantes brasileiros para o Ensino Médio, o que é possível avaliando as demandas do Movimento Estudantil para a educação secundarista e, também, as orientações da UNESCO para esta etapa da educação básica, de modo a desvelar a relação de forças estabelecida entre ambos na materialização da Lei nº 13.415/2017, conforme o objetivo geral da tese⁸³.

Nesse sentido, não perdendo de vista esse objetivo, as próximas seções desta tese analisam os documentos sobre o Ensino Médio, produzidos pelo Movimento Estudantil organizado pela UBES e pela UNE, as entrevistas que realizadas com os dirigentes da UBES e os documentos da UNESCO selecionados para a pesquisa.

5.2 DEMANDAS DO MOVIMENTO ESTUDANTIL PARA O ENSINO MÉDIO

As pautas sobre educação, escola e Ensino Médio, são debatidas periodicamente pelo Movimento Estudantil secundarista em eventos como o Congresso Nacional da UBES – (CONUBES)⁸⁴, Conselho Nacional de Entidades Gerais – (CONEG)⁸⁵, Conselho Nacional de Grêmios⁸⁶ e Encontro Nacional de Escolas Técnicas⁸⁷. (UBES, 2019). Desses, o CONUBES é considerado pela UBES como o principal evento deliberativo da entidade, sendo que nele a temática educacional é articulada com outras de ordem social e política. No último CONUBES, realizado no ano de 2017, na cidade de Goiânia, foi aprovada uma “Resolução de Educação” na qual os secundaristas esclareceram seu posicionamento em relação à reforma do Ensino Médio e definiram as pautas para a educação. (UBES, 2017, n.p.).

No Seminário Nacional de Educação, realizado pela UBES, entre os dias 20 e 21 de julho de 2018 na cidade de São Paulo, os secundaristas também debateram essas questões e no

⁸² De que maneira a relação de forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil se expressa na Lei 13.415/2017?

⁸³ Desvelar como as relações de força entre as orientações da UNESCO e as demandas do Movimento Estudantil se expressam na Lei 13.415/2017.

⁸⁴ O CONUBES é realizado pela UBES a cada dois anos, com os objetivos de: “I. Debater e aprovar as resoluções que irão orientar a atuação da próxima gestão da entidade; II. Eleger a diretoria da UBES, para mandato de dois anos; III. Eleger o Conselho Fiscal da UBES; IV. Modificar o estatuto da UBES, com o voto de no mínimo 3/5 dos delegados credenciados” (UBES, 2017, n.p.). Podem participar do evento, estudantes do ensino fundamental, médio, técnico e pré-vestibular. Desses estudantes, os eleitos como delegados possuem direito à voz e voto e os estudantes observadores e convidados tem direito à voz. (UBES, 2017).

⁸⁵ O CONEG é realizado anualmente com o objetivo de reunir as organizações estaduais e municipais secundaristas para debater pautas específicas ou plataformas políticas do movimento estudantil secundarista (UBES, 2019, n.p.).

⁸⁶ O Conselho Nacional de Grêmios é organizado pela UBES a cada dois anos. Neste evento, os representantes dos grêmios estudantis de escolas de todo o Brasil, atualizam as pautas de lutas, discutem e aprovam as ações do Movimento Estudantil secundarista. (UBES, 2019, n.p.)

⁸⁷ O Encontro Nacional de Escolas Técnicas é realizado a cada dois anos com o objetivo de debater o ensino técnico brasileiro, políticas educacionais nesta área, condições de acesso e qualidade. (UBES, 2019, n.p.)

documento “Construindo nossa escola” (UBES, 2018a), abordaram sobre as atuais reformas para a educação. Nesta seção, analisamos o documento “Resolução de educação aprovada no 42º CONUBES”, o manual “Construindo nossa escola”, cartas abertas, notas e demais publicações da UBES e da UNE nas quais, aquela entidade explicita as suas demandas para o Ensino Médio e, essa última, define um posicionamento em relação à reforma do Ensino Médio.

5.2.1 Análise dos documentos do Movimento Estudantil

O documento “Construindo nossa escola” foi elaborado pela UBES com o objetivo de servir como referencial para os participantes do Seminário Nacional de Educação, evento em que cerca de 300 estudantes secundaristas de todo Brasil tiveram a oportunidade de debater a educação pública. (UBES, 2018a). Este documento sistematizou as temáticas discutidas no Seminário Nacional de Educação: o papel da UBES frente aos golpes na educação; ensino de história; cultura negra e combate ao racismo nas escolas públicas; qualidade da educação pública; ensino técnico; escola sem partido; financiamento da educação e Emenda Constitucional nº 55; BNCC; e a reforma do Ensino Médio. (UBES, 2018a).

A temática da reforma do Ensino Médio, a qual priorizaremos para esta análise, foi organizada no GT 6 do Seminário de Educação, no qual foram debatidos pontos que dizem respeito à organização e às principais mudanças na educação de nível médio, decorrentes da Lei 13.415/2017, como a questão da carga horária, dos itinerários formativos e o Ensino Médio em tempo integral. Trata-se de um documento informativo, no qual a UBES situa os estudantes no debate sobre as atuais políticas educacionais e apresenta um posicionamento crítico em relação à educação na atual conjuntura brasileira, conforme o trecho que segue:

A escola que queremos construir é muito diferente dessa que está sofrendo os ataques e golpes contra a área da Educação. A escola que queremos construir tem financiamento, um currículo que colabora com a emancipação humana e nos torna seres críticos, livres e que defendem a Democracia. (GORKI⁸⁸, 2018, p. 04).

Ao longo do documento, a UBES indica a educação como uma prioridade e se posiciona em favor de um ensino democrático, de qualidade e efetivamente público. No que se refere em específico a MP nº 746/2016, o documento “Construindo nossa escola” adota um posicionamento crítico, argumentando que a mesma “tenta criar uma falsa expectativa de oportunidades e opções”. (UBES, 2018a, p. 24). Para a UBES, a proposição de “uma escola com maior custo” entra em contradição com as medidas de ajustes fiscais e cortes na educação

⁸⁸ Pedro Gorki em 2018 ocupava o cargo de presidente da UBES.

viabilizados pela PEC nº 55, os quais podem acarretar na precarização do Ensino Médio brasileiro. (UBES, 2018a).

Ao final do Seminário Nacional de Educação os estudantes secundaristas aprovaram em plenário, a “Carta de São Paulo”, documento no qual avaliaram a conjuntura política brasileira e o desmonte na educação pública, realizado pelo Governo de Michel Temer:

Não contentes com a tomada do governo, a quadrilha de Temer tornou a educação pública um dos principais alvos de desmonte. Prova disto é a aprovação do Projeto de Lei de Conversão (PLC) 34/2016 – MP 746 –, que trata da reforma do Ensino Médio, junto à Emenda Constitucional (EC) 95 – PEC 55 –, que congela os investimentos na educação pública. Estas mudanças não acontecem à toa, mas são parte de um projeto de destruição da educação, já que é impraticável a realização de propostas contidas na reforma com a contenção de recursos na educação. Como construir mais escolas se não há mais investimento? (UBES, 2018b, n.p.).

Diante do cenário exposto, a UBES conclamou os estudantes de todo o Brasil para uma jornada de lutas em favor da educação, pediu a ampliação dos investimentos na área, a revogação do congelamento dos gastos em áreas sociais e da reforma do Ensino Médio, conforme o trecho que segue:

A União Brasileira das e dos Estudantes Secundaristas conclama os estudantes em defesa de uma escola pública, gratuita, democrática, universal, laica, inclusiva e de qualidade social. Por isso, exigimos a imediata revogação da EC 95, tal como, da PLC 34/2016 que trata da Reforma do Ensino Médio. Também há necessidade de urgentes debates por todo o território nacional sobre uma nova BNCC, por entendermos que esta Base apresentada pelo governo não foi construída a partir da participação da sociedade e dos amplos setores educacionais. (UBES, 2018b, n.p.).

A UNE, mesmo sendo a entidade representativa dos estudantes universitários, não desconsiderou a importância do debate em relação à reforma do Ensino Médio. Localizamos o posicionamento definido pela entidade sobre essa política, em diferentes publicações realizadas em sua página digital, em convocatórias para eventos e, também, na edição de novembro/dezembro de 2016 do jornal “Nossa Voz”⁸⁹.

Das publicações digitais no site da UNE, selecionamos o artigo “Reforma do Ensino Médio pode aumentar os problemas em vez de resolvê-los”, no qual Pesciotta (2016) denuncia o caráter apressado com que a MP nº 746/2016 foi lançada, criticando a distância entre a mesma e os interesses dos jovens e as consequências para a educação brasileira, caso fosse transformada em lei. A autora traz trechos de falas de especialistas da área da educação, os quais analisam elementos polêmicos da reforma como: a ampliação progressiva da carga horária

⁸⁹ O jornal “Nossa Voz” é uma publicação bimestral, na qual a União Nacional dos Estudantes – (UNE) debate questões de ordem cultural, sociais e políticas no país.

de 800 para 1400 horas, a fragmentação curricular em um núcleo comum e outro em itinerários formativos, o ensino técnico, possibilidade da realização de parcerias públicas com os segmentos privados, a atuação de profissionais com notório saber e a redução dos investimentos na área da educação. (PESCIOTTA, 2016).

Na “Convocatória do 65º Conselho Nacional de Entidades Gerais – (CONEG) da UNE”, evento realizado com o objetivo de reunir as entidades estudantis representativas do ensino superior (DCEs e CAs), entidades estaduais e municipais de diferentes instituições, regiões e cidades do Brasil para deliberar sobre as atividades do Movimento Estudantil, aprovar pautas, jornadas de lutas e plataformas políticas (UNE, 2014), a UNE (2017), denunciou o retrocesso que decorre da reforma do Ensino Médio e outras políticas que visam o desmonte dos direitos sociais e, com isso, conclamou os universitários para o engajamento em lutas para confrontar o atual cenário:

Os retrocessos se aprofundam de forma acelerada, as políticas sociais estão agonizando e os direitos do povo estão cada dia mais sendo rifados. A PEC nº 55 – PEC do fim do mundo – que visa congelar por 20 anos os gastos públicos, foi aprovada e vai limitar investimentos em áreas essenciais para o desenvolvimento social, como a previdência, a saúde e a educação. A MP 746, que visa reformular o ensino médio, vai retirar conteúdos importantes do currículo da educação básica, e destruirá as licenciaturas. Dizemos não ao limite de gastos e somos pela retirada da MP, continuaremos fazendo muita luta ao lado dos trabalhadores da educação contra os retrocessos. (UNE, 2017, n.p).

A análise de conjuntura realizada pelos universitários justifica o posicionamento adotado no trato com a MP nº 746/2016 e com a reforma do Ensino Médio. Os estudantes não se restringiram apenas ao apontamento dos problemas e limites da reforma. No artigo “Aos secundas com carinho”, publicado pelo jornal Nossa Voz (2016), os universitários indicaram os elementos problemáticos da MP e, para cada um deles, sugeriram ações consubstanciadas à proposta de uma educação democrática. Dessas ações e propostas destacamos:

➤ Falta de diálogo *versus* “debate amplo e democrático” (NOSSA VOZ, 2016, p. 09): a MP nº 746/2016 é norteadada pelo caráter autoritário, pois não contemplou o debate e o diálogo com os estudantes e entidades ligadas à educação. O Movimento Estudantil defende uma educação alicerçada em princípios democráticos, na qual os estudantes, os pais e os professores tenham direito à voz. (NOSSA VOZ, 2016);

➤ Cerceamento do pensamento crítico *versus* “escola sem catracas” (NOSSA VOZ, 2016, p. 09): um dos aspectos problemáticos da reforma é cerceamento da possibilidade do acesso a conhecimentos que instrumentalizam o debate e o exercício do pensamento crítico. O Movimento Estudantil demanda o livre acesso aos conhecimentos e ao ensino de disciplinas

como filosofia, sociologia, história da cultura africana e indígena nas escolas públicas do país. (NOSSA VOZ, 2016);

➤ Medida Provisória “sem rumo” *versus* “Reforma democrática”: o novo Ensino Médio é reduzido à intensão de implementar mudanças no currículo. O objetivo da educação integral é apontado de modo superficial, sem esclarecimentos sobre como será contemplado. Para o Movimento Estudantil, uma reforma estruturada em princípios democráticos não se limita a mudanças curriculares, mas contempla a solução para problemas de ordem econômica e estrutural das escolas públicas brasileiras. (NOSSA VOZ, 2016);

➤ “Ataque ao professor” *versus* valorização do professor (NOSSA VOZ, 2016): o Movimento Estudantil compreende que a possibilidade dos profissionais com “notório saber” atuarem como professores no Ensino Médio compromete a qualidade da educação. Por isso, a UNE esclarece seu posicionamento favorável à valorização e qualificação dos professores das redes públicas de ensino.

No que se refere à postura da UBES em relação à reforma do Ensino Médio, verificamos que a entidade já no dia do lançamento da MP nº 746, teceu críticas em relação à mesma por meio de uma nota de repúdio publicada em sua página digital, conforme indica o excerto a seguir:

As mudanças no Ensino Médio propostas pelo ministro ilegítimo da Educação, Mendonça Filho, acarretarão modificações estruturantes, de caráter tecnicista e que não avançam na política pedagógica da escola. Aumentam carga horária sem especificar de que forma isso será feito; retiram disciplinas críticas e de formação cidadã como arte, educação física, filosofia e sociologia; inclui o ensino técnico dentro do médio, desvirtuando essa modalidade de ensino e, além de tudo, precariza a atividade do professor. (UBES, 2016, n.p.).

Ao final da nota os estudantes avaliaram a educação, pontuando sobre o seu caráter tecnicista, desvinculado da realidade e das necessidades dos jovens e apresentaram algumas pautas para a educação pública brasileira:

Queremos uma escola que de fato contribua para a emancipação dos estudantes, que não seja tecnicista e nos compreenda como agentes transformadores da sociedade. Não queremos mais decorar a tabela periódica e a fórmula de bhaskara e, sim, compreendê-las no nosso tempo e cotidiano. A gente quer de verdade é uma escola integralizada em tempo integral e não apenas mais horas do mesmo ensino que está aí. O nosso interesse é saber quem foi Dandara, Zumbi, Darcy Ribeiro, Antônio Conselheiro e toda a história negra e das lutas do nosso povo. Queremos mais verdades sobre as atrocidades da ditadura militar de 1964 dentro das escolas para que todo jovem saiba o valor da democracia e do que um golpe e golpistas são capazes quando tomam à força o poder. Acima de tudo, nós, estudantes secundaristas brasileiros, queremos participar e opinar sobre essa nova escola e a reforma do ensino médio. Queremos que as escolas públicas possam ser democráticas, laicas e de

qualidade social. Por isso, repudiamos a MP apresentada sem diálogo e sem participação da sociedade. [...]. (UBES, 2016, n.p.).

Das reflexões que se fazem presentes na nota, podemos apontar que a educação requerida pelo Movimento Estudantil secundarista é para a emancipação, ou seja, é consubstanciada em saberes que ampliam os horizontes dos jovens. Esses saberes que dizem respeito aos conhecimentos históricos, científicos e artísticos, os quais, se articulados com a realidade dos jovens e com a conjuntura econômica, social, política e cultural, instrumentalizam o pensar a realidade de modo crítico e ampliam as possibilidades da participação democrática nas decisões tomadas na escola e na sociedade. A escola na qual se realizaria essa educação seria uma escola efetivamente pública e de qualidade universalizada.

As perspectivas para educação e para o Ensino Médio brasileiro, também foram debatidas no 42º CONUBES de 2017. No documento “Resolução de educação aprovada no 42º CONUBES”, a UBES se opõe à reforma do Ensino Médio e pauta um “Ensino Médio emancipador”. (UBES, 2017, n.p.).

A Reforma aprovada passou por cima de todos os acúmulos de décadas do movimento educacional e estudantil. Exatamente por isso, chamamos essa proposta de ‘Contrarreforma’, já que esse governo ilegítimo toma para si, num cenário de ruptura da democracia, uma discussão necessária e histórica feita pelos movimentos educacionais e pela UBES. Ou seja, é uma contraofensiva à nossa luta por um **Ensino médio emancipador**. A reforma destruiu os conteúdos transformando tudo nos chamados itinerários formativos, uma fusão de matérias visando rebaixar sua qualidade. Estabeleceu uma orientação formativa tecnicista minimizante, profissionalizante e voltada para as demandas do mercado, excluindo da grade obrigatória disciplinas críticas como História e Geografia. Desapareceu, também, o Espanhol como língua opcional, dificultando a integração brasileira com os vizinhos da América Latina. As disciplinas de Artes, Sociologia, Filosofia e Educação Física, passam a ser ‘estudos e práticas’ obrigatórias, não sendo especificado como isso se dará. Passou a valer a figura do professor de ‘notório saber’, desvalorizando ainda mais a formação através das licenciaturas e incentivando a contratação de profissionais não qualificados. A reforma ainda estabelece um certificado para o ensino técnico dos que abandonarem o curso no meio, incentivando a entrada precoce no mercado de trabalho sem a conclusão do curso. (UBES, 2017, n.p, grifos nossos).

No mesmo documento, além de realizar oposição à reforma do Ensino Médio e ao seu caráter autoritário, a UBES se posiciona contra as políticas e projetos implementados pelo Governo Temer e nos dá pistas do que seria um Ensino Médio e uma educação emancipadora:

Diante de tantos ataques, é fundamental reafirmar ao conjunto da sociedade o modelo de escola que a UBES defende. A escola de nossos sonhos é verdadeiramente democrática e popular: os grêmios têm autonomia de atuação; o conhecimento produzido é voltado às demandas da classe trabalhadora brasileira e seus filhos, apontando para um desenvolvimento social sustentável e para a soberania nacional científica e tecnológica; os estudantes possuem autonomia diante do seu processo de aprendizagem, agindo enquanto sujeitos ativos; as instituições são acessíveis a pessoas com todos os tipos de necessidades específicas e, também, à comunidade; os

grandes debates são feitos em Congressos Escolares com participação de estudantes, professores, técnicos e responsáveis e os diretores são escolhidos através de eleições diretas. Mas, esta escola não cabe no capitalismo, por isso, **temos o dever de lutar também pela transformação radical da sociedade.** (UBES, 2017, n.p, grifos nossos).

Desta perspectiva, uma educação que se proponha emancipadora é articulada com a superação radical do modo de produção capitalista. Por isso, os estudantes compreendem a necessidade de lutar por outra sociedade e por uma educação e uma escola para a classe trabalhadora, aberta as suas necessidades e demandas. Para construir uma escola que estimule o debate, a participação democrática e a autonomia de alunos e professores, os secundaristas compreendem a necessidade de conhecer a realidade dos estudantes, dos jovens e da educação pública brasileira, conforme expõe no trecho:

E para construir a escola e a sociedade que queremos, devemos nos manter firmes na defesa da construção de um Plano Nacional de Assistência Estudantil do Ensino Básico e Técnico para garantir as condições reais de permanência das e dos estudantes nas escolas. Para isso, é necessário reconhecer quais são os setores mais afetados pela evasão escolar para formular políticas de assistência estudantil específicas como, por exemplo, para combater os altos índices de gravidez na adolescência, cujas principais afetadas são as mulheres negras. Além disso, não poderemos vacilar na defesa de pautas históricas como o debate de gênero e sexualidade nas escolas e a aplicação real da Lei 10.639/03, que garante o estudo da cultura e história afro-brasileiras. (UBES, 2017, n.p.).

Além desses elementos, os secundaristas reforçam a demanda pela democratização do acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade, a melhoria das estruturas das escolas, a concessão de bolsas de iniciação científica, de modo a enriquecer as experiências em pesquisas e incentivar a permanência dos jovens no Ensino Médio e, também a defesa por condições salariais e de trabalho dignas para os docentes das escolas públicas do país:

É preciso ainda intensificar a produção de conhecimento na escola. Não é suficiente que as escolas tenham apenas acesso à internet e equipamentos tecnológicos, precisamos que seja investido no ensino técnico para além dos IFs e que seja concedida bolsas de iniciação científica como já acontece no ensino superior. Além disso, é urgente que o movimento secundarista se coloque ao lado dos professores de nosso país na defesa de um salário justo, com melhores condições de trabalho, assim como em suas lutas contra a indefensável reforma trabalhista e a deforma da previdência em curso. (UBES, 2017, n.p.).

E, em oposição ao Governo Federal que diante de um cenário de crise justifica os cortes nos investimentos em educação e a redução dos direitos sociais, os secundaristas compreendem a crise como um momento importante para priorizar a área da educação. Para os jovens, em uma conjuntura de recessão é necessário ampliar políticas que tenham por finalidade a qualidade e a democratização da educação pública no Brasil:

Neste cenário, se faz necessária a luta da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas pela defesa da educação pública, democrática, popular, gratuita e de qualidade. A saída da crise política e econômica não perpassa pela precarização e sucateamento das escolas brasileiras. Precisamos, portanto, percorrer o Brasil para defender a educação, que para a UBES é inegociável. (UBES, 2017, n.p.).

Nesse sentido, a educação pública é uma demanda do Movimento Estudantil. No que se refere à reforma do Ensino Médio, a análise documental que realizamos evidenciou que a UNE e a UBES, se opuseram ao Governo Federal e por meio de eventos, artigos publicados em jornais e em suas páginas digitais, nos quais esclareceram para os estudantes os elementos da MP nº 746, avaliaram a conjuntura social, política e econômica brasileira e conclamaram os jovens para o envolvimento em lutas em favor da educação.

Os documentos analisados, além de realizarem a crítica à reforma do Ensino Médio posta pelo Governo Federal, também defenderam outro modelo de educação e de Ensino Médio. Destacamos a perspectiva de um “Ensino Médio emancipador” defendido pela UBES (2017, n.p.), a qual a entidade considera a necessidade de realizar mudanças do ponto de vista da classe trabalhadora na atual configuração da educação secundarista brasileira.

De acordo com o Movimento Estudantil, essas mudanças partem de uma análise profunda da realidade e da juventude brasileira, de modo a contemplar as necessidades dos jovens cuja origem social vincula-se à classe trabalhadora. Isso não significa que o acesso ao saber se daria de modo fragmentado ou descontextualizado. Ao contrário do que prevê a Lei nº 13.415/2015, o Movimento Estudantil defende a universalização e o livre acesso ao conhecimento, o estímulo ao pensamento crítico e uma educação que desenvolva as potencialidades humanas e não apenas vise o mercado de trabalho. Essa educação é democrática, porque inclui os jovens, a comunidade e os professores no debate, estimula a participação, a pesquisa e a criatividade dos estudantes e, por isso, é uma educação igualitária que visa à efetiva liberdade.

Deste modo de conceber o Ensino Médio localizamos dois princípios fundamentais para a educação secundarista, indicados por Nosella (2016):

[...] o primeiro, transcendente e geral, é o próprio trabalho moderno, sua história, seus valores, suas leis, à luz de sua potencialidade última, isto é, do bem-estar e da liberdade universais; o segundo, imanente e específico, de caráter didático-metodológico, é o exercício racional e sistemático da autonomia, da criatividade e da responsabilidade humanas. Esses dois princípios (o geral e o específico) precisam ser articulados entre si para formarem a viga mestra do estatuto pedagógico do ensino de 2º grau. Em outras palavras, a história, os valores, as leis e a intencionalidade última do trabalho moderno devem ser estudadas pelos jovens, em formas didáticas que permitam o exercício da autonomia, da criatividade e da responsabilidade pessoal e política. (NOSELLA, 2012, p. 22).

A formação secundarista requerida, portanto, é geral e não parcial. É uma formação que se opõe ao treino profissional e a geração da mais valia para o capitalismo e, por isso, desenvolve a autonomia, a criatividade, a leitura do mundo e a percepção dos limites que decorrem de uma sociedade dividida em classes sociais. Para Nosella (2016), uma educação estruturada sob esse viés é prerrogativa da escola pública, pois:

Se a escola pública renunciar à sua função educativa geral, estará desnecessariamente ajudando ou, até mesmo, substituindo as organizações prático-educativas em sua função de treino profissional restrito e imediatista, ao passo que o inverso não acontecerá, ou seja, ninguém substituirá a função educativa geral da escola pública. (NOSELLA, 2016, p. 23).

A formação geral estruturada em saberes históricos, científicos, artísticos e culturais no Ensino Médio é uma demanda do Movimento Estudantil secundarista. Do ponto de vista dos estudantes secundaristas, essa formação vem acompanhada de um princípio pedagógico e político que se consolida em um Ensino Médio emancipador, conforme evidenciamos na análise documental.

Sob a luz do pensamento gramsciano, Nosella (2016, p. 63) compreende que a fase do Ensino Médio representa o “momento catártico mais delicado e importante na vida da pessoa, quando desabrocha o valor da autonomia que é a liberdade de se posicionar”. Para que isso ganhe materialidade, o autor defende que o “Ensino Médio deve oferecer uma formação omnilateral” (NOSELLA, 2016, p. 64), mas assevera que essa formação não significa saber e conseguir “fazer um pouco de tudo ou conhecer os fundamentos científicos de todos os ramos da tecnologia, mas sim fazer com excelência algo em sintonia com o próprio talento e, ao mesmo tempo, saber e poder usufruir de todos os bens produzidos pela civilização contemporânea”, rompendo com um Ensino Médio tradicional.

Em Gramsci (2001) encontramos elementos para pensarmos um Ensino Médio que venha a romper com um modelo de escola tradicional, classista e interessado com o desenvolvimento das aptidões fundamentais para reprodução do atual modelo societário. Dessa perspectiva, o que se coloca como objetivo para a escola:

[...]. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social a um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio destinado a perpetuar nesses estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir essa trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como **pessoa capaz de pensar, estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige**. (GRAMSCI, 2001, p. 49, grifos nossos).

Nessa compreensão, há o entrelaçamento entre educação, ciência, cultura e política de modo que se construa uma educação emancipadora capaz de oferecer a possibilidade de “dirigir e controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2001, p. 49), ou seja, oposta ao novo Ensino Médio. É oposta porque a reforma do Ensino Médio visa o mercado, a formação da força de trabalho, cerceia o acesso ao saber científico, artístico, cultural e filosófico, bloqueia as possibilidades da realização de uma leitura de mundo com os olhos da crítica, contribui para a reprodução da sociedade tal como ela se apresenta, é autoritária, antidemocrática, oprime e promove a divisão entre os conhecimentos gerais e específicos, ou seja, não se alinha aos interesses da classe trabalhadora, mas de grupos específicos, vinculados à classe dominante, que fazem da educação um instrumento para a manutenção da hegemonia.

Os documentos que analisamos apontam para esses elementos e, além de apresentarem um ponto de vista crítico em relação ao novo Ensino Médio, nos dão indicativos de como seria uma educação pensada sobre o ponto de vista dos estudantes. Nesse sentido, com o objetivo de enriquecer nossas análises sobre as demandas do Movimento Estudantil para o Ensino Médio e seus embates e perspectivas para a educação secundarista, na sequência, analisamos as entrevistas realizadas com seis estudantes que compõem a diretoria da UBES da gestão 2018-2020.

5.2.2 Análise das entrevistas

Entrevistamos seis estudantes do Ensino Médio, técnico e pré-vestibular que compõem a diretoria da UBES. Esses jovens terão suas identidades e os cargos que ocupam ou ocupavam na ocasião da entrevista, preservados conforme acordo estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A entrevista foi norteadas por blocos de questões⁹⁰ que visam evidenciar: a) a percepção do Movimento Estudantil em relação às atuais reformas para a educação, especialmente a Lei nº 13.415/2017; b) as demandas da UBES para o Ensino Médio brasileiro; e, c) se as demandas do Movimento Estudantil foram contempladas na Lei nº 13.415/2017.

No que se refere às políticas educacionais da atualidade, verificamos que os entrevistados avaliam que as mesmas fazem parte de um conjunto de estratégias que visam o desmonte da educação e da escola pública no país. Os jovens denunciaram os retrocessos decorrentes de políticas como a BNCC, a reforma do Ensino Médio e projetos como o ESP, conforme revela o trecho extraído a partir da fala do entrevistado:

⁹⁰ O roteiro das entrevistas com a diretoria da UBES encontra-se no Apêndice K.

A gente vê que nosso **governo não faz ideia da realidade das nossas escolas**, porque se ele tivesse um pouquinho de conhecimento do que ocorre nas escolas, antes dele fazer qualquer reforma, antes de olhar o papel social da escola, ele devia garantir que nossas escolas tivessem merenda. A gente vê a *BNCC*, a gente vê a **reforma do Ensino Médio, a gente vê a Emenda Constitucional**, a gente vê em várias cidades querendo aprovar a **Lei da mordaza, da Escola Sem Partido**, e se tu lê a *BNCC*, é muito contraditório que seja aprovado em qualquer espaço, né! Nós vemos várias afrontas a nossa educação, né! [...]. Eles falam muito na *BNCC* sobre a questão digital, quando a maioria dos brasileiros não acessam a internet diariamente. Então, assim, como é que tu vai implementar uma reforma num país com tantos problemas sociais, com **problemas educacionais**, então é essa a nossa crítica em relação a essas reformas. (DIRETOR F, 2018, grifos nossos)

Após apontar os problemas estruturais dos espaços escolares, como falta de recursos para a compra de alimentos, de materiais e a insuficiência dos investimentos na educação pública, o entrevistado destacou que as reformas na área da educação, implementadas ou em vias de implementação, estão descontextualizadas com a realidade das escolas e não atendem as necessidades da juventude pertencente à classe trabalhadora. Quando questionamos sobre a percepção dos entrevistados em relação à reforma do Ensino Médio, verificamos que o posicionamento dos jovens se aproxima das perspectivas presentes nos documentos da UBES. Na visão dos entrevistados, a reforma é autoritária e antidemocrática, porque tramitou via Medida Provisória e sem debate com a sociedade civil, conforme explicitam os fragmentos abaixo:

Nós primeiro repudiamos a maneira com que se construiu toda a reforma do Ensino Médio. Eu acho, primeiro **porque não houve uma discussão com a sociedade civil**, com os professores, com os estudantes, nenhum estudante foi consultado a respeito da reforma do Ensino Médio, tanto que ela tramitou em medida provisória pra depois ser votada. Então a gente acha que já **se exclui um debate** que deveria existir, porque o Ensino Médio que a gente tem hoje não é o Ensino Médio que consegue atender as demandas estudantis, as demandas do magistério brasileiro, enfim da educação pública que a gente tem. (DIRETOR A, 2018, grifos nossos).

[...] A gente acredita que o Ensino Médio precisa passar por uma reforma, mas que não é essa reforma que foi **imposta pelo governo federal, que não passou por um diálogo por parte da sociedade e nem pela aprovação dos estudantes**. Essa reforma é ruim tanto para os estudantes secundaristas, quanto para os estudantes universitários, principalmente pela questão do notório saber. Obviamente, a pessoa, vai lá, passa um tempo na universidade fazendo licenciatura, aí chega outro que tem conhecimento de vida e nenhuma didática e é contratado e prejudica o ensino de quem está na escola e prejudica também o emprego dos graduandos que vão dar aulas futuramente. [...]. (DIRETOR B, 2018, grifos nossos).

[...] a Lei nº 13.415, ela foi apresentada de uma maneira **antidemocrática**, ela não aconteceu com um **debate nem com os estudantes, nem com nenhuma organização do setor educacional**. Enfim, as entidades que representam os **professores não foram consultadas, nem a gente foi consultado, nem os próprios estudantes**. O governo até lançou uma propaganda dizendo que tantos por cento dos estudantes que eu não vou lembrar o número agora, aprovavam. Só que o que a gente vê mesmo, é que numa pesquisa feita pelo Senado, 95% da população no geral desaprovou a

reforma do Ensino Médio, justamente por isso, porque ela não foi apresentada devidamente, foi de uma forma muito de cima pra baixo. (DIRETOR D, 2018, grifos nossos).

Então, teve agora o Seminário de Educação da UBES. Lá a gente debateu muito sobre a questão da reforma do Ensino Médio e a gente tem um posicionamento sobre a reforma do Ensino Médio, porque tem vários problemas no texto da reforma, a gente identificou vários problemas, várias coisinhas que deveriam ser melhoradas. Mas a gente acha que o **maior problema da reforma do Ensino Médio é o fato de primeiro, ela não ter sido debatida**, 70% dos estudantes nunca aprovaram a reforma do Ensino Médio, então esses estudantes não foram consultados. (DIRETOR, F, 2018, grifos nossos).

No esteio dessas reflexões, inferimos que a imposição de uma reforma educacional sem debate ou diálogo ampliado com a sociedade civil, alunos e professores, mostra uma luta pela hegemonia, na qual se encaminha o domínio que se realiza via educação. Na conjuntura pós Golpe de 2016, o governo na tentativa de se afirmar, ganhar terreno e aliados para suas posições e se tornar hegemônico, dirigindo as classes ou grupos aliados, impôs um domínio de classe por meio de reformas de natureza política. Reportando-nos a Gramsci (2016, p. 62), podemos vislumbrar essas ações como estratégias para que classes dominantes se mantivessem dirigentes, pois de acordo com essa perspectiva, a hegemonia está aliada à capacidade de se tornar não apenas “dirigente”, mas também, “dominante”.

Nesse sentido, a hegemonia é viabilizada pelo consenso em relação a um projeto político, pela subordinação dos subalternos frente às políticas de grupos dominantes e pelo conformismo imposto diante da realidade social, política e econômica. Para Gramsci (2016, p. 83), a formação do consenso está interligada com a construção de uma opinião, na qual um “centro persuasão” formado por um “grupo de homens”, imprime um caráter político para as ações desenvolvidas na sociedade civil.

É no exercício da hegemonia que as perspectivas das classes dominantes adquirem caráter político e se universalizam. O Estado, sendo representado e dirigido por estas classes, se revela como um “instrumento para adequar a sociedade civil à sociedade econômica”. (GRAMSCI, 2014a, p. 324). Sua função se estende para além da sociedade política, ou seja, são nos “organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente” (GRAMSCI, 2016, p. 121), que se realiza a educação do consenso.

A tentativa do Governo Federal em anular as possibilidades da realização do debate em torno da reforma do Ensino Médio nos revela um caráter impositivo firmado pelos representantes da sociedade política para estabelecer hegemonia naquela conjuntura. No entanto, o fracasso dessa estratégia fica explícito nas críticas em relação ao seu caráter

antidemocrático e no baixo índice de aceitação⁹¹ da reforma pelos segmentos representados por educadores, pesquisadores da área da educação e dos estudantes que ocuparam espaços escolares em todo o Brasil, no ano de 2016.

Diante de toda a repercussão negativa em torno da MP nº 746/2016, o que se esperava era um recuo do governo, mas o que houve foi reorganização das ações para moldar a opinião pública e formar um consenso. Isso ocorreu por meio de propagandas de televisão, nas quais se pretendia convencer os jovens, os pais de alunos e toda a sociedade, de que o novo Ensino Médio era mais atraente e contemplava as possibilidades de escolha e os interesses da juventude brasileira.

Tomando por base a compreensão de Gramsci (2016) sobre o Estado (sociedade civil + sociedade política) como entidade que educa o consenso, Schlesener (2007, p. 31) enfatiza que a construção de uma opinião pública, efetivada “para a aceitação de determinadas ações políticas realizadas pelo Estado, torna-se fundamental na conquista e conservação da hegemonia”. Essas ações nos revelam uma práxis política, na qual a existência de uma relação de forças em torno de um projeto de educação se torna fundamental para a materialização das transformações na área.

Contudo, a hegemonia de uma classe é colocada em xeque na luta por outra hegemonia. É por meio da realização de denúncias sobre os limites das políticas em curso, que se forma um novo consenso, pois “há na sociedade civil espaço para a emergência da crítica, a elaboração de novas concepções de mundo e a luta por novas relações hegemônicas”. (SCHLESENER, 2007, p. 31).

No que se refere à reforma do Ensino Médio, a fala dos alunos entrevistados nos revelou que o Movimento Estudantil secundarista vem questionando as relações hegemônicas que orientam as políticas educacionais da atualidade. Por meio da realização de denúncias, os estudantes pontuam elementos que orientam a lógica de domínio que se impõe à juventude pertencente à classe trabalhadora, por meio da educação.

Nos trechos que seguem, os alunos entrevistados denunciam o descaso do Estado com a educação pública, a falta de investimento e os cortes realizados pelo Governo Temer em recursos destinados à área:

⁹¹ De acordo com Caetano e Comerlato (2018), o Senado Federal realizou uma consulta pública com o objetivo de verificar a aceitação dos brasileiros em relação à reforma do Ensino Médio. Essa consulta revelou que a maioria da população se posicionava contra a reforma, pois do total de 78.115 pessoas que votaram, 73.564 se opuseram à reforma e somente 4.551 concordavam com a mesma. (CAETANO; COMERLATO, 2018).

A reforma do Ensino Médio **vem junto num momento em que a própria Emenda Constitucional 95 barra os investimentos em saúde e educação**, então como é que se vai fazer uma reformulação no Ensino Médio se o Ensino Médio não tem um investimento adequado? A gente queria que fosse seguido o Plano Nacional de Educação para gente com 10% do PIB para a educação e não dessa forma como essa reforma que está sendo colocada agora. (DIRETOR D, 2018, grifos nossos).

Então hoje a **reformulação do Ensino Médio, não nos atende porque não investe os 10% do PIB na educação, porque não investe 50% do fundo social do pré-sal na educação**. Essas são bandeiras prioritárias nossas e que nós travamos essa batalha anteriormente há alguns anos atrás e o atual governo não está nem aí. **Então nós não acreditamos nessa reformulação do Ensino Médio e não acreditamos que essa reformulação vai trazer benefícios para o país e para a juventude** e, por isso, estamos cada vez mais unidos e prontos para cada vez mais lutarmos contra esse governo ilegítimo. (DIRETOR C, 2018, grifos nossos).

[...] a questão é: **Todas as escolas vão ter estrutura pra dar todas as áreas de conhecimento? Todas as escolas vão ter professores qualificados? Aí, já entra o notório saber, o que ser qualificado?** Dentre outros fatores ainda, por exemplo, muitas escolas não têm nem papel higiênico, muitas escolas não têm nem retroprojetor, ainda tem quadro negro dentro da sala, é uma escola sucateada, uma escola que parece uma cadeia, são cheias de grades, de muros. **Escolas que não têm nem carteira dentro**, igual eu conheci uma escola em Caxias do Sul, aqui que o laboratório de química virou sala de aula. Então, a gente **tem vários problemas estruturais**, a gente precisa de uma reforma que seja uma **reforma estrutural**, antes da gente querer fazer outra qualquer reforma. (DIRETOR F, 2018, grifos nossos).

Conforme apontamos anteriormente, é na luta de classes que a exploração realizada de uma classe em relação à outra adquire o caráter de denúncias. Para Lenin (2015b, p. 124), “a consciência política e a atividade revolucionária das massas não podem ser educadas senão com base nessas denúncias”. Na compreensão do líder da revolução bolchevique de 1917, a “consciência operária não pode ser uma verdadeira consciência política se os operários não estão habituados a reagir contra todas as formas de violência e abuso [...]”. (LENIN, 2015b, p. 124).

Portanto, a luta por outra hegemonia ganha maior dimensão na conscientização sobre a existência de uma realidade, na qual o econômico e o social determinam a existência de uma relação de forças nos diferentes aspectos das relações sociais. Nessa luta, denunciar também é ação política, pois:

A profunda ligação com os problemas reais do mundo, a descoberta das suas contradições e as tentativas para superá-las politicamente constituem a base sobre a qual os subalternos podem vir a construir a formação da própria subjetividade, adquirir uma outra inteligibilidade do real e se utilizar de um “espírito crítico” que recuse qualquer princípio de autoridade, desconfie do que está dado e naturalizado e crie condições para projetos alternativos de sociedade. (SEMERARO, 2006, p. 18).

A ampliação da consciência em relação aos problemas que decorrem da divisão social do trabalho pode contribuir para a organização de uma vontade coletiva em torno de um projeto

societário que atenda os interesses dos trabalhadores. O Movimento Estudantil secundarista vem expondo os interesses que se ocultam por trás das políticas educacionais disfarçadas de desinteressadas, mas que em seu âmago contemplam os interesses das classes que detêm o controle da hegemonia. Em se tratando especificamente da reforma do Ensino Médio, os diretores da UBES, denunciaram alguns elementos que consideram limitados no que se refere à qualidade da educação.

Tomando como referência as entrevistas realizadas, organizamos esses elementos no Quadro 8 sintetizando os pontos elencados pelos secundaristas.

QUADRO 8 – ELEMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO QUE NA ÓTICA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL COMPROMETEM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

(continua)

Fragmento da Entrevista	Elementos em destaque
<p>“Primeiro é a questão da carga horária. A gente entende que essa questão das duas disciplinas obrigatórias, [...] é superimportante ter, é obvio, ter português e matemática, mas a gente entende que o currículo escolar não deve se limitar apenas a isso, pois tem que ter as discussões de história, de geografia, de filosofia, de sociologia. Enfim, a gente entende que se pra carga horária ser tão extensiva assim, como é que a gente vai limitar o nosso currículo a apenas isso e a limitar a 40% a educação à distância? Então primeiro essa questão precisa ser revista imediatamente, a gente precisa de uma escola em que o estudante opine sobre ela, opine sobre o seu currículo, que o professor opine sobre o seu currículo”. (DIRETOR A, 2018, grifos nossos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Currículo; ➤ Carga horária; ➤ Educação à distância.
<p>“A reforma do Ensino Médio afasta muito a relação professor, funcionário, escola, em muitos lugares, ela se dá com a terceirização de várias partes da escola. Isso se parece muito com o plano das escolas do Alckmin, como o plano das escolas do Fernando Henrique Cardoso. A gente acha que pode impactar em uma escola distante do relacionamento com o estudante e distante do diálogo, sem verbas sem investimentos. A gente acha que o Ensino Médio precisa ser reformado, mas com 20 anos de congelamento em investimentos no orçamento da educação, a gente vai fazer reforma do Ensino Médio com que dinheiro? [...]. Então, não tem como contratar professor, não tem como montar laboratório, não tem como dar material. Como que a gente vai fazer uma escola que funcione em horário integral num país que ainda roubam merenda? Se eu não consigo passar 4 horas em uma escola, como é que eu vou passar 8?” (DIRETOR B, 2018, grifos nossos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relação professor aluno; ➤ Terceirização da educação; ➤ Falta de investimentos na educação pública; ➤ Ensino integral.
<p>“A própria retirada da filosofia, a retirada da história. Nós fizemos grandes atos e o próprio Ministério da Educação, ele voltou atrás dizendo que não iria tirar mais a história, mas que seria opcional. O que seria obrigatório mesmo, era o português e a matemática. Nós entendemos que nessa lógica, o que o Governo Federal quer é construir robôs e máquinas que saem de lá pro primeiro emprego que aparecer pra trabalhar doze horas por dia se for o caso, ganhar pouco e depois dizer que está tudo bem, que está tudo ok. Nós queremos [...] a não retirada da filosofia, da história, da sociologia, da história, essas são bandeiras prioritárias no Movimento Estudantil, e a artes também né, eles querem tirar artes e educação física. Nós acreditamos que essas são matérias essenciais para o desenvolvimento crítico de cada cidadão, são matérias que estimulam o senso crítico de cada estudante”. (DIRETOR C, 2018, grifos nossos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Currículo; ➤ Formação para o mercado; ➤ Precarização da educação pública.

QUADRO 8 – ELEMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO QUE NA ÓTICA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL COMPROMETEM A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

(conclusão)

Fragmento da Entrevista	Elementos em destaque
<p>“A médio prazo, a maior preocupação que a gente tem é a própria privatização das escolas, porque não vai ter financiamento, os itinerários são incompletos e se a BNCC for aprovada do jeito que está hoje, a gente entende que vai aumentar a evasão escolar porque o estudante que não se sente representado dentro da escola pública hoje, vai se sentir ainda mais. Vou dar um exemplo bem prático, suponha que eu queira fazer o itinerário de ciências humanas, mas a escola onde eu estudo só oferece o itinerário de ciências exatas e o ensino técnico. Tem muitas cidades que só tem uma escola pública estadual”. (DIRETOR D, 2018, grifos nossos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilidades de privatizações; ➤ Itinerários formativos; ➤ Evasão escolar.
<p>“Eu acho que o primeiro impacto vai ser a questão da divisão da área de conhecimento. A pequeno prazo você vai ter alguns estudantes que vão se deslocar pra uma área pra fazer o que eles querem e outros estudantes que vão estudar a área que é perto de casa. Então, aí já começa a ausência da possibilidade de escolha, você não vai ter escolha, eu por exemplo, meus pais não deixariam eu atravessar a cidade, eles iam me colocar em uma escola perto da minha casa, aí já entra aquela questão da parte da área de conhecimento, tu vai dividir a escola em área de conhecimento”. (DIRETOR F, 2018, grifos nossos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fragmentação curricular; ➤ Itinerários formativos; ➤ Limitação da possibilidade de escolha dos itinerários.
<p>“A questão do notório saber, os impactos dela são muito grandes, porque de fato não será uma pessoa formada pra te ensinar aquilo, se você tiver alguma dúvida, dependendo da dúvida a pessoa pode não te responder a dúvida. Então é uma coisa que tu olhando assim, parece muito legal, nossa vai empregar várias pessoas. Só que ao, mesmo tempo, tu vai pegar uma pessoa que não é especificamente qualificada para dar aquela aula pra pessoa. Eu acho também que iria aumentar a questão da evasão escolar, eu acho que ia aumentar muito e se aprovar essa questão do 40% à distância, então é pra desqualificar a nossa educação e, a longo prazo, pode render aí até a possibilidade da privatização das nossas escolas, porque pode ser que aprovem e daí vejam que não consigam atender ao que foi proposto e aí tenham que vender, terceirizar, não sei... acho que tem um pouquinho disso”. (DIRETOR F, 2018, grifos nossos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ensino à distância; ➤ Possibilidade de privatização da educação pública; ➤ Notório saber; ➤ Educação à distância

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nota: Sistematizado pela autora.

Os elementos levantados pelos alunos também foram localizados nos documentos sobre a reforma do Ensino Médio organizados pela UBES, os quais foram analisados no item 5.2.1 desse capítulo. Desses elementos, verificamos na fala dos entrevistados um consenso em relação à percepção de que a reforma do Ensino Médio compromete a formação da juventude e a qualidade da educação secundarista no Brasil. Questões como a carga horária extensiva, educação à distância, currículo composto por itinerários formativos, falta de investimentos nas escolas, possibilidades de privatização da educação pública, terceirizações e a atuação de profissionais com “notório saber” permearam as denúncias realizadas pelos jovens entrevistados.

Contudo, da lista dos elementos apontados pelos alunos, destacou-se uma análise aprofundada em relação aos impactos da reforma do Ensino Médio em médio e em longo prazo. Além dos elementos destacados, o Diretor (B) pontuou que a relação professor/escola poderá ser afetada por meio das terceirizações realizadas para a contratação de profissionais para atuarem no Ensino Médio. Na visão dos diretores da UBES, a reforma contempla uma formação para o mercado, afeta a qualidade da educação secundarista e os itinerários formativos aumentariam as chances da evasão escolar.

Tomando como referência uma análise da conjuntura social e política brasileira, os jovens diretores da UBES denunciaram que a reforma do Ensino Médio não foi pensada para os filhos dos trabalhadores, conforme sintetiza a reflexão em destaque:

A reforma do Ensino Médio proposta pelo governo Temer - **proposta não, imposta pelo governo Temer - é uma reforma que não está de acordo com os filhos da classe trabalhadora no Brasil.** É um Ensino Médio **que exclui** o ensino noturno, que é para **um jovem que precisa trabalhar, esse jovem já não cabe naquela escola. O ensino técnico é voltado para apertar parafusos e não para pensadores e cientistas.** Nós acreditamos que a escola tem que ter a capacidade de formar os novos médicos, os novos engenheiros, mas parece que esse não é o interesse do governo e essa não é a escola que tem sido apresentada pra nós. (DIRETOR B, 2018, grifos nossos).

Um dos argumentos que sustentaram as críticas do Diretor (B) foi que o novo Ensino Médio amplia a divisão estrutural da sociedade, imputando aos filhos dos trabalhadores uma formação deficiente que os capacita para a realização de trabalhos simples e lhes tira a capacidade de uma formação mais ampla.

Os dados da Tabela 7 que apresentamos neste capítulo, nos mostram que o Ensino Médio brasileiro é frequentado, majoritariamente, por estudantes cuja origem social é a classe trabalhadora. Esses alunos estão matriculados em escolas da rede pública de ensino e, desse modo, as políticas educacionais são direcionadas para esses jovens e para essas escolas. Para Nosella (2016, p. 24), “em que pese o descalabro social existente no Brasil, ou até mesmo por causa disso, a escola de 2º grau⁹² precisa resgatar seu caráter essencialmente formativo e oferecer um ambiente educativo aberto, rico, crítico e orgânico” de modo a “estimular no jovem a pesquisa individual e coletiva, bem como a organização cultural e política”.

Uma formação pensada nesse sentido considera os jovens, suas necessidades e interesses. No entanto, na avaliação dos alunos que compõem a diretoria da UBES, a Lei nº

⁹² Em referência à etapa da educação básica, hoje denominada de Ensino Médio.

13.415/2017 está na contramão dessa perspectiva, pois foi pensada para o atendimento dos interesses de grupos ou segmentos específicos da sociedade, conforme os trechos que seguem:

Nós entendemos que assim como os ataques à Petrobrás tem a ver com os interesses das pessoas que querem vender o nosso petróleo, os ataques à escola pública tem a ver com os interesses das pessoas que **querem vender a nossa educação**. Apesar da gente ter o direito à educação pública e de qualidade garantido em constituição, hoje a escola tende a ficar cada vez mais precarizada e as escolas particulares crescerem cada vez mais, porque **a maioria dos políticos atendem aos interesses dos donos das escolas privadas e não dos trabalhadores** que colocam seus filhos nas escolas públicas. (DIRETOR B, 2018, grifos nossos).

Essa reforma, na verdade, não vai beneficiar o Ensino Médio brasileiro, porque inclusive ela **abre precedentes pra que empresas estrangeiras e empresas privadas possam atuar no Ensino Médio**, incluindo o ensino à distância. Quer dizer, que o governo quer na verdade, não investir no ensino, na questão física, na questão estrutural, não quer encarar os desafios que se tem na educação e impor uma reforma sem discutir com a juventude, com os estudantes, com os profissionais da educação, com os professores. Então para poder de fato acabar com o Ensino Médio e entregar pra essas **empresas privadas**, pra que assim de fato, elas possam lucrar, elas possam atuar, assim abrir a educação pra essas empresas. (DIRETOR E, grifos nossos).

[...] **a reforma vem pra atender ao mercado, pra atender o sistema financeiro, as grandes empresas do Brasil**, tanto é que o relator presidente da comissão dentro do Conselho Nacional de Educação é o presidente do SENAI, do sistema S. Então **há grandes interesses por trás de por exemplo se abrir a brecha para que 40% seja em oferta à distância**, é obvio que se vai abrir várias escolas em ead, enfim, então a **brecha para privatizar a escola pública já foi dada**, e a partir daí a gente precisa lutar mais, precisamos defender que essa reforma seja revogada. [...]. Na nossa ótica, essa reforma não atende aos interesses estudantis, ela é bem desconectada, ela é uma reforma feita no gabinete do MEC e imposta garganta a baixo da população brasileira. (DIRETOR A, 2018, grifos nossos).

A gente acredita que toda a reforma, assim como tudo no governo Temer, **serve aos interesses do grande mercado financeiro** e no sistema educacional eles são representados pelos *grandes tubarões do ensino* (esse termo eu peguei da UNE, mas é um termo muito bom que representa bem) que nas universidades são representados pelo sistema **Króton, a rede S, o Objetivo**, enfim, **são esses grandes complexos educacionais da rede privada que não têm interesse para que exista uma escola pública de qualidade**, porque para eles o quanto pior estiver a escola pública, mais gente vai estar interessada em ir pra rede privada, né? (DIRETOR D, 2018, grifos nossos).

O empresariado brasileiro e os setores hegemônicos no ramo da educação, os quais se beneficiam com a venda de produtos ou prestam serviços na área e, conseqüentemente, dão o tom das políticas educacionais no Brasil, são os principais beneficiados com o novo Ensino Médio, de acordo com a avaliação realizada pela diretoria da UBES. Essas conclusões se alinham às reflexões da seção 4.2.1 do capítulo 4 desta tese, no qual explicitamos que a Lei nº 13.415/2017 amplia as possibilidades da realização de parcerias entre segmentos públicos e privados e que, no momento da configuração da lei, houve a interferência desses agentes, os quais na perspectiva gramsciana são compreendidos como agentes privados de hegemonia.

No caminho trilhado pela reflexão posta em análise, a relação entre economia e política não está desconectada da ligação que existe entre sociedade civil e sociedade política. A sustentação da hegemonia de determinados grupos, portanto, depende dessa articulação, pois “é no interior do bloco histórico que se explicitam as relações de hegemonia, os mecanismos de dominação e direção exercidos por uma classe social sobre toda a sociedade em determinado momento histórico”. (SCHLESENER, 2007, p. 28).

Destacamos que a relação dialética entre a sociedade civil e sociedade política, que é essencial para a “direção intelectual e moral” (GRAMSCI, 2015, p. 62) é o que sustenta a hegemonia. Nesse sentido, a interferência dos grupos privados na educação brasileira, além de ampliar as taxas de lucratividade e a apropriação do que é público, também abre a possibilidade para que esses grupos interfiram na formação dos filhos da classe trabalhadora, direcionando-os para um modo de pensar e agir alinhado à manutenção da atual estrutura societária.

A realização de alianças políticas (sociedade civil/sociedade política), ao mesmo tempo em que contribui para a manutenção do poder, também auxilia para a direção do pensamento e da ação da classe trabalhadora e, conseqüentemente, para a reprodução do domínio que se realiza em toda a sociedade. Para Schlesener (2007, p. 29), o “exercício do poder ocorre pela articulação das funções da sociedade política e da sociedade civil: à primeira, corresponde o ‘domínio direto’ ou o comando; à segunda, a função de direção da sociedade pela formação e conservação do consenso, viabilizando a legitimação do poder”.

Schlesener (2007, p. 29) assevera que a existência de uma relação entre “dominação e hegemonia” nas estruturas de poder impulsiona uma relação de forças, visto que:

[...]. O exercício da hegemonia assume conotações diferentes a partir do modo como os grupos sociais se relacionam e exercem suas funções com base na organização e desenvolvimento das forças materiais de produção, da organização do Estado e do papel mais ou menos coercitivo e intervencionista da sociedade política, e ainda do processo de conscientização política das classes dominadas; a hegemonia é uma relação ativa, cambiante, evidenciando os conflitos sociais, os modos de pensar e agir que se expressam na vivência política, conforme se desenvolvem e se inter-relacionam as forças em luta, tem-se o fortalecimento das relações de domínio, o equilíbrio entre coerção e consenso ou a ampliação da participação política e da organização da sociedade civil. (SCHLESENER, 2007, p. 30).

A existência de uma relação de forças é efeito de um processo contraditório permeado por relações de domínio, nas quais os grupos ou classe sociais se movimentam para “um novo equilíbrio de forças”. (GRAMSCI, 2016, p. 35). Nesse sentido, compreender que a realidade social é produto das relações de domínio que se materializam no campo do trabalho, é uma

tarefa essencialmente importante para a incursão em uma jornada de lutas pela hegemonia subalterna.

De acordo com Gramsci (2016, p. 42), ao realizarem a leitura crítica das contradições que se fazem presentes na sociedade de classes, os trabalhadores elevam a consciência ao nível da política e, a partir disso, os interesses meramente individuais, “corporativos” a um determinado grupo ou classe, são superados e os objetivos coletivos são colocados como prioridade.

A práxis política que se desenvolve em uma luta coletiva, é orientada tomando por base a proposição de ações na “realidade efetiva” (GRAMSCI, 2016, p. 35), ou seja, por um momento teleológico orientado para a criação de uma nova realidade. No esteio dessa reflexão, destacamos que a dimensão política de uma força se traduz em uma leitura de mundo “realista e historicista” (GRAMSCI, 2016, p. 35), no desenvolvimento e na proposição de ações na realidade, que estejam conciliadas com os interesses das classes exploradas.

A análise dos documentos do Movimento Estudantil nos revelou que a UBES, além de realizar a crítica fundamentada nos elementos da reforma do Ensino Médio que desconsideram a ampliação da qualidade da educação de nível médio, também indicou suas demandas e perspectivas para que uma educação emancipadora ganhe materialidade. Esse achado de pesquisa foi confirmado nas entrevistas. Os jovens diretores, além de confrontarem a reforma, pontuando as supostas finalidades, fragilidades e os interesses que se ocultam por trás da mesma, também propuseram um Ensino Médio que amplie o desenvolvimento das potencialidades da juventude brasileira.

Os trechos selecionados revelam as demandas da UBES para o Ensino Médio brasileiro e as iniciativas necessárias para contemplá-las:

[...] a UBES entende que primeiro se precisa **investir na educação pública** como um todo. Nós precisamos cumprir as **metas do Plano Nacional de Educação**, dentre elas a principal meta que é o financiamento da educação. A gente precisa chegar aos 10% do PIB na educação pública, porque hoje a gente não tem que pegar o dinheiro público e dar pro Sistema S, pro SENAI, pro SENAC. **Tem que se investir na escola pública, em uma escola em que o estudante participe das decisões, não só do currículo escolar**, mas opinar sobre qual é a escola que a gente quer. Isso deve ser discutido com o estudante. (DIRETOR A, 2018, grifos nossos).

[...] nós precisamos de uma escola, que tenha um número de matérias suficientes para o aluno **formar seu senso crítico**. Para você conseguir **escolher** entre várias profissões, **pensar** o que você quer fazer do seu futuro, uma escola que tenha cadeira, que tenha merenda, **o básico do básico**, que são as coisas que a gente não tem hoje na escola. A gente não acha ruim o ensino integral, mas a gente precisa do **ensino integral** e do **ensino noturno**. Precisa ajudar a galera que precisa **trabalhar** em um turno e estudar em outro, que não é o que está acontecendo nas escolas agora. Então, acho que **uma escola mais plural, mais democrática**, onde todos possam **escolher** o

seu diretor, com **grêmio estudantil** para que os estudantes possam se organizar com mais *cultura*, tendo consciência **que o conhecimento não se dá só na sala de aula passado pelo professor de português ou de matemática** e acho que isso é o básico do básico que é o primeiro passo para uma nova escola e para um novo Brasil também. (DIRETOR B, 2018, grifos nossos).

São as cinco horas curriculares, como já era e que possa ter **o ensino da filosofia, da sociologia, da artes e educação física**, como matérias prioritárias também e obrigatórias, fazendo **a inclusão digital** não seja toda ela no ensino à distância, mas que seja necessário a implementação, até porque tem muita gente que mora em pontos afastados da cidade e que não tem acesso à internet. Então nós costumamos dizer que **nós temos mais tecnologia na palma de nossa mão do que na sala de aula**. Hoje é até complicado a gente chegar nas escolas, porque a gente roda o Brasil todo, e ainda avistamos quadros negros, que eu nem sei porque chamam de quadro negro, e ainda avistamos quadros de giz. [...]. Então **nós queremos uma educação que seja includente**, mas enfim que possa ter **a participação da comunidade escolar**, mas que tenha a participação também da sociedade, que os pais possam opinar em que seus filhos devem aprender. Até porque existe uma coisa chamada Conselho de Classe, Conselho de turma, Conselho da escola que é formado por pais, professores, alunos, gestores. Enfim, está ficando cada vez mais complicado e nós queremos uma educação que toque nesses pontos, que cada vez pense **não só no empresariado**, na mão de obra, mas **que pense o estudante** pra que quando acabar o Ensino Médio ele não queira só procurar emprego, mas que queira **ingressar no Ensino Superior**. Nós queremos que mais e mais jovens tenham essa oportunidade e tenham essa satisfação e que deem esse orgulho pra família e **nós queremos que seja um ensino que aglomere mais pessoas dentro das universidades e das escolas** e não um que tire cada vez mais cedo as pessoas das escolas porque elas têm que trabalhar e porque não têm condições de trabalhar e estudar. (DIRETOR C, 2018, grifos nossos).

[...] a gente precisa de um **Ensino Médio que seja atrativo**, a gente precisa fazer com que o estudante saia do Ensino Médio e que ingresse na universidade, no mercado de trabalho. Então, a gente defende que no Ensino Médio a gente possa ter **estágio**, a gente possa ter **aula prática**, que a gente possa de fato ter os laboratórios funcionando nas escolas, né. Na própria lei da reforma defende a prática de educação física, mas na grande maioria das escolas as quadras não são cobertas, cerca de 68% não têm quadra coberta. Então na verdade **a gente entende que o Ensino Médio precisa dessa reformulação**, mas não nesse contexto que o governo está querendo colocar para os estudantes. [...]. De forma geral, a gente sabe que a gente precisa de um **ensino integral, de um ensino profissional e técnico de qualidade**, a gente precisa de estágio de laboratório, então são questões assim que a gente considera importante e que hoje o Ensino Médio não oferece isso. Hoje está tendo a ampliação das escolas em tempo integral e na verdade estão ampliando apenas a carga horária. [...]. A gente defende o Ensino Médio com **assistência estudantil** pra que o estudante tenha as condições de permanecer no Ensino Médio, pra que não tenha que optar entre estudar ou trabalhar, pois a grande maioria dos estudantes que abandonam o Ensino Médio é por que tem que ajudar em casa, precisam ir trabalhar e acabem não conseguindo conciliar estudo e trabalho. Então a gente defende um Ensino Médio integrado, o ensino técnico que garanta os estágios, a preparação para o mercado de trabalho e para as universidades públicas do nosso país. (DIRETOR E, 2018, grifos nossos).

A proposta de Ensino Médio defendida pela UBES é a de **um Ensino Médio e educação totalmente gratuitos, públicos e de qualidade**. E aí a gente entra na questão da gratuidade. **Não é gratuita se a gente tiver que pagar pra ir pra escola**, então não é gratuita se não tiver passe livre, nós defendemos passe livre pros estudantes. **Não é gratuita se tiver aula de artes, por exemplo, e tu precisar que levar material**, porque a escola não dá o material. Então nós defendemos que a escola precisa ter materiais dentro das escolas para que os professores possam dar aulas. Nós defendemos um Ensino Médio que dê ao estudante a possibilidade de deixar de pensar que ele não quer mais estudar, porque os estudantes saem do Ensino Médio e eles não

querem fazer uma universidade porque eles não aguentam mais o ambiente escolar. [...]. O [ocultada a identidade e cargo que o aluno ocupa na UBES], diz que **nós precisamos de uma escola de Ensino Médio que seja do tamanho dos nossos sonhos**, e eu acho que é bem isso, **nós queremos e defendemos uma escola sem preconceito, uma escola que tenha estrutura real pra funcionar**, pra acontecer. **Uma escola com a cara do jovem**, porque a gente entra nas escolas hoje em dia, lá no nordeste, no norte e em várias regiões do Brasil, e vê que **as escolas têm todas o mesmo perfil que são os muros altos, grades nas janelas**. Há escolas que pra ir no banheiro tem que ir na direção pegar a chave, tem escola que a parede dá choque porque a fiação está toda desencapada, tem escola que usa o refeitório como sala de aula e tem escola que nem existe que é em um lugar em que a escola mais próxima da casa da pessoa é a 20 quilômetros. E aí entra a questão do público né! **Se é público, precisa ser pra todos**. [...]. (DIRETOR F, 2018, grifos nossos).

Tomando como referência as exposições dos entrevistados, no Quadro 9, sintetizamos as demandas do Movimento estudantil para o Ensino Médio e possíveis iniciativas para seu atendimento:

QUADRO 9 - DEMANDAS DO MOVIMENTO ESTUDANTIL PARA O ENSINO MÉDIO E POSSÍVEIS INICIATIVAS PARA SEU ATENDIMENTO

Demandas do Movimento Estudantil	Possíveis iniciativas para seu atendimento
➤ Ampliar os investimentos e recursos na área da educação.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Melhoria estrutural das escolas públicas; ➤ Inclusão digital; ➤ Políticas de assistência estudantil no Ensino Médio com estágios e bolsas de estudo; ➤ Ensino técnico equipado com laboratórios, acesso à internet e materiais; ➤ Educação integral (em oposição à educação em tempo integral).
➤ Currículo consubstanciado no desenvolvimento do pensamento crítico.	➤ Acesso á disciplinas, culturas e saberes historicamente sistematizados pela humanidade.
➤ Democracia e pluralidade de ideias e debates dentro da escola.	➤ Incentivo a participação dos alunos em grêmios estudantis e dos pais e da comunidade nas instâncias colegiadas.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nota: Sistematizado pela autora (2020).

A questão da qualidade e da gratuidade da educação é um elemento que ocupa posição de centralidade nas demandas da UBES para o Ensino Médio brasileiro. Verificamos que a entidade compreende que não é possível realizar uma educação nesse sentido, sem investimentos em recursos para a educação e sem um currículo que atenda tanto os interesses e necessidades da juventude pertencente à classe trabalhadora, como também a pluralidade de ideias e os debates dentro da escola. Os jovens diretores da UBES não desconsideraram a necessidade de realizar uma reforma do Ensino Médio, no entanto, confrontaram o modelo

imposto pelo governo e enfatizaram que as demandas do Movimento Estudantil para o Ensino Médio visam uma educação que inclua a juventude no Ensino Médio e na universidade pública.

A partir da crítica da realidade vivenciada pelos jovens nas escolas públicas, de suas condições de acesso, permanência no Ensino Médio e da qualidade desta etapa da educação, os secundaristas organizaram demandas conciliadas com um Ensino Médio alinhado às perspectivas da classe trabalhadora. A partir do pensamento gramsciano, é possível enfatizar que o “dever ser” ganha maior significado quando toma por base a realidade efetiva e propõe o desenvolvimento de ações sobre essa realidade. É, por isso, que as demandas do Movimento Estudantil para o Ensino Médio ao conflitarem com os interesses hegemônicos e pautarem a democratização de uma educação de qualidade são fundamentadas em uma leitura de mundo “realista e historicista”. (GRAMSCI, 2016, p. 35).

Tendo em vista as demandas situadas em torno de um Ensino Médio democrático, efetivamente público e de qualidade, a diretoria da UBES considera que a Lei nº 13.415/2017 entra em confronto com os interesses da juventude e dos estudantes brasileiros que frequentam escolas públicas. Sendo assim, a reforma do Ensino Médio não atende as demandas do Movimento Estudantil, conforme esclarece o fragmento da entrevista realizada com o Diretor (A):

Nenhuma demanda do Movimento Estudantil está contemplada na atual reforma. Primeiro, porque o Movimento Estudantil sequer foi ouvido pra isso; e, segundo, hoje **a reforma do Ensino Médio do governo Temer é a antítese da reforma do Ensino Médio que o estudante quer**, então ela é totalmente avessa ao contrário do que o estudante brasileiro quer. Nenhuma das nossas demandas foi atendida, **a nossa demanda é de se aumentar os investimentos públicos e a PEC do teto limita os investimentos.** A gente quer uma escola em que se discutam mais coisas e **a reforma do Ensino Médio nos priva de discutir** tantas outras coisas, então ela é totalmente contrária a isso. A gente quer uma escola pública com liberdade e **a reforma quer nos prender a uma escola pública sucateada por horas e horas.** Enfim, a gente quer discutir e poder aprofundar um pouco mais sobre a educação e **a reforma do Ensino Médio que a gente se profissionalize rápido** pra que busque um emprego depois do Ensino Médio e não a universidade. Ela quer que o jovem saia **direto para o mercado de trabalho**, e não para a academia. Então, nenhuma demanda do Movimento Estudantil foi aceita, [...] **a reforma é totalmente ao contrário do que a gente deseja para a educação no Brasil.** (DIRETOR A, 2018, grifos nossos).

Evidencia-se no exposto, a existência de uma relação de forças na educação, a qual é mediada por interesses que visam à conservação e à transformação da realidade imediata. Nesse duelo, portanto, há forças que visam à ampliação de recursos e investimentos na área da educação, o acesso a diferentes saberes, experiências e culturas, uma educação efetivamente integral, a qualificação e valorização docente e outras, cujo fim, é a recessão e contenção de

gastos na área, a realização de parcerias com segmentos privados, um currículo dividido em áreas do conhecimento, uma educação de tempo integral e o notório saber.

No Quadro 10, procuramos demonstrar como essa relação de forças ganhou materialidade na Lei nº 13.415/2015 que dispôs uma ampla reforma para o Ensino Médio no Brasil.

QUADRO 10 – DEMANDAS DO MOVIMENTO ESTUDANTIL *VERSUS* REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Demandas do Movimento Estudantil	Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017
➤ Acesso aos saberes científicos, filosóficos, artísticos, sociológicos e culturais que compõem o acervo do conhecimento humano.	➤ Itinerários formativos. ➤ Disciplinas obrigatórias: Português, Matemática e Língua inglesa.
➤ Formação e qualificação docente.	➤ Notório saber.
➤ Educação integral.	➤ Educação em tempo integral
➤ Formação humana.	➤ Formação para o mercado de trabalho.
➤ Investimento na educação e na escola pública.	➤ Realização de parcerias público-privadas.
➤ Ensino Médio alinhado aos interesses e necessidades dos jovens.	➤ Ensino Médio alinhado aos interesses do empresariado e instituições que representam o grande capital.
➤ Ensino Médio democrático que prioriza o debate e o exercício da democracia.	➤ Conhecimento fundamentado em estudos e práticas.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nota: Sistematizado pela autora.

Nessa relação de forças, o Movimento Estudantil secundarista em sua luta por um Ensino Médio sob o ponto de vista das classes exploradas, se opõe às forças que impõem aos subjugados a manutenção de sua condição de classe explorada. Semeraro (2006) afirma que é essencial que essa classe se aproprie do saber sistematizado como artifício para romper com essa situação:

[..]. É decisivo que os subjugados se apropriem da capacidade de fazer ciência e da liberdade de estabelecer os rumos da produção em vista de seu próprio projeto de sociedade. Em sua luta por uma sociedade voltada para a superação de classe, os subalternos não apenas levam a economia e a produção a assumirem outra função, mas passam, também, a elaborar a ciência e a tecnologia dentro do horizonte epistemológico de intelectualidade coletiva [...]. (SEMERARO, 2006, p. 121).

Desse modo, a oposição realizada pelo Movimento Estudantil à reforma do Ensino Médio pode ser evidenciada nas denúncias das limitações e dos reais interesses que a permeiam. É possível perceber, a partir das entrevistas, que esses elementos fundamentam a defesa por um

Ensino Médio que venha a oportunizar os jovens pertencentes à classe trabalhadora a acessarem saberes comuns, fundamentados em conhecimentos históricos, científicos, artísticos, filosóficos, entre outros. Nesse sentido, as críticas realizadas pelo Movimento Estudantil secundarista, além de jogar luz sobre a relação de forças que se estabelecem na educação, auxiliam para a ampliação das possibilidades de os subalternos realizarem a sua hegemonia.

Vemos que a luta pela hegemonia se materializa na sociedade civil. A oposição de interesses (perspectivas de classe), a realização de alianças (sociedade civil e sociedade política) e as ideologias (orgânicas ou arbitrárias) são elementos que definem a práxis política em torno de um projeto societário. No que se refere ao tema da nossa pesquisa, “a relação de forças entre o Movimento Estudantil e a UNESCO na materialização da reforma do Ensino Médio”, verificamos que esses dois segmentos da sociedade civil possuem como ponto comum, a pauta pela educação pública e, desse modo, estabelecem relações de forças que podem se alinhar ou se contrastar quanto aos objetivos na área. Os achados de pesquisa nos mostram que as demandas do Movimento Estudantil não foram contempladas na Lei nº 13.415/2017, o que evidencia uma oposição de interesses entre o pretendido (pelo Movimento Estudantil) e o estabelecido (materialização da Lei nº 13.415/2017).

Não perdendo de vista nossa questão de pesquisa⁹³, destacamos a necessidade de evidenciar se o pretendido (pela UNESCO) para o Ensino Médio brasileiro foi contemplado na Lei nº 13.415/2017, se houve hegemonia da agência em relação ao Movimento Estudantil no que se refere às orientações para o Ensino Médio, em que ponto as mesmas se articulam ou se contrastam e a quais interesses elas estão vinculadas. Para tanto, no próximo item realizamos as análises dos seis documentos da UNESCO selecionados para esta pesquisa.

5.3 ORIENTAÇÕES DA UNESCO PARA O ENSINO MÉDIO

Os objetivos que conduzem as análises desta seção são: identificar as orientações da UNESCO para o Ensino Médio e os embates sobre educação presentes nos documentos da agência. Para contemplá-los, tomamos como referência os documentos finais⁹⁴ classificados para a pesquisa, abordando-os em ordem cronológica, buscando evidenciar se as sugestões da UNESCO para o Ensino Médio se reconfiguram ou permanecem estáticas com o passar do tempo.

⁹³ De que maneira a relação de forças entre o Movimento Estudantil e a UNESCO se materializa na reforma do Ensino Médio?

⁹⁴ Conforme o apêndice F.

Iniciamos as análises com relatório “*Ensino Médio no século XXI: desafios tendências e prioridades*” (UNESCO, 2003), originado a partir da Reunião Internacional de Especialistas sobre Ensino Médio no século XXI, que ocorreu em Beijin, na China, entre os dias 21 e 25 de maio de 2001, para definir os “objetivos e funções do Ensino Médio no século XXI”. (UNESCO, 2003, p. 07). De acordo com a UNESCO (2003, p. 07), esse documento pretende “contribuir, em especial, com o Ministério da Educação do Brasil e com as Secretarias Estaduais de Educação que, nesse momento, vêm buscando e propondo reformulações em suas políticas educacionais”.

Os objetivos e as orientações do “*Ensino Médio no século XXI: desafios tendências e prioridades*” são alinhados ao Relatório Delors. (UNESCO, 1996). A partir desse documento, a agência aponta para a “responsabilidade de todos os países na preparação dos estudantes para que possam atuar com competência ética e responsável em um mundo de rápidas transformações econômicas, sociais e culturais”, destaca que o “Ensino Médio deve merecer alta prioridade” e enfatiza a necessidade da redefinição dos “objetivos” e das “funções” da educação secundarista para o século XXI. (UNESCO, 2003, p. 09).

As iniciativas para a redefinição dos objetivos e funções da educação de nível médio, na compreensão da UNESCO (2003) devem ser orientadas com base em quatro dimensões, as quais se referem à: Sociedade, Economia, Trabalho e Novas Condições de Aprendizagem. Essas dimensões foram debatidas e sistematizadas pelo professor Bill Mulford⁹⁵, na Reunião Internacional de Especialistas sobre Ensino Médio no século XXI e conferem ênfase ao papel assumido pela educação na sociedade.

No que se refere à Sociedade, a UNESCO (2003) destaca o papel da educação na atual conjuntura, apontando que o objetivo de oferecer “uma educação mais eficaz depende, claramente, de fatores humanos e da interação social numa sociedade do conhecimento”. (p. 19). A agência justifica que as perspectivas educacionais no novo século devem estar alinhadas: ao desenvolvimento de competências “sociais”, “de aprendizagem”, “comunicacionais, críticas, criativas e flexíveis”, pois “o importante não é tanto o volume de conhecimentos adquiridos por um indivíduo, mas sua capacidade de aprender e a quantidade de conhecimentos por ele acumulada ao longo de uma vida”. (UNESCO, 2003, p.20).

A dimensão que diz respeito à Economia, toma como referência o mercado para apontar a necessidade do desenvolvimento de “aptidões específicas, adaptabilidade e a

⁹⁵ Bill Mulford é professor universitário com atuação no desenvolvimento de projetos governamentais na área da educação e em conselhos consultivos. Na ocasião da publicação do documento “*Ensino Médio no século XXI: desafios tendências e prioridades*” (UNESCO, 2003), Bill Mulford ocupava o posto de consultor da UNESCO.

capacidade de solucionar problemas nos locais de trabalho”. (UNESCO, 2003, p. 20 -21). Com base nesse argumento, a UNESCO (2003) enfatiza que os objetivos da educação no século XXI devem ser reorganizados de modo a: promover “uma aprendizagem medida em termos de conhecimentos rigorosamente balizados, controlados e obrigatórios”, desenvolver “a iniciativa ou capacidade de empreendimento” e de “competências necessárias à vida”. (UNESCO, 2003, p. 21).

Para justificar as orientações para o Ensino Médio, baseadas na dimensão do Trabalho, a UNESCO (2003) considera o dinamismo da sociedade e do mercado. Justifica que “as novas modalidades de trabalho acarretam níveis elevados de desemprego, especialmente entre os mais jovens”, visto que o mercado se redefiniu, incorporando habilidades como a “capacidade de se comunicar, de trabalhar em equipe, de adaptar-se às inovações, de ser renovador e criativo, de ter familiaridade com as novas tecnologias”. (UNESCO, 2003, p. 22). Para a UNESCO (2003, p. 22-23), apesar das novas demandas do mercado, “os estudantes ainda são submetidos ao mesmo tipo de ensino com o mesmo currículo” e, diante disso, defende que os objetivos da educação precisam contemplar “conhecimentos ao longo da vida” e “a inteligência é múltipla”, ou seja, “a capacidade de imaginar futuros alternativos e resolver questões abertas, bem como saberes interpessoais”.

Por fim, a UNESCO (2003, p. 23) destaca que as novas demandas do mercado e da sociedade influenciam na educação de nível médio, visto que, impulsionam a realização de “novas condições de aprendizagem”. Por esse motivo, a agência defende “novos modos de trabalhar”, “flexíveis e facilitadores” das aprendizagens, os quais requerem “especialistas num tema ou educadores gerais”, ou seja, “equipes educativas abertas a outras categorias além da de professores” e “novas, democráticas e descentralizadas modalidades de administrar as suas escolas”. (UNESCO, 2003, p. 23).

Tomando como referência essas dimensões, a UNESCO (2003, p. 09) coloca como desafio a empreitada de promover o acesso equilibrado entre a “educação de massa e a seletiva”, entre “educação geral e a especializada (profissional)” e o estabelecimento de “resultados cognitivos e comportamentais”. A partir desses desafios, a agência sistematizou alguns elementos a serem considerados nos projetos que visem a redefinição dos objetivos do Ensino Médio.

No que se refere à “educação de massa e à seletiva”, a UNESCO (2003) confere destaque à necessidade do desenvolvimento de ações políticas em favor da universalização do acesso e da oferta do Ensino Médio. Para tanto, ressalta que as mudanças na educação

secundarista devem levar em consideração: os interesses dos estudantes, a flexibilização na organização do Ensino Médio e a realização de parcerias com segmentos privados, conforme expõe nos fragmentos selecionados:

- Devem ser mantidos, como aspiração, o compromisso em favor do acesso universal ao ensino médio, bem como todos os esforços para eliminar barreiras e obstáculos e para consolidar forças e oportunidades, em particular para as meninas.
- Impõe-se uma atenção especial no que se refere à necessidade de atender adequadamente àqueles que não conseguem ser admitidos nos quadros do ensino médio, aos que ficam pelo caminho ou deixam a escola antes de completar o seu ciclo, bem como àqueles a quem se nega acesso em seus grupos preferenciais.
[...]
- O acesso de massa ao ensino médio envolverá, necessariamente, um esquema de parceria entre os governos e outros provedores (privados, organizações não governamentais, etc.), mas os governos devem buscar preservar os interesses dos estudantes, assegurando que os critérios de uma educação de qualidade sejam mantidos por todos os provedores.
[...]
- A orientação futura no que tange ao ensino médio deve visar a uma melhor qualidade e maior diversidade dos serviços oferecidos, a uma dose maior de flexibilidade na organização do ensino, bem como a uma capacidade ampliada de corresponder às necessidades e às circunstâncias dos alunos. (UNESCO, 2003, p. 10).

O documento destaca que a oferta de um “Ensino Médio de massa” (UNESCO, 2003, p. 35) deve ser “uma exigência mínima em termos de preparo e medidas políticas”. Portanto, a meta a ser atingida é a universalização da educação secundarista, eliminando os obstáculos que entravam o seu acesso. Na compreensão da agência, adoção de medidas alternativas como “aulas em turnos e ensino à distância”, são estratégias que contribuem para a ampliação do processo de transição do ensino fundamental para o médio. (UNESCO, 2003, p. 35). No entanto, embora a UNESCO (2003, p. 35) coloque a universalização como uma prioridade, a agência não deixa de considerar que quando isso não for possível, “as vagas disponíveis devem ser distribuídas de modo equitativo (por sexo, classe social, etc.)”.

No que diz respeito às orientações para o “ensino geral e profissional”, a UNESCO (2003) prioriza a necessidade de considerar as aspirações dos estudantes, articular o ensino ao conhecimento acadêmico e profissional, vinculando-os com o mundo do trabalho e realizar parcerias com a iniciativa privada, conforme indicam os fragmentos:

- O sistema de ensino médio deve levar em conta os vínculos entre temas acadêmicos e profissionais, bem como sua interdependência na educação geral dos alunos adolescentes de ambos os gêneros.
- O ensino médio destina-se ao preparo para a vida e deve refletir, portanto, a realidade da vida no século XXI, que abarca um processo ininterrupto de interação entre o aprendizado contínuo e o mundo do trabalho.

- A natureza das matérias profissionalizantes, a maneira como são organizadas e ensinadas, bem como o reconhecimento que lhes é dado define o seu status no currículo do ensino médio. O ensino médio, inclusive a educação profissional, deve corresponder não somente às necessidades da sociedade em termos de recursos humanos, mas também, aos requisitos de desenvolvimento e às aspirações do indivíduo.
[...].
- Tentar incorporar o ensino profissional ao ensino médio pode revelar-se um exercício custoso, que acarreta um aprendizado de má qualidade e um rebaixamento do status dessas matérias. Estratégias inovadoras e rentáveis para superar este problema consistem em contratar o ensino de determinadas matérias por centros e escolas especializadas próximas, ou em conceber, para o ensino das disciplinas profissionais, outras modalidades de ensino que sejam menos exigentes em termos de equipamento, de materiais de ensino e de instrutores dotados de uma certa experiência.
- Na medida em que se afirma a tendência a encarar o aprendizado como uma experiência que se processa ao longo de toda a vida, o ensino médio se adapta a esta realidade, desenvolvendo estruturas flexíveis e opções variadas nos seus programas, ao mesmo tempo em que reforça os seus vínculos com o mundo do trabalho. (UNESCO, 2003, p.10-11).

Por fim, no “*Ensino Médio para o século XXI: desafios tendências e prioridades*”, a UNESCO (2003) esclarece que o desenvolvimento de resultados “cognitivos e comportamentais” requer que a escola assuma “maior responsabilidade no processo de ajudar os estudantes a adquirir as competências necessárias para a vida”. Essas competências dizem respeito a uma “educação de cunho comportamental” consubstanciada em “atitudes, valores e saberes” que visem “o sucesso acadêmico e o bem-estar pessoal e comunitário”. (UNESCO, 2003, p. 54).

De acordo com a UNESCO (2003), a realização de uma educação que tenha como objetivo a formação dessas competências, exige o reordenamento das atividades desenvolvidas pelos docentes da educação de nível médio, dos métodos de ensino, serviços e da estrutura escolar. A agência não desconsidera “uma abordagem multissetorial que congregue ministérios governamentais, organizações não governamentais, comunidades locais, etc”. (UNESCO, 2003, p. 12).

Destacamos que o documento analisado toma por base o dinamismo da sociedade para defender a necessidade de uma reformulação no Ensino Médio que venha atender as demandas e as exigências postas pela economia, trabalho e sociedade. As orientações da UNESCO (2003) para a educação secundarista, partem de justificativas que visam o desenvolvimento dos indivíduos em uma conjuntura sob o domínio do capital. Com isso, há a defesa de uma educação que desenvolva habilidades gerais e específicas, como a capacidade de liderar, de se comunicar, trabalhar em grupo, etc. A partir dessa compreensão, a agência justifica que a educação precisa ser universal, flexível e alinhada às mudanças da sociedade. Nesse sentido, a universalização que é requerida diz respeito à formação de sujeitos adaptados às transformações societárias,

postas pela economia e pela tecnologia e aptos a buscar conhecimentos que acompanhem as tendências do mercado, possibilitando a diversidade em termos de serviços oferecidos.

Embora as orientações para a reformulação do Ensino Médio da UNESCO, (2003) salientem a necessidade de atender os interesses e as necessidades dos estudantes, a análise do documento nos revelou um caráter pautado no economicismo e na formação cultural. Os aspectos economicistas, embora sejam camuflados na defesa da ampliação da qualidade e da universalização da educação secundarista, se fazem presentes nas orientações que visam uma formação que esteja alinhada às demandas e aos interesses do mercado, no incentivo à interferência da iniciativa privada na educação e no estabelecimento de vínculos entre a educação de nível médio e o mercado do trabalho. Já a formação cultural se faz presente nos elementos que direcionam para a criação de novas subjetividades, por meio de um corpo de conhecimentos que auxiliam para a solidificação de valores, atitudes e competências essenciais para a geração de uma juventude produtiva e para a sua adaptação no contexto capitalista.

Podemos apontar que do conjunto de elementos que embasam as orientações da (UNESCO, 2003) para a reformulação da educação de nível médio, se fazem presentes na Lei nº 13.415/2017 os aspectos economicistas e as perspectivas que visam à formação cultural dos jovens e dos adolescentes brasileiros. Desses elementos, indicamos a possibilidade de estabelecer um esquema de parcerias com segmentos privados, a justificativa para a realização da reforma tomando por base os interesses dos estudantes e a necessidade da universalização da educação secundarista, a centralidade dada a profissionalização em massa, por meio da formação técnica e profissional e a possibilidade da atuação de “instrutores dotados de certa experiência” (UNESCO, 2003, p. 11) a qual se aproxima dos profissionais com notório saber indicados na Lei nº 13.415/2017.

O segundo documento “*Políticas Públicas de/para/com juventudes*” da UNESCO (2004) oferece um apanhado geral sobre os conceitos básicos da categoria juventude, mapeia a situação dos jovens no Brasil e na América Latina e apresenta algumas experiências em termos de políticas de juventude desenvolvidas neste continente, sugerindo políticas específicas para a categoria, dentre as quais, concentraremos nossas análises nas orientações para a área da educação e Ensino Médio.

De início, o documento defende uma agenda pública de políticas para a juventude e esclarece a perspectiva norteadora das ações desenvolvidas junto ao segmento:

O presente documento leva em consideração que os jovens enfrentam diversas vulnerabilidades, que são sujeitos de direitos e atores estratégicos do desenvolvimento. O argumento central gravita em torno da necessidade de superar os

tradicionais enfoques ligados à geração de espaços específicos para as juventudes e para o desenvolvimento de políticas setoriais. [...]. Para que isso seja possível, é necessário equilibrar mais e melhor a ênfase em quatro vetores estratégicos: o empoderamento dos jovens; o desenvolvimento de enfoques integrados; a expansão de uma gestão moderna; e, a adoção, no conjunto das políticas públicas de uma perspectiva geracional juvenil. (UNESCO, 2004, p. 19).

A compreensão dos jovens como “atores estratégicos do desenvolvimento” (UNESCO, 2004, p. 19), ou seja, enquanto um segmento populacional que pode contribuir para o desenvolvimento econômico e social é a perspectiva que orienta as propostas de políticas junto à juventude. Essa perspectiva aparece associada a um novo contexto internacional no qual se pretende a “formação de recursos humanos aptos para processar as mudanças que se deseja promover na busca do crescimento econômico e da equidade social, da afirmação democrática, do respeito à diversidade, da eliminação de injustiças e desigualdades sociais”. (UNESCO, 2004, p. 132).

Por esse motivo, a agência destaca que:

Trata-se, no momento, de desenhar políticas que permitam incorporar as novas gerações à dinâmica pelo processo de mudanças, elaborando programas que tendam a preparar, da melhor maneira possível, os jovens para que sejam atores no exercício de uma cidadania ativa, quanto a essas mudanças que requerem acesso a novas tecnologias e habilidades de comunicação, como colaborar para o desenvolvimento a partir de uma perspectiva crítico-criativa. Portanto, se é assim, não há nenhum sentido em seguir imaginando políticas e programas em que os jovens são simples objetos receptores; é imprescindível promover sua participação, como sujeitos de direitos e como atores estratégicos do desenvolvimento. (UNESCO, 2004, p. 132-133).

Sob este ângulo, o desenho das políticas de juventude defendido pela UNESCO (2004) visa à cidadania criativa, a qual é fundamentada na compreensão de que o jovem é um sujeito de direitos, mas também de deveres. O jovem beneficiado por políticas e programas daria um retorno à sociedade por meio da participação social. Portanto, as propostas de políticas na área da juventude visam o desenvolvimento de um conjunto de habilidades, circunscritas à capacidade de liderar, de se comunicar, trabalhar em grupo, etc., as quais são essenciais para o desenvolvimento pessoal e social.

A UNESCO (2004) considera que o desenvolvimento de ações nesse sentido, pode se dar com base em um “enfoque integrado e transversal”, formado por um sistema de alianças nas quais diferentes instituições, organizações sociais, docentes, dirigentes comunitários, empresários, entre outros, poderiam “somar os esforços”. Tendo isso em vista, “o sucesso de tal enfoque depende da capacidade que os atores envolvidos demonstrarão ao desenho e à implementação de um sistema nacional para a juventude, sustentado por uma dinâmica de distribuição de papéis e funções, harmonizada e legitimada”. (UNESCO, 2004, p. 20).

Neste documento, podemos perceber que os fundamentos que norteiam a sugestão de ações na área da educação e do Ensino Médio se articulam com as perspectivas acima descritas. De acordo com a compreensão posta em análise, a educação é considerada como um “fator chave” para a formação de “recursos humanos”, para o “processo de crescimento econômico sustentável e para o bem-estar social, tanto pelos rendimentos crescentes sobre os níveis de produtividade como pelas externalidades associadas a melhoria de seus atributos”. (UNESCO, 2004, p. 142).

Ao definir as prioridades na área da educação, a UNESCO (2004, p. 143-144) enfatiza que as mesmas são estabelecidas de modo diferenciado em cada país, no entanto, elenca como desafios comuns: a universalização do ensino fundamental e médio, o estabelecimento de padrões que visam a qualidade e o rendimento escolar, a ampliação da “equidade entre os diferentes grupos sociais, buscando frear e, eventualmente, reverter os processos de segmentação educativa, como a exclusão social por raça, etnia e por situação socioeconômica, assim como pelas dificuldades da escola pública”, a democratização do acesso à educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos, o investimento “na formação continuada de professores, tendo em vista que seu nível salarial corresponda a patamares dignos” e, na infraestrutura das escolas, entre outras.

No que se refere às recomendações para o Ensino Médio, a agência traz as seguintes considerações:

O ensino médio é uma área de preocupações e a UNESCO no Brasil está atenta há vários anos, contribuindo com a sua assistência técnica [...]. A orientação formulada pela Organização visa evitar que o ensino médio seja um simples reparador das deficiências do ensino fundamental. Há que buscar sua universalização, com qualidade e democratização para atender o direito dos jovens e ser sensível às suas necessidades e linguagens. (UNESCO, 2004, p. 214-215).

Tanto para o documento “*Ensino Médio no século XXI: desafios tendências e prioridades*” (UNESCO, 2003) quanto para o documento intitulado “*Políticas Públicas de/para/com juventudes*”, organizado pela UNESCO (2004), a questão da universalização, democratização e qualidade do Ensino Médio são consideradas como de alta prioridade. Nesse último documento, as prioridades partem de uma perspectiva geral que fundamenta o desenho das políticas para a juventude, a qual se refere à questão da participação, articulada com o desenvolvimento dos potenciais juvenis, pois na ótica da UNESCO (2004, p. 125) a escola pública é “um espaço para o desenvolvimento do potencial dos jovens”.

Para que o potencial juvenil se desenvolva, a UNESCO (2004, p. 215) afirma ser “fundamental que a escola pública ofereça um ensino de qualidade que não dependa apenas do

trabalho docente com os alunos”. Nesse sentido, “o espaço, a infraestrutura, as instalações e os recursos que a escola oferece a alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar são suportes importantes ao processo de ensino e aprendizagem” e contribuem para o desenvolvimento dos potenciais e das habilidades dos jovens. (UNESCO, 2004, p. 215).

Tomando como referência uma publicação organizada pelos autores Abrawovay e Castro (2003), a UNESCO (2004, p. 216-217) sistematiza “algumas recomendações para políticas públicas para o Ensino Médio”, dentre as quais são destacadas: a valorização docente, a concessão de programas e bolsas de estudos para os alunos do Ensino Médio, a promoção de investimentos na infraestrutura dos espaços escolares, melhorando as instalações, bens e equipamentos, a ampliação do acesso à aprendizagem digital; a universalização e ampliação da qualidade do Ensino Médio e o fomento ao debate sobre métodos de ensino, aprendizagem e sistemas avaliativos, dentre outras.

No que tange ao Ensino Médio, como já vínhamos pontuando no primeiro documento (UNESCO, 2003), no “*Políticas Públicas de/para/com juventudes*” UNESCO (2004), o foco central também é a questão da universalização e da qualidade da educação secundarista. Em ambos, percebemos que as orientações dadas para o Ensino Médio, pretendem contemplar os interesses dos estudantes, visam o desenvolvimento de um conjunto de habilidades específicas, as quais são alinhadas ao desenvolvimento econômico e à participação social. Portanto, as orientações para a educação secundarista não se desvinculam das orientações mais amplas colocadas para a categoria da juventude.

Nesse sentido, o discurso da universalização da educação secundarista reveste-se de um caráter interessado, pois o que estaria em jogo é o aumento do contingente de jovens que dariam o retorno para a sociedade em termos de desenvolvimento econômico. Mas, não é apenas isso, pois em nome de uma pretensa qualidade da educação, propõe-se a realização de parcerias com segmentos privados e o envolvimento comunitário para o desenvolvimento de ações nas escolas, o que poderia desobrigar o Estado de investir recursos nestas instituições.

Se avaliarmos mais a fundo esses elementos, vemos que a perspectiva economicista é o elemento que fundamenta as orientações para o desenho de políticas educacionais para o Ensino Médio. Inclusive percebemos que essa perspectiva e os elementos fundadores dos documentos analisados se apresentam em larga escala na Lei nº 13.415/2017. Neste último documento (UNESCO, 2004), embora o foco não seja especificamente o Ensino Médio e sim as políticas para a juventude, o mesmo não deixou de pontuar e apresentar orientações para a

educação secundarista e elas não fogem daquelas que verificamos nas análises do primeiro documento.

O terceiro documento selecionado para a análise foi publicado pela UNESCO, no ano de 2008, sob o título de “*Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade*”. Por meio desta publicação, a agência sistematiza as orientações para reformas curriculares na educação de nível médio.

Araújo (2019, p. 64) analisou brevemente as orientações desse documento e concluiu que o mesmo “serve como referência para a atual Reforma do Ensino Médio”, visto que modifica o conceito de educação básica, reduzindo-o ao mínimo (português e matemática) e é orientado por um “pensamento privatista com os quais compartilha valores”. Nesta tese, procuramos estabelecer uma análise ampliada do “*Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade*”, de modo a evidenciar as suas orientações para o Ensino Médio e definir quais se fazem presentes na Lei nº 13.415/2015.

De início, a UNESCO (2008, p. 11) sugere que os países membros realizem reformas na educação secundarista que estejam em sintonia com a formação de “personalidades produtivas”, ou seja, de “um repertório de habilidades para a vida que inclui, entre outras, habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade, flexibilidade, mobilidade e empreendedorismo”. Na compreensão da agência, essas “habilidades” acompanham o ritmo das transformações econômicas e sociais e, desse modo, contribuem “para a vida e para o trabalho na atual sociedade do conhecimento baseada na tecnologia”. (UNESCO, 2008, p. 11).

Na esteira dessa reflexão, atentamos para o termo “personalidades produtivas”, o qual remete à ideia de cidadão produtivo que esteja:

sujeito às exigências do mercado, no qual o termo produtivo se refere ao trabalhador mais capaz de gerar mais valia, o que significa submeter-se às exigências do capital que vão no sentido da subordinação e não da participação para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 63).

Tendo em vista uma formação direcionada para o mercado, a UNESCO (2008, p. 12) destaca a necessidade de “sumarizar algumas tendências recentes nas políticas de educação secundária de seus países membros e propor um modelo” de educação para nível médio, destinado aos “formuladores de políticas educacionais em países que revisam continuamente a eficácia de seus sistemas de educação, de maneira que possam adotar integral ou parcialmente o modelo proposto, conforme suas necessidades específicas de desenvolvimento social e econômico”.

A UNESCO (2008) então propõe um modelo de reforma curricular para a educação secundarista, no qual defende a divisão do Ensino Médio em dois ciclos: um de base geral fundamentado em conhecimentos comuns e outro específico destinado à formação técnica e profissional. Em ambos os ciclos, o currículo seria estruturado com o objetivo do desenvolvimento de valores e habilidades gerais e específicas.

O primeiro ciclo é compreendido como um “requisito mínimo” para a formação de habilidades e competências (UNESCO, 2008, p. 11). Nele, seriam adquiridos e solidificados conhecimentos e saberes comuns que contribuiriam para o “desenvolvimento individual e social” dos educandos (UNESCO, 2008, p. 11), conforme aponta a citação:

Nesse nível de ensino, particularmente durante seu primeiro ciclo, valores e atitudes formados na escola primária são enraizados mais firmemente, acompanhados da aquisição de conhecimentos e habilidades. O primeiro ciclo da educação secundária, portanto, encontra-se conceitualmente dentro do conceito de ‘educação básica’, que é amplamente reconhecido como requisito educacional mínimo para o desenvolvimento individual e social. Daí, que em muitos lugares do mundo, a educação básica seja compulsória e financiada pelo Estado. (UNESCO, 2008, p. 11).

É possível perceber que a orientação dada para a realização de uma reforma na educação secundarista se sustenta na fragmentação curricular, por meio da divisão do Ensino Médio em dois ciclos. No primeiro, haveria uma homogeneização em termos de conteúdos e conhecimentos, os quais “deveriam ser utilizados para consolidar o letramento e a numeralização, as habilidades para a vida e a capacidade de aprender a aprender e desenvolver habilidades”. (UNESCO, 2008, p. 17). Neste ciclo, os conhecimentos matemáticos e de linguagens são considerados como conteúdos de “base sólida” (UNESCO, 2008, p. 17), se aproximando do caso brasileiro, no qual a Lei nº 13.415/2017 estabelece como conteúdos obrigatórios a língua portuguesa e a matemática.

No segundo ciclo, a UNESCO (2008) propõe a articulação entre um currículo básico ou comum com o ensino profissionalizante ou técnico, conforme as experiências desenvolvidas em alguns países europeus:

No segundo ciclo da educação secundária, os países europeus têm experimentado diversas abordagens de articulação entre educação básica geral, educação técnico-profissional e treinamento, que incluem diversificação do currículo, aumento do *status* e da qualificação docente, melhorias no encaminhamento profissional e intermediação com o ensino superior. (UNESCO, 2008, p. 18).

A proposta curricular sugerida para o segundo ciclo considera a realização de estágios que possibilitariam o treinamento profissional, facilitariam as “condições de escolha, de orientação profissional e de ingresso no mundo do trabalho [...] para todos os alunos do nível

secundário”. (UNESCO, 2008, p. 24). Neste ciclo, haveria o diálogo dos estudantes com o mundo do trabalho e com os futuros empregadores, ampliando o leque de opções de carreira e o desenvolvimento de uma vocação. (UNESCO, 2008).

Araújo (2019) tece críticas à divisão curricular proposta pela UNESCO (2008):

Daí se origina a chamada ‘flexibilização curricular’ implementada pela Lei⁹⁶, tomada como estratégia de submersão dos valores da ‘educação básica’ e ‘educação pública, estatal e gratuita’ e de emersão de valores de ‘educação mínima’ e de ‘educação instrumental para o mercado’, colocando o Ensino Médio a serviço da formação de sujeitos produtivos e da precarização do trabalho. (ARAÚJO, 2019, p. 65).

Para que as orientações da UNESCO (2008) ganhem materialidade, a agência considera a possibilidade da realização de parcerias ou colaborações entre as instituições públicas e segmentos privados, como as ONG’s, comunidades, agências internacionais, empresários, entre outros, colocando em risco, o caráter público da educação secundarista. Em relação a isso, Araújo (2019, p. 63) infere que “em detrimento do que define a LDB como finalidade da educação básica, a UNESCO (2008) admite que apenas o primeiro ciclo assuma um caráter público e gratuito” e seja inteiramente financiada pelo sistema público de Ensino. Nesse sentido, além de considerar gratuidade de apenas um ciclo, a agência indica a viabilidade de uma reforma educacional via parcerias com os segmentos privados.

No que se refere ao exercício da profissão dos professores que atuariam no segundo nível da educação secundarista, a UNESCO (2008, p. 30) deixa claro que “todos os docentes da educação técnico-profissional e treinamento, especialmente os instrutores/capacitadores que ensinam habilidades práticas” devem ser “considerados parte integrante da profissão docente e reconhecidos como detentores do mesmo estatuto que seus colegas da educação secundária geral”. Podemos evidenciar que esse elemento também se aproxima da Lei nº 13.415/2017 quanto à possibilidade da atuação no itinerário de formação técnica dos profissionais dotados de capacidade técnica ou de “notório saber”.

O documento analisado não apenas considera o profissional do ensino como um sujeito flexível, capaz de adaptar-se à distintos ambientes e situações de trabalho, mas nele o modelo proposto para a educação técnica e profissional visa assegurar “aquisição de princípios técnicos e habilidades práticas suscetíveis de aplicação em diversas ocupações ou atividades de lazer, mais do que uma formação altamente especializada para uma única profissão” (UNESCO, 2008, p. 24), formando jovens polivalentes, cuja:

⁹⁶ Em referência à Lei 13.415/2017.

capacidade de aprender de maneira independente, combinada à formação que não é restringida a uma única carreira, oferecida pela orientação vocacional, assegurará aos indivíduos a flexibilidade necessária para responder às exigências do mercado de trabalho por meio da aquisição de novas habilidades profissionais à medida que as antigas se tornem obsoletas. Tal programa pode atrair os alunos da educação secundária geral, o que contribuirá ainda mais para melhorar a paridade estatutária entre essas duas orientações. [...]. Além disso, associar a educação técnico-profissional e treinamento às tecnologias da informação, ao empreendedorismo e a uma preocupação para com aspectos de qualidade e estética pode contribuir para melhorar a percepção pública sobre essa orientação, ao permitir que os egressos contribuam de maneira mais polivalente para a força de trabalho. (UNESCO, 2008, p. 24-25).

A lógica dessa ideia é a mesma que alimenta as orientações políticas presentes em outros documentos produzidos pela UNESCO e que se tornaram referenciais na área da educação, como o “Educação um tesouro a descobrir” de Jacques Delors e o “Educação para todos”, os quais, inclusive são mencionados nas orientações para o Ensino Médio. Da perspectiva posta por esses documentos, submerge a intencionalidade de uma educação secundarista interessada na formação de uma mão de obra (que é cada vez mais precarizada) para o mercado. O discurso da universalização do Ensino Médio que sustenta essas orientações, já não faz sentido na conjuntura vigente, pois a real intenção não é democratizar a educação de nível médio, mas formar o maior número possível de jovens (flexíveis e polivalentes) que correspondam ao objetivo da acumulação privada de capital.

Podemos afirmar que a ideia dos itinerários formativos, da fragmentação curricular fundamentada em conteúdos de base comum, dos quais a língua portuguesa e a matemática são obrigatórios, da formação técnica e profissional, da possibilidade da interferência de segmentos privados na educação secundarista e da atuação dos profissionais dotados de um “notório saber”, que são elementos que sustentam a reforma para o Ensino Médio na Lei nº 13.415/2017, já estavam presentes nas orientações da UNESCO (2008) para a educação secundarista.

Destacamos que as orientações para o Ensino Médio, presentes nos documentos até aqui analisados, também se aproximam da Lei nº 13.415/2017 por desconsiderar os determinantes da qualidade e da democratização da educação, presentes nos aspectos sociais, políticos e econômicos e atribuir, unicamente ao currículo, a responsabilidade pela precariedade do ensino e da educação pública. Aliás, no que se refere à reforma do Ensino Médio brasileiro, há uma justificativa de que o currículo não é atrativo e, por isso, precisa ser repensado e reformulado. (ARAÚJO, 2019).

Araújo (2019, p. 67) tece considerações em relação ao quinto itinerário, o qual prevê a “formação técnica e profissional”. Este itinerário, na visão do autor, se estrutura sobre uma formação profissional aligeirada, cujo objetivo é desenvolver habilidades para a realização de

trabalhos simples, pois além de considerar “uma formação desvinculada da escolarização” ao admitir a atuação de professores não licenciados na área, “não prevê investimentos em educação profissional, mas a possibilidade de certificação e de financiamento público de serviços privados”. (ARAÚJO, 2019, p. 67).

O autor nos chama atenção para o fato de que o “caráter rudimentar do itinerário ‘formação profissional’ revela-se ainda na possibilidade de que sejam certificadas ‘vivências práticas de trabalho no setor produtivo’ ou em ambientes de simulação”. (ARAÚJO, 2019, p. 67). A possibilidade da realização de estágios, de práticas produtivas, treinamento profissional em espaços ou ambientes privados também estiveram presentes nas orientações propostas pela UNESCO (2008) para uma reforma no Ensino Médio.

Vemos que o itinerário da formação técnica e profissional, disposto na Lei nº 13.415/2017, assim como o segundo ciclo da educação secundarista da UNESCO (2008) sustentado na educação técnica e profissional, se destina à parcela significativa de jovens pobres que engrossam a estatística do grupo situado na faixa etária de 14 a 29 anos de idade, cujo rendimento médio é de R\$ 1.342, 00 mensais (IBGE, 2017). Desse contingente, há de se destacar que muitos se encontram na situação da informalidade, sem carteira assinada e, conseqüentemente, sem direitos trabalhistas.

Nesse sentido, a reforma para o Ensino Médio, estabelecida via Lei nº 13.415/2017 e as orientações para a educação secundarista da UNESCO (2008) visam à administração da pobreza, pois conforme Motta e Frigotto (2017) asseveram:

consensualmente, os organismos multilaterais, internacionais e regionais difundem a ideia de que os pobres atravancam o crescimento econômico, pois tendem a criar instabilidades políticas que afetam as boas condições de acumulação de capital. Mas entendem também, que os pobres têm algum potencial produtivo, e que este está sendo desperdiçado. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 364).

Sob esta ótica, as perspectivas que se alinham à defesa da ampliação da formação técnica, de sujeitos flexíveis, polivalentes dotados de um conjunto de habilidades gerais e específicas que respondam as demandas do mercado, a universalização da educação, a realização de parcerias privadas, as quais estão presentes em larga escala nas orientações que fundamentam as reformas na educação, são elementos que não estão desvinculados da relação que se estabelece entre educação, desenvolvimento econômico e adestramento técnico para a geração de mais valia no modo de produção capitalista.

Esse modo de conceber a educação e seus objetivos está presente em maior ou menor escala no “*Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração*”⁹⁷ de 2010. Neste, as organizadoras Marilza Ragattieri⁹⁸ e Jane Margareth Castro⁹⁹ sistematizam um conjunto de debates sobre a possibilidade de integrar a educação profissional ao Ensino Médio.

Na apresentação da publicação, o representante da UNESCO no Brasil, Vincent Defourny, em referência à reunião internacional “Aprender para o Trabalho, Cidadania e à Sustentabilidade” realizada pela UNESCO, no ano de 2004, ressalta que o “desenvolvimento de habilidades e competências que propiciem a educação técnica e profissional” (DEFOURNY, 2010, p. 07) deveriam dialogar com os objetivos postos para a educação em todos os níveis de ensino, especialmente para a educação secundarista, estruturando programas “de modo a satisfazer à demanda por educação profissional dos alunos concluintes do ensino fundamental”. (DEFOURNY, 2010, p. 07).

Defourny (2010) cita o Relatório Delors (UNESCO, 1996) como um documento que serve de orientação para a definição de propostas e objetivos para a educação como um todo, especialmente para o Ensino Médio:

O Relatório Delors aponta quatro pilares essenciais para a educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver. Estes pilares devem integrar toda e qualquer reflexão sobre a educação, em todos os níveis de ensino – e, em especial, no ensino médio. A educação é direito fundamental de todas as pessoas; mas não só. É uma ferramenta muito potente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. E o ensino médio desempenha papel extremamente relevante nessa construção. (DEFOURNY, 2010, p. 08).

O desenvolvimento de habilidades e aptidões para o mercado de trabalho, que orienta as perspectivas presentes nos quatro pilares da educação no século XXI, sistematizados no Relatório Delors, é o sustentáculo das orientações da UNESCO para a educação de nível médio. Conforme apontamos anteriormente, esse documento vem influenciando as iniciativas políticas brasileiras na área da educação, mantendo vínculos com a base produtiva e, na medida em que condiciona o desenvolvimento de habilidades (gerais e específicas) como um atributo para a qualidade da educação, contribui para a hegemonia da atual estrutura societária.

⁹⁷ Trata-se de uma publicação em formato de livro, no qual já na apresentação, o representante da UNESCO no Brasil, Vincent Defourny, esclarece que a mesma visa “contribuir para a implantação e o acompanhamento da nova proposta de construção de um ensino médio integrado à educação profissional”. (DEFOURNY, 2010, p. 07).

⁹⁸ Marilza Ragattieri ocupou o cargo de oficial de projetos em educação na UNESCO Brasil, durante 15 anos, concentrando-se nas áreas do Ensino Médio e da educação profissional, tendo atuado junto ao MEC como consultora em projetos de reformas da educação técnica profissional. (UNESCO, 2018).

⁹⁹ Jane Margareth de Castro ocupou na UNESCO o cargo de assistente sênior em educação, tendo também atuado no MEC “na reforma do Ensino Médio, com assessoria aos estados na construção e na execução da política de Ensino Médio”. (UNESCO, 2018, p. 141).

O documento *“Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração”* (RAGATTIERI; CASTRO, 2010) está organizado em duas partes: na primeira, são apresentados os marcos legais da integração do Ensino Médio e educação profissional no Brasil e estabelecidas as orientações para a mesma, a partir da análise das experiências implementadas nos Estados de Santa Catarina e Tocantins; a segunda parte sintetiza as reflexões desenvolvidas em um *workshop* organizado pela UNESCO com o objetivo de discutir os resultados de um estudo sobre as iniciativas da integração entre Ensino Médio e educação profissional no Brasil. Nesta pesquisa, concentraremos nossas análises na primeira parte do documento, pois a segunda é fundamentada em estudos de casos.

No que se refere aos marcos legais que possibilitam a articulação entre educação geral e profissional no Ensino Médio, o *“Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração”* (RAGATTIERI; CASTRO, 2010) destaca um conjunto de leis, decretos, pareceres e resoluções adotados em diferentes períodos históricos brasileiros. Destaca que de acordo com a LDBEN 9394/96, a orientação para o trabalho pode estar presente nos conteúdos curriculares da educação básica e, com base nisso, argumenta que a finalidade do Ensino Médio é o preparo para o trabalho:

[...] a LDB prevê que os conteúdos curriculares da educação básica observarão, entre suas diretrizes, a ‘orientação para o trabalho’; que o ensino médio terá, entre suas finalidades a ‘preparação básica para o trabalho’, e que este ensino, entre suas diretrizes, conduzirá o educando à ‘preparação geral para o trabalho’. (RAGATTIERI; CASTRO, 2010, p. 22).

A essência da educação secundarista, nesse sentido, envolveria uma formação substanciada no desenvolvimento de competências ou habilidades, essenciais tanto para a compreensão da vida em sociedade, como também, para a inserção no mundo do trabalho conforme nos revela o excerto:

Ao ensino médio cabe, sempre, a efetivação desses propósitos, para que o estudante desenvolva não só competências básicas, necessárias a todos e a qualquer um, mas também competências gerais e comuns para o trabalho e para a apreensão da realidade do mundo laboral, além de estar apto para efetuar uma escolha adequada de estudos posteriores. (RAGATTIERI; CASTRO, 2010, p. 22).

As competências e habilidades se desenvolveriam mediante a articulação entre os conhecimentos gerais e específicos. O domínio desse conjunto de conhecimentos na educação de nível médio aparece na proposta de um Ensino Médio dividido em dois ciclos, por meio do documento *“Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade”* (UNESCO, 2008), o qual analisamos

anteriormente. Nele, a formação de habilidades específicas é essencial para a formação de sujeitos flexíveis, que respondam às “exigências do mercado de trabalho”. (UNESCO, 2008)

No “*Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração*” (RAGATTIERI; CASTRO, 2010) é possível perceber que a ênfase recai por uma formação de nível médio alinhada ao desenvolvimento de competências gerais (de base científica, para a compreensão do homem, do mundo e da vida em sociedade) e de competências específicas (de caráter técnico, instrumental, para a realização de atividades laborais). A proposta, portanto, situa-se em torno de um Ensino Médio que promova a integração, e sendo assim:

Para que a vinculação entre as competências básicas e as gerais tenha efetividade, a formação visada pelo ensino médio precisa ser contextualizada, de modo a propiciar a compreensão, tanto sobre os aspectos laborais e de produção de bens e serviços, quanto sobre as relações da ciência e da tecnologia com a produção e com as transformações econômicas, tecnológicas, jurídico-institucionais, sociais e culturais em curso no país e no mundo. Não há, pois, dissociação entre a preparação geral para o trabalho e a formação geral, pois estas devem ser tratadas integradamente, no contexto do trabalho, em todos os componentes curriculares. Essas considerações tornam-se mais relevantes se for lembrado que, nessa etapa de ensino, avultam alunos jovens e adultos já trabalhadores com experiências de vida e de trabalho que fornecem insumos para a reflexão, à crítica e à sistematização da compreensão dessa realidade em constante mudança. (RAGATTIERI; CASTRO, 2010, p. 22-23).

A formação geral do educando não estaria desvinculada da formação para o trabalho. Os componentes curriculares orientadores dessa proposta se fundamentam em conhecimentos dotados de uma base comum e outra em saberes específicos demandados pelo setor produtivo, de modo a promover a integração entre a educação de base geral e a especializada, durante a incumbência dos estudantes no Ensino Médio.

A proposta da integração é objeto de pesquisa e reflexão de autores como Scheibe e Silva (2013); Kuenzer; Garcia (2013) e Silva e Colontonio (2013), entre outros. Esses autores destacam a integração como uma alternativa interessante, pois compreendem que a mesma possibilita o acesso aos conhecimentos clássicos, históricos e científicos e conhecimentos específicos, os quais são essenciais para uma formação propedêutica e, também, técnica. (SCHEIBE; SILVA, 2013; KUENZER; GARCIA; 2013; SILVA; COLONTOIO, 2013). A integração, desse modo, traria a oportunidade para que os jovens pertencentes à classe trabalhadora, ao concluírem o Ensino Médio, pudessem optar pela continuidade dos estudos ou pela inserção no mundo do trabalho.

No entanto, em uma perspectiva dialética, Kuenzer e Garcia (2013), consideram os pontos positivos e negativos da integração, sendo que em relação aos primeiros, as autoras afirmam:

A positividade da integração reside na possibilidade de resgatar uma escola para os que vivem do trabalho, que não seja apenas uma cópia mal feita das escolas que têm como principal foco os jovens burgueses. Esta escola terá identidade própria, onde os conhecimentos teóricos e práticos sejam elaborados na perspectiva da práxis, superando a dualidade que separa os que preparam para o vestibular dos que preparam para o trabalho. A superação dessa histórica dualidade no capitalismo não ocorrerá pela construção da escola única para todos, sem diferenciação de classes, posto que a burguesia continuará contando com seus espaços formativos, mas a construção de uma escola para os que vivem do trabalho, onde a integração possibilite o reconhecimento e a superação das diferenças. (KUENZER; GARCIA, 2013, p. 69-70).

Essa perspectiva se alinha a uma “escola unitária” a qual, para Gramsci (2001, p.36), seria de “formação humanista” e de “cultura geral”, na qual se possibilitaria a “criação intelectual e prática”, o desenvolvimento da “autonomia” e da iniciativa para a realização da práxis social. (GRAMSCI, 2001, p. 36). Uma educação que tome por base esse objetivo, ao centrar-se no trabalho como um elemento mediador das relações educativas (princípio educativo), considera a articulação entre teoria e prática e, por isso, é orientada para a práxis.

Lembremos que no modo de produção capitalista uma proposta que tenha em vista uma “escola unitária” ou “desinteressada do trabalho” assalariado é desconsiderada e, em seu lugar, prioriza-se um modelo educativo comprometido com a formação de trabalhadores, flexíveis, polivalentes e multifuncionais. Diante disso, Kuenzer e Garcia (2013) explicitam sobre os pontos negativos da integração:

Como negatividade, no capitalismo, aponta-se a possibilidade de que não se concretize de fato a integração, principalmente pela falta de condições materiais e profissionais para que ela ocorra. Esta escola pode priorizar o conhecimento tático, em detrimento dos conhecimentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, ofertando educação precarizada e, deste modo, aprofundando as diferenças e a dualidade. (KUENZER; GARCIA, 2013, p. 70).

Nesse sentido, em oposição a uma relação dialética entre teoria e prática, consubstanciada em um modelo de educação que promova um Ensino Médio que venha a promover de fato uma integração entre conhecimentos científicos, artísticos, históricos, filosóficos, sociológicos, entre outros, na compreensão posta pelo documento “*Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração*” (RAGATTIERI; CASTRO, 2010), a integração alinha-se às necessidades pragmáticas do capitalismo, visto que o desenvolvimento de habilidades específicas é elevado como condição para a qualidade da educação de nível médio e para a garantia de um emprego digno com melhor remuneração.

A retomada do relatório Delors como um parâmetro definidor da qualidade da educação justifica-se nos pilares “aprender a conhecer” e o “aprender a fazer” enquanto “indissociáveis”. (UNESCO, 1996, p. 93). Tais pilares são indicativos da articulação que existe

entre educação e formação técnica e desenvolvimento, tanto individual dos sujeitos que são beneficiados por conhecimentos técnicos como também social, de modo que se promova o crescimento econômico.

Para Amorim, Jimenez e Bertoldo (2017), a educação adequa-se ao capitalismo, priorizando as demandas requeridas por esse modo de produção, ao incorporar, universalizar e sistematizar as necessidades do mercado. Esses autores comentam que a educação é organizada, tendo em vista a especialização de “funções complexas” e a qualificação “para atividades simples” a serem realizadas por trabalhadores que “difícilmente encontrarão comprador para sua força de trabalho, mas que o capital precisa manter vivos, para desenvolver atividades braçais simples na indústria e no comércio”. (AMORIM; JIMENEZ; BEROLDO, 2017, p. 84).

Daí a necessidade do desenvolvimento de habilidades que estejam em sintonia com a formação geral ou específica, conforme a necessidade posta pelo sistema produtivo em relação à mercadoria força de trabalho. No documento *“Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração”* (RAGATTIERI; CASTRO, 2010), a integração parte de objetivos que conferem ênfase a uma formação sintonizada com o incremento dessa mercadoria, com o dinamismo e as tendências do mercado e do sistema produtivo.

A partir das experiências da integração realizadas nos Estados de Santa Catarina e do Tocantins, o documento estabelece recomendações cujo objetivo é “subsidiar gestores públicos na implementação de políticas de integração do Ensino Médio com a educação profissional”. (RAGATTIERI; CASTRO, 2010, p. 79). A primeira recomendação parte de uma crítica às diretrizes orientadoras da integração. Para a UNESCO, esses documentos são compostos por um conjunto de conceitos e orientações complexas, o que dificulta a compreensão da proposta pelos professores e demais profissionais da educação. Diante disso, recomenda-se que “as diretrizes e orientações nacionais e estaduais ganhem mais concisão, simplicidade e concretude para a compreensão por todos os atores educacionais e para a percepção de suas aplicações nas escolas e nos cursos”. (RAGATTIERI; CASTRO, 2010, p. 80).

Posteriormente, as organizadoras Ragattieri e Castro (2010, p. 79) apontam para que “seja promovida a compatibilidade entre orientações e regulamentações ministeriais e as Diretrizes Curriculares Nacionais” e defendem uma “estratégia de formação continuada para que todos os atores, especialmente o pessoal técnico e docente, [...] participem de atividades de estudo e debates da legislação e das normas, e dos documentos e trabalhos relevantes e significativos” sobre o tema.

De acordo com essa perspectiva, a formação e qualificação docente é essencialmente importante para romper com o tradicionalismo do currículo do Ensino Médio apontando para uma “sistemática capacitação do pessoal docente” tendo em vista a concepção, planejamento e implementação de currículos “com perspectiva de flexibilidade, inovação, criatividade e ousadia, assim como para utilizar metodologias ativas contextualizadoras, inter e transdisciplinares”. (RAGATTIERI; CASTRO, 2010, p. 82).

A intensão sobre a qual se situam as recomendações da UNESCO para a integração se circunscreve no objetivo da universalização de concepções, visões de mundo e dos interesses que contribuem para a manutenção da hegemonia burguesa. Nota-se que, para que esse objetivo ganhe materialidade na realidade são sugeridas um conjunto de estratégias que visam a padronização, tanto dos documentos orientadores, como também, do pensamento e ação dos sujeitos envolvidos no processo de integração (alunos, professores, gestores entre outros).

O modo de pensar e agir são essenciais para o comando das classes exploradas, ou seja, seu direcionamento se torna fundamental para a realização do consenso que legitima o domínio de uma classe ou grupo sobre o outro. Esse direcionamento é essencial para a manutenção da burguesia como classe que detém o controle da hegemonia em toda a sociedade. Verificamos que os pressupostos que orientam as recomendações postas pelo documento “*Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração*” se apropriam da proposta da integração, alinhada à construção de uma educação unitária, que articula conhecimentos científicos, históricos e filosóficos, com os conhecimentos de base técnica, no entanto, ao colocar ênfase nas necessidades do mercado, no desenvolvimento de habilidades específicas e estabelecer como marco referencial o Relatório Delors, o documento se contrapõe à proposta da integração, mantendo vínculos com interesses específicos.

Esses interesses são os mesmos que orientaram a reforma do Ensino Médio, na Lei nº 13.415/2017, pois partem de um discurso que sob o argumento da universalização da educação, camuflam o real interesse que é apenas universalizar um conjunto de habilidades, competências e conhecimentos técnicos que garantem a qualificação da mercadoria força de trabalho. A fragmentação curricular sobre na qual se estrutura a reforma do Ensino Médio, reforça o caráter técnico instrumental dessa mercadoria, negando a possibilidade de uma formação ampliada e relegando a juventude pertencente à classe trabalhadora ao “saber fazer” em oposição ao “saber pensar”, criticar e analisar o mundo e a sociedade. A universalização que ocorre, nesse sentido, não é da educação, mas apenas de um “modo de pensar e agir”.

Nosso quinto objeto de análise é o “*Protótipos curriculares para o Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo*”, publicado pela UNESCO no ano de 2011. Essa publicação reforça as orientações para o Ensino Médio dos documentos anteriores (UNESCO, 2001; 2004; 2008) e (RAGATTIERI; CASTRO, 2010). No entanto, o que o diferencia em relação aos demais é a ênfase dada ao currículo, por meio da sugestão de uma proposta curricular para a educação secundarista fundamentada em uma abordagem sintonizada com as necessidades da juventude e da sociedade.

Tendo em vista as necessidades da sociedade, a UNESCO (2011) sistematiza os objetivos do Ensino Médio:

O ensino médio, como todo projeto educacional, deve estar fundado em objetivos que são perseguidos pelo país: construir uma sociedade livre, justa e solidária; promover o desenvolvimento social e econômico; erradicar a pobreza; reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem nenhum preconceito; defender a paz, a autodeterminação dos povos e os direitos humanos; repudiar a violência e o terrorismo; preservar o meio ambiente. (UNESCO, 2011, p. 07).

No que se refere às necessidades da juventude, a UNESCO (2011) considera que:

A preparação só para os vestibulares que dão acesso à educação superior não é um objetivo adequado para a maioria dos jovens, que não chega a este nível de ensino. A maior parte deles passa diretamente do ensino médio ao trabalho, aos cursos técnicos, ao treinamento aligeirado ou ao desemprego. No Brasil, um número muito significativo de jovens abandona o ensino médio antes de sua conclusão, e o percentual daqueles acima da idade adequada é ainda muito alto no país. (UNESCO, 2011, p. 05).

Desse modo, a UNESCO (2011) compreende que um currículo de Ensino Médio deve perseguir objetivos que contemplem os interesses individuais (de cada jovem tomado singularmente) e coletivos (da categoria juventude e da sociedade). No que se refere aos interesses individuais, a proposta argumenta que ao concluir o Ensino Médio, grande parcela da juventude brasileira faz a opção pela inserção imediata no mercado de trabalho e não pelo ensino superior, havendo então, a necessidade da profissionalização imediata. Quanto aos interesses coletivos, a agência enfatiza que a função do Ensino Médio é oferecer conhecimentos e habilidades que contribuam para o desenvolvimento econômico e social, a erradicação ou redução da pobreza e desigualdades sociais, a paz e a autonomia, conforme as perspectivas postas para a educação de modo geral, as quais foram analisadas no item 3.2.1 do terceiro capítulo desta tese.

Considerando os objetivos orientadores da educação de nível médio, a UNESCO (2011, p. 08) define uma proposta curricular para o Ensino Médio, centrada em protótipos, os

quais são “referenciais curriculares e não currículos prontos”. Esses protótipos visam uma formação geral e outra específica, por meio das quais seriam desenvolvidas um conjunto de competências necessárias para “enfrentar os problemas da vida cotidiana” (UNESCO, 2011, p. 05) e para o mundo do trabalho, conforme as recomendações do documento *Educação Para Todos*. (UNESCO, 2001).

É importante, destacar que o desenho de “*protótipos curriculares para o Ensino Médio*” da UNESCO (2011) contou com apoio do Ministério da Educação. De acordo com a agência na empreitada para a definição de um currículo para a educação secundarista, “buscou-se obsessivamente um modelo operacional que pudesse ser apropriado, amplamente utilizado e continuamente aprimorado pela escola pública” no Brasil. (UNESCO, 2011, p. 06).

Tendo em vista esse objetivo, a UNESCO (2011, p. 06) sugere dois “protótipos curriculares” para o Ensino Médio: um é “orientado para o mundo do trabalho e a prática social”, visa à garantia “de aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades básicas para o exercício de todo e qualquer tipo de trabalho” e oportuniza a continuidade dos estudos; e outro, tem por fim a “profissionalização mais imediata” e a garantia do desenvolvimento de “habilitações técnicas específicas, atendendo ao objetivo de formação de técnicos de nível médio, conforme estabelecido na legislação como ensino médio integrado”.

A proposta em que se situa o primeiro protótipo curricular de Ensino Médio considera a necessidade de superar o atual modelo de organização curricular dividido por disciplinas:

Um currículo é sempre organizado em função da perspectiva educacional que de fato o anima. A forma hoje dominante de organizar o currículo, dividido em disciplinas estanques, é adequada à perspectiva de transmissão verbal de conhecimentos (informações/dados) desconexos e descontextualizados. Contrapondo-se a isso, é proposta uma nova estrutura e organização curricular e uma nova forma de alocação do tempo escolar. Elas substituem as velhas grades curriculares e o horário-padrão, sempre baseados em uma divisão em aulas de diferentes disciplinas que se sucedem a cada 50 minutos. (UNESCO, 2011, p. 09).

Para superar a estrutura disciplinar sobre a qual o currículo é organizado, a UNESCO (2011) defende a adoção de mecanismos operacionais pautados nas relações interdisciplinares e na integração entre os componentes curriculares. Ainda, propõe um currículo concentrado em uma preparação básica articuladora, ou seja, comum, e outra voltada para o “trabalho e demais práticas sociais”. (UNESCO, 2011, p. 10). Assim sendo, o currículo que orienta essa proposta seria dividido em uma parte que contemplaria conhecimentos comuns e outra em áreas do conhecimento.

A parte comum ou de preparação básica do currículo do Ensino Médio seria:

[...] diretamente responsável pelos objetivos de aprendizagem relacionados com a preparação básica para o trabalho. Tal preparação é entendida como o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades necessários a todo tipo de trabalho: elaboração de planos e projetos; trabalho em equipe; escolha e uso de alternativas de divisão e organização do trabalho que sejam eficazes e adequadas ao desenvolvimento humano; capacidade de analisar e melhorar processos sociais, naturais ou produtivos, como exemplos. (UNESCO, 2011, p. 10).

O núcleo de base comum possibilitaria uma formação por meio do acesso a conteúdos que contribuiriam para o desenvolvimento das habilidades e competências para o trabalho e para a vida em sociedade. A formação de tais competências e habilidades, que está presente nos documentos analisados anteriormente nesta tese (UNESCO, 2001; 2004; 2008) e RAGATTIERI, CASTRO (2010), diz respeito à formação de um corpo de atitudes e valores para a operacionalização de sujeitos flexíveis e adaptados à conjuntura social e econômica.

Na proposta dos protótipos curriculares definidos pela UNESCO (2011), juntamente com o núcleo de base comum, o currículo seria organizado em quatro áreas do conhecimento, as quais dizem respeito às seguintes questões:

Núcleo de preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais, o protótipo de ensino médio prevê, como outros grandes componentes curriculares, quatro áreas de conhecimento: (I) Linguagens, códigos e suas tecnologias; (II) Matemática e suas tecnologias; (III) Ciências da Natureza e suas tecnologias; (IV) Ciências Humanas e suas tecnologias. As áreas podem ou não ser divididas em disciplinas, mas incluem sempre todos os conteúdos curriculares previstos em lei. (UNESCO, 2011, p. 11).

Na divisão curricular por áreas do conhecimento, revela-se a estratégia de romper com o currículo organizado por disciplinas. De acordo com a UNESCO (2011, p. 11), as áreas do conhecimento seriam organizadas com base em “objetivos de aprendizagens comuns para a área como um todo”, os quais estariam relacionados “tanto com a preparação básica para o trabalho”, quanto às “outras práticas sociais”, “competências e habilidades”.

Desse modo:

O protótipo propõe uma organização diferente para cada área. A área de Ciências Humanas distribui seus objetivos por focos temáticos (trabalho, tempo, espaço, ética etc.) que fazem a integração de todas as disciplinas da área. A área de Matemática define seus objetivos como especificações dos objetivos de preparação básica para o trabalho e outras práticas sociais. A área de Linguagens não faz qualquer divisão por disciplinas de seus objetivos, mas neles se reconhece sua origem disciplinar. Finalmente, a área de Ciências da Natureza define objetivos gerais para a área e objetivos específicos para cada uma de suas disciplinas constituintes: Física, Química e Biologia. As distintas formas são exemplos de organização das áreas que podem ser adotadas no desenho curricular de cada escola. (UNESCO, 2011, p. 11).

A proposta destaca a necessidade de promover a articulação entre os conhecimentos do núcleo, as dimensões articuladoras situadas no trabalho, ciência, cultura e tecnologia e as áreas do conhecimento, enquanto estratégia para evitar os “efeitos negativos da fragmentação disciplinar do currículo, sem perder a contribuição educativa do conhecimento especializado”. (UNESCO, 2011, p. 11). Para a agência, a divisão disciplinar do currículo, contribui para um “processo de transmissão (predominantemente oral) de conteúdos curriculares do professor para o estudante, do qual se espera um comportamento de ouvinte atento e disciplinado”. (UNESCO, 2011, p. 14). Por isso, os protótipos visam romper com essa organização curricular e com esse modo de ensinar.

Além das propostas curriculares para o Ensino Médio, a UNESCO (2011, p. 17) traz orientações para um segundo “protótipo curricular”, que visa à integração entre Ensino Médio e o ensino técnico profissional. As orientações para esse protótipo seguem o mesmo modelo daquelas definidas para o primeiro, ou seja, são estruturadas na divisão curricular tomando por base um núcleo articulador e áreas do conhecimento.

Para o núcleo comum, deste segundo protótipo, a UNESCO (2011, p. 17) considera fundamental a “preparação para o trabalho e demais práticas sociais” e propõe que sejam adicionados “objetivos de aprendizagem destinados à educação profissional de nível técnico aos de preparação básica para o trabalho”. Nessa proposta, o núcleo de articulação comum se diferencia do primeiro protótipo curricular do Ensino Médio por perder a qualificação denominada de “básica” e incluir a “específica”.

Os objetivos que orientam o protótipo de “Ensino Médio integrado à educação profissional” englobam um conjunto de iniciativas para o ensino técnico sem perder de vista o núcleo de “preparação para o trabalho e demais práticas sociais”. (UNESCO, 2011, p. 17). Esses objetivos foram organizados em três blocos:

- Desenvolvimento da “aprendizagem de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores relacionados à educação para o mundo do trabalho e para a prática social”, os quais são “necessários à formação e ao desenvolvimento profissional do cidadão”. (UNESCO, 2011, p. 17);

- “Domínio de tecnologias comuns aos técnicos de nível médio, no âmbito dos diferentes eixos tecnológicos, e sintonizadas com o respectivo setor produtivo da habilitação técnica” sem perder de vista “os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, estéticos e éticos que informam e alicerçam estas tecnologias”, as quais “constam do Catálogo

Nacional de Cursos Técnicos” e são “complementadas por indicações de levantamentos setoriais e ocupacionais”. (UNESCO, 2011, p. 17);

➤ Desenvolvimento de saberes “necessários ao domínio de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao exercício específico de cada habilitação profissional de técnico de nível médio”. (UNESCO, 2011, p. 17).

O protótipo curricular do Ensino Médio integrado com a educação profissional mantém as áreas do conhecimento definidas no protótipo do Ensino Médio: “(I) Linguagens, códigos e suas tecnologias; II) Matemática e suas tecnologias; III) Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV) Ciências Humanas e suas tecnologias”. (UNESCO, 2011, p. 19) e, também, os objetivos de integração curricular que orientam as mesmas. Essas áreas seriam organizadas e trabalhadas distintamente, mantendo a articulação com o núcleo comum e com a formação técnica específica a ser trabalhada nos quatro anos letivos do Ensino Médio.

Desse modo:

Variam as atividades do Núcleo e das áreas que, nos quatro anos, procuram ser mais articuladas com a formação técnica específica [...]. Os dois primeiros anos têm como foco a preparação básica para o trabalho, que é continuada por meio do Projeto de Vida e Sociedade no terceiro e quartos anos. Os projetos do terceiro e do quarto anos articulam, ainda, respectivamente, a formação tecnológica e a formação técnica. (UNESCO, 2011, p. 21).

A centralidade que orienta a proposta apresentada nos protótipos da UNESCO (2011) recai na ênfase ao desenvolvimento de habilidades e competências para o saber fazer. A fragmentação curricular expressa em um núcleo articulador comum de formação básica e outro organizado em torno de quatro áreas do conhecimento, defendida, tanto para o Ensino Médio quanto para o Ensino Médio integrado com a educação profissional, ressalta o caráter instrumental orientado para o “saber fazer”.

A UNESCO (2011, p. 23) destaca que os protótipos de currículo de Ensino Médio e Ensino Médio integrado foram construídos com o apoio do Ministério da Educação e, por isso, “constituem mais uma contribuição da Representação da UNESCO no Brasil na construção de um novo ensino médio brasileiro”. Diante disso, podemos afirmar que tais protótipos inspiraram a Lei nº 13.415/2017, pois a mesma, pauta-se na divisão do currículo em um núcleo comum, definido pela BNCC e em cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias, ciência da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e, formação técnica e profissional (BRASIL, 2017), o que expressa uma aproximação com os “protótipos curriculares do Ensino Médio” definidos pela UNESCO (2011).

Nesses protótipos, vemos duas propostas que visam à fragmentação do currículo: uma para o Ensino Médio e outra para o Ensino Médio integrado com a educação profissional. Ambas partem de um núcleo comum e centram-se em quatro áreas do conhecimento, as quais se aproximam (em termos de objetivos e da nomenclatura) daquelas quatro definidas na Lei nº 13.415/2017, ou seja, “linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas” (BRASIL, 2017), as quais foram tomadas como referência para a organização dos cinco itinerários formativos.

Na primeira proposta dos protótipos curriculares da UNESCO (2011), a formação requerida é de caráter geral e na segunda é específica ou técnica, no entanto, em ambas, a inserção no trabalho é o principal objetivo. Na Lei nº 13.415/2017, o itinerário formativo da “formação técnica e profissional” é uma tentativa de incorporar as orientações da UNESCO para o Ensino Médio integrado na reforma. Essa iniciativa coloca em relevo uma formação precarizada, tanto no que se refere aos aspectos técnicos ou profissionais quanto no acesso à conhecimentos gerais.

Os limites da incorporação das orientações da UNESCO, no itinerário da formação técnica e profissional, revelam-se no descaso com que o mesmo foi tratado via Lei nº 13.415/2017. De acordo com Araújo (2019, p. 67), esse itinerário, prevê uma “formação profissional rasteira, capaz de preparar apenas para atividades laborais simples, pois além de admitir professores sem licenciatura [...] não prevê investimentos em educação profissional, mas a possibilidade de certificação e de financiamento de serviços privados”.

O quinto itinerário, portanto, desconsidera, tanto a formação geral, quanto a formação específica, situando-se na contramão da proposta de integração respaldada em uma escola “de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 2011, p. 33).

A integração é um objetivo UNESCO que se faz presente em vários dos documentos aqui analisados. Desses, destacamos nosso sexto objeto de análise, o “*Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora*”¹⁰⁰ organizado por Ragattieri e Castro (2013), o qual tem como objetivo contribuir para a construção de um currículo para o Ensino Médio que esteja alinhado com as mudanças sociais e tecnológicas, pois:

¹⁰⁰ Trata-se de uma publicação em formato de livro resultante de estudos realizados por iniciativas da UNESCO e do MEC, com o objetivo de contribuir para a realização de uma Educação para Todos.

Desde a segunda metade do século XX, o mundo vem sendo palco de importantes transformações globais nas tendências de desenvolvimento econômico, social, científico, político e tecnológico. Essas transformações trouxeram mudanças significativas no processo produtivo e na dinâmica do mundo do trabalho, implicando em maior flexibilização nas relações e nas condições de trabalho. (UNESCO, 2013, p. 07).

Dessa nova dinâmica da sociedade, a UNESCO (2013, p. 07) enfatiza que emerge a necessidade de uma formação escolar que permita aos jovens desenvolver seus potenciais e a capacidade de “enfrentar a complexidade crescente de perfis profissionais”, conforme o exposto:

[...] a antiga proposta pedagógica de ‘ensinar a aprender’ ganha novo impulso, transformando-se não apenas em uma necessidade socioeconômica, mas também, em parte do projeto pessoal dos estudantes. Além disso, observa-se o crescimento do setor informal da economia, o que impõe aos jovens mais uma tarefa: que ‘aprendam a empreender’, além de dominarem um amplo repertório cultural. (UNESCO, 2013, p. 07).

Frente à realidade posta, a UNESCO (2013) afirma que “o sistema educacional brasileiro é pressionado a enfrentar o desafio de oferecer aos jovens uma formação geral que os prepare para a vida em sociedade e para enfrentar e responder as demandas de um mundo de trabalho dinâmico e em constantes mudanças” (UNESCO, 2013, p. 08), o que na visão da agência passa pela superação do modelo curricular.

Para sustentar essa argumentação o documento apoia-se no artigo 23º da LDBEN 9394/96, o qual “não se compromete com um currículo estritamente dividido entre disciplinas ou qualquer outra forma de organização curricular” (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 27), visto que o mesmo “fala indistintamente de disciplina, estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular e componente curricular”. (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 27). Nesse sentido, a UNESCO argumenta que a LDB serve de base para uma matriz curricular para o Ensino Médio que venha romper com a divisão por disciplinas e enfatiza a necessidade de:

Não cair na armadilha de manter a clássica e conservadora divisão disciplinar do currículo, ou pelo menos torná-la menos importante. Para integrar o currículo, adotar a organização por áreas do conhecimento, privilegiando a interdisciplinaridade, a contextualização e a transversalidade. Promover a transversalidade por meio de eixos temáticos e do desenvolvimento de projetos. Tornar a educação para o trabalho e para a prática social um centro articulador de variações curriculares para um ensino médio que possa atender as necessidades educacionais de todos os jovens brasileiros. (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 30).

A organização curricular em torno de áreas do conhecimento é o elemento que sustenta a proposta da UNESCO para o Ensino Médio. Para justificá-la, a agência retoma as orientações do documento *“Protótipos curriculares para o Ensino Médio e Ensino Médio integrado:*

resumo executivo” (UNESCO, 2011), no que diz respeito a um currículo composto por um núcleo de formação básica ou comum e outro em áreas do conhecimento (tanto para a formação geral, quanto para a formação específica) e orienta para a integração do Ensino Médio e da educação técnica ou profissional como uma alternativa a ser oferecida na educação secundarista.

No documento “*Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora*” (RAGATTIERI; CASTRO, 2013), a integração é uma estratégia norteadora, tanto das orientações para a formação geral, quanto para a formação técnica e específica, apresentando-se na forma de composição disciplinar em áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências naturais e ciências humanas), nas quais os objetivos são comuns a todos e “relacionados à preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais ou à educação profissional de nível técnico” (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 64) e, em um “núcleo de atividades criativas e transformadoras” (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 64) organizado em torno de atividades que envolvem a pesquisa, projetos e eixos temáticos.

Para a elaboração dos protótipos curriculares para o Ensino Médio, a UNESCO considera as orientações de documentos internacionais, dentre os quais destaca o Relatório Delors como referência. Os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser) considerados “praticamente indissociáveis” e “integrados” são “uma significativa referência para a estruturação curricular interdisciplinar ou, mais do que isso, integrada e integradora”. (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 74).

Na esteira dessa reflexão, o pilar “aprender a conhecer” significa:

[...] muito mais do que a incorporação de novos saberes codificados, os chamados *conteúdos* de aprendizagem. É, especialmente, o domínio dos instrumentos do conhecimento, a capacidade de compreender o contexto em que o aprendiz está inserido, ao menos na medida necessária para viver dignamente. Aprender a conhecer supõe, como premissa essencial, aprender a aprender, pelo exercício da atenção, da memória e do pensamento. A aprendizagem do conhecimento é um processo contínuo, que pode e deve ser sempre enriquecido com toda e qualquer experiência. Nesse enfoque, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, na medida em que este se torna menos rotineiro. É parte fundamental da necessária educação permanente, que se estende ao longo da vida. O ensino médio pode ter papel importante e determinante na eficácia desse aprender. (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 74).

A centralidade do pilar em questão situa-se na dimensão do trabalho e na forma sob o qual é tomado na sociedade capitalista. Na argumentação posta, o “aprender a conhecer” instrumentaliza o desenvolvimento de um corpo de conhecimentos úteis e habilidades, que são requeridas em um mundo dinâmico e em constante transformação. O pilar em questão é uma alternativa para acompanhar essas transformações, pois fornece os subsídios teóricos e técnicos

para acompanhar as evoluções situadas no âmbito da economia, tecnologia e da ciência, sendo fundamental para o “aprender a fazer”, pois:

aprender a fazer é o componente de aprendizagem essencial mais diretamente ligado à educação profissional. Aprender a fazer e aprender a conhecer são indissociáveis na maior parte das situações eficazes de aprendizagem. Delors assinala que, cada vez mais, aprender a fazer demanda a incorporação simultânea de componentes cognitivos, em função da evolução das ocupações, com automação crescente das tarefas rotineiras e a ampliação da importância dos serviços na atividade econômica. (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 74).

Ressalta-se na exposição, o caráter instrumental do “aprender a fazer”. Nela, explicita-se claramente que o pilar em referência é orientado para a educação profissional, ligando-se a um saber essencialmente pragmático ao aparelho produtivo, cujo interesse é a apropriação de saberes técnicos indispensáveis para o mercado de trabalho. A incorporação desses saberes ocorre por meio de ações que estimulam a convivência pacífica e harmônica em um mundo conflitivo, conforme os objetivos do “aprender a conviver”:

Aprender a conviver é o desafio educacional mais crítico, que se agrava com a crise da família, com o aprofundamento da exclusão social e o aumento da violência. O conflito sempre esteve presente na história da humanidade, mas o século XX apresentou o inédito e extraordinário potencial de autodestruição que o levou ao paroxismo. Até agora, a educação pouco pôde fazer para modificar essa situação. [...]. Aprender a conviver na escola, mesmo que apenas como instrumento para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos, é um caminho possível que pode ser aliado ao aprender a fazer e aprender a conhecer. [...]. O ensino médio é um momento dos mais importantes para essa aprendizagem. Os adolescentes e jovens na faixa dos 14 aos 19 anos são naturalmente muito apegados aos grupos de referência. Isso pode ser um problema quando canalizado para a estruturação de gangues. Mas pode ser, também, um caminho para a boa educação voltada à cidadania. A prática educacional diária, com estudantes e professores engajados em projetos comuns, pode levar à aprendizagem de métodos para a resolução de conflitos e constituir referências fundamentais para toda a vida. (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 74).

O “aprender a conviver” ao estimular a convivência pacífica, harmoniosa, já no Ensino Médio em um mundo competitivo, desigual e dividido, contribuiu para o “aprender a ser” trabalhador. No entanto, esse “ser trabalhador”, envolve o desenvolvimento de “talentos”, “habilidades” e “competências” para que os jovens atendam às necessidades e às demandas do mercado. Desse modo, as orientações da UNESCO indicam que a educação secundarista pode auxiliar para o desenvolvimento dos requisitos mínimos (em termos de competências e habilidades), visto que:

Aprender a ser é a síntese integradora e a busca essencial da educação. É o princípio que a comissão coordenada por Delors considerou fundamental desde sua primeira reunião. Esse pilar significa que a educação tem como papel essencial “conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e

imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino”. A etapa do ensino médio é muito importante para a consolidação dessa aprendizagem essencial, que tem na palavra *autonomia* um objetivo central. Cabe aqui uma ênfase especial ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade, com revalorização da cultura oral e dos conhecimentos decorrentes da experiência de vida dos estudantes. (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 75).

Nesta perspectiva, ressaltam-se dois aspectos: a primazia da educação secundarista para o desenvolvimento dos talentos, da autonomia e das potencialidades juvenis e a centralidade no sujeito, ou seja, em cada jovem, tomado de modo singular, seus interesses ou projetos de vida. As orientações para a organização de um currículo para a educação de nível médio, ao tomarem como referência os quatro pilares da educação de Jacques Delors, não estão desvinculadas dos interesses que sustentam a manutenção do mundo produtivo, conforme as organizadoras Ragattieri e Castro (2013) esclarecem:

Os protótipos curriculares desenhados no âmbito do projeto da UNESCO estão alinhados com a visão de futuro [...]. Um currículo de ensino médio que desenvolve competências genéricas essenciais para atuação no mundo do trabalho e para a prática social é o ponto de partida para a construção de outro tipo de protótipo que objetiva, complementarmente, a educação profissional de nível técnico. Ambas as modalidades de ensino médio possibilitam o acesso ao trabalho e à continuidade de estudos. (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 77).

O estabelecimento de competências como elemento essencial para a inserção no mercado de trabalho encontra respaldo no Relatório SCANS¹⁰¹ de 1991, no qual “a Comissão Ministerial sobre Habilidades Necessárias (para o trabalho), [...] pesquisou as demandas das empresas para o trabalho no século XXI e apresentou [...] uma carta aos pais, empregadores e educadores” tomando como marco referencial “o que o trabalho exige das escolas”. (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 82).

Esse “documento foi motivo para amplos debates e muitas propostas de reforma educacional nos Estados Unidos da América” (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 82), visto que sistematizou um conjunto de cinco competências e três habilidades básicas, consideradas essenciais para o bom desempenho das pessoas no mercado de trabalho. De acordo com o relatório SCANS, as competências requeridas pelo mercado podem ser evidenciadas em “trabalhadores eficazes”, que “são capazes de utilizar de maneira produtiva” (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 82) os seguintes elementos:

¹⁰¹ O Relatório SCANS, foi um documento encomendado pelo governo norte-americano no ano de 1991, com o objetivo de sistematizar as demandas das empresas para o trabalho no século XXI. Tomando como referência tais demandas, o documento, elenca um conjunto de habilidades e competências “necessárias para o desempenho adequado no trabalho” a serem desenvolvidas nas escolas dos Estados Unidos. (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 82).

Recursos – atribuição de tempo, dinheiro, materiais, espaço e pessoal;
Capacidade de relacionamento interpessoal – trabalho em equipes, ensinando os outros, servindo a clientes; liderança, negociação; trabalhar bem com pessoas de origens culturais diversas;
Informação – aquisição e avaliação de dados, organização e manutenção de arquivos, interpretação e comunicação; usar computadores para processar informações;
Sistemas – compreensão dos sistemas sociais, organizacionais e tecnológicos, acompanhamento e correção de desempenho; projetar ou melhorar os sistemas;
Tecnologia – selecionar equipamentos e ferramentas, aplicando a tecnologia para tarefas específicas; identificar, prevenir e resolver problemas com aparatos tecnológicos. (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 82).

Já as habilidades básicas as serem desenvolvidas nos sistemas educacionais seriam as seguintes:

Habilidades básicas – leitura, escrita, aritmética e matemática, falar e ouvir;
Habilidades de pensamento – pensar criativamente, tomar decisões, resolver problemas, ver as coisas com os olhos da mente, aprender a aprender, raciocínio;
Qualidades pessoais – responsabilidade individual, autoestima, sociabilidade, autogestão e integridade. (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 83).

De acordo com Ragattieri e Castro (2013, p. 83), o “trabalho envolve uma interação complexa entre as cinco competências, as habilidades de pensamento de ordem superior e a aplicação diligente das qualidades pessoais”. Tomando isso como referência, a UNESCO postula que a contribuição do Relatório SCANS reside na recomendação para a “integração curricular como aspecto fundamental para qualquer reforma do ensino que se proponha a resolver as demandas diagnosticadas”. (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 83).

Por isso, a integração curricular encontra fundamento básico no desenvolvimento de habilidades e competências, as quais se articulam facilitando o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes requeridas para o trabalho, conforme aponta o fragmento:

Os fundamentos que caracterizam as habilidades básicas são mais bem aprendidos no contexto das competências que os suportam. A leitura e a matemática tornam-se menos abstratas quando situadas no desenvolvimento de uma ou mais competências. Quando às habilidades básicas, elas são aprendidas no contexto das competências, isso ocorre mais rápido e facilmente. Da mesma forma, qualidades pessoais, como autoestima e responsabilidade, são mais bem desenvolvidas nos trabalhos em equipe. Em resumo, aprender a conhecer nunca deve ser separado do aprender a fazer. Ambos devem estar juntos para a aprendizagem comportamental. (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 83).

O relatório SCANS coloca a integração (entre conhecimentos, habilidades e competências) como elementos indispensáveis para o mercado de trabalho, indicando-os como orientadores da educação na atual conjuntura. A UNESCO não está desvinculada dessa tendência, visto que a orientação para integração do Ensino Médio com a educação profissional é justificada em uma proposta de educação estruturada sobre a formação de sujeitos flexíveis e

adaptados ao mundo da produção. A perspectiva posta no centro das reflexões da agência toma “a formação tecnológica” como sinônimo de “politécnica” e, com isso, compreende que no Ensino Médio integrado “a formação polivalente é origem e destino dos objetivos ou atividades de aprendizagem previstas pelos [...] componentes curriculares”. (RAGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 68).

A análise do sexto documento, “*Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora*” (RAGATTIERI; CASTRO, 2013) nos revelou que o objetivo que sustenta suas argumentações é a superação do currículo tradicional, sistematizado na forma disciplinar. A orientação dada pela UNESCO é a composição de um currículo integrado, organizado em um eixo comum com quatro áreas do conhecimento, compostas por linguagens, matemática, ciências naturais e ciências humanas.

A retomada de documentos internacionais como o Relatório Delors e o Relatório SCANS, evidencia que a reforma curricular pretendida pela agência é fundamentada nos interesses do mercado e a ênfase recai no desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis para o “saber fazer”. O próprio relatório SCANS elencou um conjunto de competências e habilidades básicas que são essenciais para o bom desempenho das pessoas no mercado de trabalho, as quais seriam desenvolvidas na escola.

Desse modo, embora o discurso aponte para uma reforma centrada nos interesses do estudante, de modo que o mesmo possa, ao concluir o Ensino Médio, fazer a opção entre continuar os estudos no ensino superior ou ingressar no mercado de trabalho, vemos que a primazia recai nos interesses e nas necessidades do capital, as quais dizem respeito à formação de um corpo de trabalhadores úteis e capacitados para a geração da mais valia.

Percebemos que os elementos que orientam a reforma curricular disposta no documento “*Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora*” (RAGATTIERI; CASTRO, 2013), se aproximam da Lei nº 13.415/2017. Desses elementos, podemos citar a fragmentação curricular articulada em um eixo de base comum e áreas do conhecimento, as quais coincidem com os itinerários formativos do novo Ensino Médio, a formação técnica “articulada” com a formação geral, a centralidade na formação de habilidades e competências, ou seja, nas demandas do mercado e a possibilidade da realização de parcerias com segmentos privados.

Do conjunto dos seis documentos analisados nesta tese, percebemos que as orientações da UNESCO para o Ensino Médio, embora venham se reconfigurando e se adaptando às mudanças sociais, mantêm entre si elementos comuns e se organizam em torno de um projeto

de mundo. Evidenciamos que as orientações presentes nos documentos, foram organizadas com base em documentos internacionais como o Relatório Delors e o Educação Para Todos, os quais resultam de debates desenvolvidos em Fóruns Mundiais de Educação. Nesse sentido, as reformas requeridas na área, partem dos interesses de pessoas, grupos ou países que detêm o controle da hegemonia a nível mundial e os documentos em si expressam essa hegemonia.

No que se refere à reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017, as orientações dos documentos da UNESCO foram referências que auxiliaram para o delineamento de um conjunto de elementos que visavam dar materialidade ao novo Ensino Médio.

O quadro 11 sintetiza as orientações da UNESCO para o Ensino Médio e como as mesmas materializaram na reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017.

QUADRO 11- ORIENTAÇÕES DA UNESCO E SUA MATERIALIZAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

(continua)

Documento	Principais orientações	Materialização das orientações na Lei nº 13.415/2017
➤ Ensino Médio para o século XXI: desafios, tendências e prioridades – (2003)	➤ Articulação entre educação geral e a educação especializada	➤ Currículo composto por uma Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, sendo que um deles se refere a “formação técnica e profissional”. ➤ Possibilidade da integração curricular.
	➤ Flexibilização curricular.	➤ Currículo composto por uma Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos.
	➤ Parcerias com segmentos privados.	➤ Para o itinerário de formação técnica e profissional há possibilidade de realizar parcerias com o setor produtivo e com instituições educacionais privadas.
	➤ Habilidades e competências gerais e específicas.	➤ Competências e habilidades determinadas pela Base Nacional Comum Curricular.
	➤ Necessidades e interesses dos estudantes.	➤ Organização curricular com base na construção dos projetos de vida dos estudantes.
	➤ Instrutores “dotados de certa experiência” na formação técnica e profissional. (UNESCO, 2003, p. 11).	➤ Possibilidade da atuação de profissionais dotados de “notório saber” no itinerário da formação técnica e profissional.

QUADRO 11- ORIENTAÇÕES DA UNESCO E SUA MATERIALIZAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

(continuação)

Documento	Principais orientações	Materialização das orientações na Lei nº 13.415/2017
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Universalização do acesso do Ensino Médio. ➤ Ensino Técnico e profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O quinto itinerário diz respeito à formação técnica e profissional.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Políticas públicas de/para/com juventudes – (2004) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Parcerias com segmentos privados. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Para o itinerário de formação técnica e profissional há possibilidade de realizar parcerias com o setor produtivo e com instituições educacionais privadas.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Considerar as necessidades e interesses dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organização curricular com base na construção dos projetos de vida dos estudantes.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolvimento de habilidades e competências gerais e específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competências e habilidades definidas pela Base Nacional Comum Curricular.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Protagonismo juvenil. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Investimentos na infraestrutura escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Transferência anual de recursos de acordo com a disponibilidade orçamentária “a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” e com valor estabelecido por aluno. (BRASIL, 2017).
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Universalização do acesso ao Ensino Médio. 	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reforma da educação secundária: rumo a convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade – (2008). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolvimento de habilidades e competências gerais e específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competências e habilidades determinadas pela Base Nacional Comum Curricular.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fragmentação curricular - divisão do Ensino Médio em dois ciclos: um de base geral e outro específico destinado à formação técnica e profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Currículo composto por uma Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, sendo que um deles se refere a formação técnica e profissional.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Obrigatoriedade de conteúdos de base sólida – língua portuguesa e matemática no primeiro ciclo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática nos três primeiros anos do Ensino Médio.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação técnica e profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O quinto itinerário diz respeito à formação técnica e profissional.

QUADRO 11- ORIENTAÇÕES DA UNESCO E SUA MATERIALIZAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

(continuação)

Documento	Principais orientações	Materialização das orientações na Lei nº 13.415/2017
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágios ou treinamento profissional como alternativa para facilitar o ingresso no trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecimento de experiências adquiridas fora do espaço escolar;
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Parcerias com segmentos privados. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Para o itinerário de formação técnica e profissional há possibilidade de realizar parcerias com o setor produtivo e com instituições educacionais privadas.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecimento de “instrutores” e “capacitores” como docentes do Ensino Médio. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Para o itinerário da formação técnica e profissional, há a possibilidade da atuação de profissionais dotados de “notório saber”.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração – (2010). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolvimento de habilidades e competências gerais e específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competências e habilidades determinadas pela Base Nacional Comum Curricular.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Articulação entre educação geral e a educação especializada. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Currículo composto por uma Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, sendo que um deles se refere a “formação técnica e profissional”.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ensino Médio integrado. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilidade do “itinerário formativo integrado”, o qual “se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular- BNCC e dos itinerários formativos”. (BRASIL, 2017).
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Universalização do acesso ao Ensino Médio. 	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo – (2011) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Considerar as necessidades e aos interesses dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organização curricular com base na construção dos projetos de vida dos estudantes.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ensino técnico e profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O quinto itinerário diz respeito à formação técnica e profissional.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolvimento de habilidades e competências gerais e específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competências e habilidades determinadas pela Base Nacional Comum Curricular.

QUADRO 11- ORIENTAÇÕES DA UNESCO E SUA MATERIALIZAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

(conclusão)

Documento	Principais orientações	Materialização das orientações na Lei nº 13.415/2017
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Articulação entre educação geral e a educação especializada. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Currículo composto por uma Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, sendo que um deles se refere a “formação técnica e profissional”.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Flexibilização curricular – Base comum e em quatro áreas do conhecimento: ((I) Linguagens códigos e suas tecnologias; (II) Matemática e suas tecnologias; (III) Ciências da Natureza e suas tecnologias; (IV) Ciências Humanas e suas tecnologias). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Flexibilização curricular – Base comum e quatro áreas do conhecimento (I) Linguagens e suas tecnologias; (II) Matemática e suas tecnologias; (III) Ciências da natureza e suas tecnologias; (IV) Ciências humanas e sociais aplicadas.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora – (2013). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Articulação entre educação geral e a educação especializada. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Currículo composto por uma Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, sendo que um deles se refere a “formação técnica e profissional”.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ensino técnico e profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O quinto itinerário diz respeito à formação técnica e profissional.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Flexibilização curricular – Base comum e em quatro áreas do conhecimento: ((I) Linguagens, códigos e suas tecnologias; (II) Matemática e suas tecnologias; (III) Ciências da Natureza e suas tecnologias; (IV) Ciências Humanas e suas tecnologias). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Flexibilização curricular – Base comum e quatro áreas do conhecimento: (I) Linguagens e suas tecnologias; (II) Matemática e suas tecnologias; (III) Ciências da natureza e suas tecnologias; (IV) Ciências humanas e sociais aplicadas.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolvimento de habilidades e competências gerais e específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Competências e habilidades determinadas pela Base Nacional Comum Curricular.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ensino Médio integrado. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilidade do “itinerário formativo integrado”, o qual “se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos”. (BRASIL, 2017).

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: Sistematizado pela autora.

A partir da leitura do quadro, percebemos que as orientações da UNESCO para o Ensino Médio seguem um padrão fixo, o qual diz respeito à questão da articulação entre uma educação de base geral e outra específica. A formação técnica para o trabalho, portanto, é o principal objetivo da agência e para justificá-la a mesma aponta para a necessidade de promover a composição entre os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (conhecimentos gerais) e conhecimentos específicos à formação técnica, de modo a ocorrer a integração.

Entretanto, sob o ponto de vista da UNESCO, a integração está na contramão de uma proposta que visa uma formação humana, a qual instrumentalizaria os sujeitos para a inserção no mundo do trabalho e para a formação científica, conforme os pressupostos da escola unitária. Isso ocorre porque as orientações da agência se articulam com documentos internacionais, como o Relatório Delors e o Educação Para Todos e, nesse sentido, a prioridade recai no mero “saber fazer”.

Consideramos que a questão da universalização presente nos documentos que analisamos, se aproxima da universalização das habilidades e das competências que garantirão a hegemonia do modo de produção capitalista. Sendo assim, a orientação que visa o desenvolvimento de um conjunto de habilidades gerais e específicas, é o eixo norteador desse “saber fazer”.

Outro elemento com forte presença nos documentos que analisamos, foi a questão da flexibilização do Ensino Médio e da fragmentação curricular. A agência parte de uma crítica do atual modelo de currículo, organizado em disciplinas, para defender a disposição disciplinar em quatro áreas do conhecimento (as mesmas presentes na reforma do Ensino Médio), de modo a romper com o denominado “tradicionalismo” do currículo. A orientação está centrada na fragmentação do currículo em duas partes: uma de base comum e outra organizada nas quatro áreas do conhecimento.

Embora a perspectiva da formação para o trabalho esteja presente em todos os documentos analisados, uma orientação mais específica para esse tipo de formação esteve presente na proposta de Ensino Médio integrado, na qual as áreas do conhecimento estariam conectadas com a formação técnica ou específica. Esse elemento orientou o itinerário formativo da “formação técnica e profissional”, o qual se caracteriza como a uma tentativa frustrada de incorporar as orientações referentes à integralização ao novo Ensino Médio.

É importante reforçar que houve influência significativa da UNESCO na Reforma do Ensino Médio, visto que as ideias presentes nos documentos: “Reforma da educação

secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade”; “Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração”; “Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo”; “Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora” influenciaram diretamente na composição da Lei nº 13.415/2017.

Algumas orientações se fizeram presentes no texto final da lei em tela: a divisão do Ensino Médio em ciclos, a questão da obrigatoriedade de apenas duas disciplinas: português e matemática, a primazia pela formação e qualificação para o mercado, a flexibilização curricular, a possibilidade de estabelecer parcerias junto aos segmentos privados e a atuação de profissionais com notório saber no Ensino Médio. A presença desses elementos na reforma não é mera coincidência, visto que se originaram de um centro irradiador de concepções e modos de pensar, ou seja de um “laboratório de ideias” (UNESCO, 2008, p. 32), ganhando materialidade na forma da lei.

Contudo, a hegemonia de determinado segmento se estabelece mediante uma luta, a qual é essencial, tanto para a sua manutenção, como também, para que outra hegemonia se torne dominante. Em uma perspectiva dialética, a categoria relação de forças nos mostra a primazia de interesses, classes ou grupos sociais em relação a outros. Nesse sentido, o estabelecimento de alianças em torno de um mesmo projeto social, político e ideológico é um elemento condensador de forças e determinante para a hegemonia na sociedade civil.

A revisão de literatura sobre os grupos ou segmentos da sociedade civil que se aliaram para a aprovação da MP nº 746/2016 e para a sua conversão na lei nº 13.415/2017, apontou para a hegemonia dos representantes do capital. Essa hegemonia é aquela demandada pelas agências internacionais, como a UNESCO e pelos países que são centros de controle ideológico, financeiro e político no mundo e, nesse sentido, a hegemonia de um implica na hegemonia de outro. Contudo, a dialética nos mostra que essa hegemonia está constantemente sob ameaça, pois na luta de classes se estabelecem relações de forças e, embora os projetos de vida das classes subjugadas não disponham de força política, cultural e moral para se tornarem hegemônicos, eles contribuem para que o prato da balança não penda apenas de um lado.

No processo que culminou com a conversão da MP nº 746/2016 na Lei nº 13.415/2017, vimos uma relação de forças, na qual a hegemonia dominante determinou a condução de um projeto para a educação secundarista. Os achados de pesquisa revelaram que a reforma do Ensino Médio se aproximou das orientações da UNESCO e se distanciou das demandas do

Movimento Estudantil. Desse modo, não perdendo de vista a questão de pesquisa¹⁰², na próxima seção procuramos sistematizar como ocorreu essa relação de forças e a sua materialização na lei nº 13.415/2017.

5.4 A RELAÇÃO DE FORÇAS ENTRE O MOVIMENTO ESTUDANTIL E UNESCO: SUA MATERIALIZAÇÃO NA LEI Nº 13.415/2017

A análise do material empírico nos apontou a existência de uma relação de forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil. Essa relação que se estabelece na educação secundarista expressa uma disputa por hegemonia na qual as demandas e as orientações para a educação de nível médio expressam modos de compreender a realidade, articulados a uma determinada concepção de mundo.

Nas concepções de mundo, expressas no “mesmo modo de pensar e agir” (GRAMSCI, 2014, p. 94) das classes dominante e trabalhadora, estão imbricadas questões de cunho político, cujo objetivo é a conservação ou a transformação da sociedade. Portanto, em torno dessa oposição se estabelecem relações de forças, as quais segundo Schlesener (2007, p. 27) traduzem um conteúdo que é “econômico-social” ou “ético-político”, ou seja, podem assumir “características específicas” de “determinado momento histórico”.

A “direção intelectual e moral” exercida pelas classes dominantes na sociedade civil é um elemento determinante para a realização da hegemonia. Em torno dos aparelhos privados de hegemonia se estabelecem forças que viabilizam a formação do consenso que dá sustentação ao exercício do poder de determinado grupo ou classe social. O “domínio” e a “direção intelectual e moral”, viabilizados no exercício da hegemonia, possibilitam a exploração, realizada pela classe dominante e a conservação da sociedade capitalista. Isso porque as relações estabelecidas socialmente nas ações e nos modos de compreender a realidade, e as escolhas que se faz entre elas, não estão separadas de intencionalidades que são políticas e, por isso, são conforme Gramsci (1978, p. 15), “fatos políticos” nos quais se situam “forças políticas”. (GRAMSCI, 2016, p. 41).

No que se refere ao Ensino Médio, a empiria nos mostrou que as orientações da UNESCO e as demandas do Movimento Estudantil são norteadas por conteúdos políticos que não estão desvinculados de um projeto maior de sociedade, que visa a manutenção da hegemonia ou a materialização de outra. Sendo assim, essas duas entidades da sociedade civil, expressam “forças políticas”, nas quais o “grau de homogeneidade, de autoconsciência e de

¹⁰² De que maneira a relação de forças entre o Movimento Estudantil e a UNESCO se materializa na reforma do Ensino Médio?

organização” (GRAMSCI, 2016, p. 41) são elementos que contribuem para que suas concepções de mundo ganhem materialidade na sociedade civil.

As entrevistas realizadas com os estudantes que compõem a diretoria da UBES e os documentos produzidos pela entidade indicaram que as demandas do Movimento Estudantil secundarista para o Ensino Médio se organizam em torno de um projeto que visa a transformação da realidade imediata dos jovens pertencentes à classe trabalhadora. Desse modo, é possível apontar que essas demandas se estruturam sobre perspectivas de classe e são orientadas por um projeto ético-político.

Podemos afirmar isso, uma vez que as pautas de lutas do Movimento Estudantil secundarista convergem para uma educação efetivamente pública e de qualidade, que oportunize os jovens da classe trabalhadora a ocuparem os bancos das universidades e postos de trabalho com remuneração digna. Na compreensão dos secundaristas, o atendimento dessas pautas, implica uma formação consubstanciada no livre acesso aos conhecimentos científicos, na realização de investimentos na área da educação, valorização docente, melhoria das estruturas das escolas e no fomento às políticas que oportunizem o jovem trabalhador a continuar os seus estudos ou, para aqueles que desejarem inserir-se no mercado do trabalho.

A educação requerida pelo Movimento Estudantil secundarista aproxima-se de um projeto que visa uma escola criadora e ativa, de “formação humanista” e “cultura geral”. Na perspectiva posta, essa educação possibilita o contato com o conhecimento sistematizado pela humanidade, insere os jovens na atividade científica e técnica, de modo que haja o equilíbrio entre formação humana e formação para o trabalho. É importante destacar que esse trabalho não diz respeito ao desenvolvimento das aptidões técnicas requeridas para a produção de mercadorias para o capitalismo ou para uma atividade produtiva que acomode, apazigue e aliene os trabalhadores, mas a um trabalho que desenvolva as capacidades intelectuais, possibilitando a criação, a práxis social e o desenvolvimento da consciência crítica.

Para Gramsci (2001, p. 35), uma escola desenvolvida nesse sentido é organizada para “criar valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.)”. Ainda de acordo com o autor, é na educação de nível médio que se deve desenvolver o “aprendizado de métodos criativos na ciência e na vida”, contribuindo para a “responsabilidade autônoma nos indivíduos”. (GRAMSCI, 2001, p. 35).

As demandas que contemplam um modelo de Ensino Médio que instrumentalize uma formação de caráter humano, a práxis social e o desenvolvimento intelectual e técnico da juventude situam-se na contramão das orientações da UNESCO para o Ensino Médio. Avaliamos que elementos como a questão da universalização do acesso à educação secundarista, a conhecimentos gerais e específicos e às questões que dizem respeito à qualidade e ampliação de investimentos na educação secundarista, os quais estão presentes em larga escala nos documentos da agência, revestem-se de um caráter interessado na manutenção da hegemonia. Isso porque a UNESCO toma por base as demandas do mercado para justificar a necessidade de universalizar um conjunto de habilidades e competências (gerais e específicas) que permitam aos sujeitos adentrarem nesse mercado, formando o que denomina de “personalidades produtivas”. (UNESCO, 2008, p. 11).

Desse modo, as orientações da UNESCO para o Ensino Médio também são norteadas por conteúdos políticos. Isso se evidenciou na proposta formativa requerida pela agência, a qual se alinha ao atendimento das necessidades postas pelo capital e não para uma “reforma intelectual e moral” (GRAMSCI, 2001, p. 182), contribua para que a classe trabalhadora supere em definitivo as contradições com as quais se defronta cotidianamente, ou seja, para uma organização política que possibilite a sua hegemonia.

É possível aventar que a educação de nível médio requerida pela UNESCO auxilia a conservação da sociedade de classes, se aproximando do modelo educativo criticado por Gramsci (2001, p. 49) o qual embora seja louvado como “democrático”, eterniza as relações sociais, “cria estratificações internas” e perpetua “uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental”.

Nesse sentido:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

A educação realizada na sociedade capitalista é interessada porque renuncia a sua função educativa no sentido geral e assume o treinamento e o desenvolvimento de aptidões técnicas. Nos documentos da UNESCO, verificamos que a demanda pela universalização da educação de nível médio é revestida de interesses sintonizados com o mero “saber fazer”, o qual não está desvinculado dos quatro pilares da educação do relatório Delors. Esse documento

é tido como referência nas orientações para o Ensino Médio e é comprometido com a manutenção da hegemonia capitalista.

A análise dos dados de pesquisa nos mostrou a existência de dois projetos distintos de Ensino Médio, nos quais as “forças políticas” expressam concepções de mundo que se alinham a interesses específicos. Podemos afirmar que as demandas do Movimento Estudantil objetivam uma educação para a classe trabalhadora que se aproxima de uma perspectiva “ético política”, pois possibilita o desenvolvimento humano e a transformação social. Já as orientações da UNESCO atendem aos interesses das classes dominantes, do mercado e dos segmentos privados que lucram com a educação. A formação requerida pela agência, embora destaque a necessidade da articulação de conhecimentos gerais e específicos, pautada a democratização e a ampliação da qualidade da educação, é rasa porque essa qualidade é atrelada ao desenvolvimento de competências e habilidades que ampliam as possibilidades da extração da mais valia, a alienação e a exploração do trabalho humano.

A questão da preparação para o trabalho no Ensino Médio, compreendida como um objetivo fundamental da educação secundarista e amplamente defendida nos documentos da UNESCO, deve ser questionada, pois:

[...] trata-se de formar mão de obra para o ‘mercado de trabalho’ ou de formar o jovem [...] para o ‘mundo do trabalho’? A segunda alternativa parece mais racional, mesmo assim as dúvidas e os questionamentos não terminam: de que trabalho se trata? Qual a natureza e a essência desse trabalho? Trata-se de um trabalho em seu sentido genérico, como esforço individual para prover a própria e imediata sobrevivência, sem distinguir nem avaliar suas heterogêneas formas histórico-sociais, ou se trata especificamente do trabalho social moderno em sua forma histórica mais avançada? Nesse caso, qual o sentido, o valor e a lei fundamental do trabalho mais avançado? Em que direção aponta a sua última intencionalidade? Ao mero aumento da produção[...] ou ao bem-estar social e à liberdade de todos os homens? [...]. (NOSELLA, 2016, p. 20).

Não se trata de excluir a formação para o trabalho como um dos objetivos do Ensino Médio, mesmo porque a perspectiva marxiana aponta para o trabalho como categoria fundante do ser social e, nesse sentido, uma educação que se desenvolva em um sentido “unitário” integra o trabalho às atividades formativas. Portanto, trata-se de pensar um Ensino Médio cujo objetivo seja superar a perspectiva do trabalho alienante, como mero produtor de mercadorias, no qual os jovens são formados para apertarem parafusos, como criticou o Diretor (B) da UBES na entrevista realizada para esta tese.

A perspectiva educativa na qual se centra a dimensão do trabalho, requerida para o Ensino Médio pelo Movimento Estudantil, se opõe às orientações da UNESCO. Essa dimensão foi orientadora de uma reforma na qual o Estado teve um papel fundamental no

encaminhamento das ações para o atendimento dos interesses do mercado. A análise das forças que atuaram na composição da reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017 evidenciou que o Estado acolheu as orientações da UNESCO. Isso porque, embora a UNESCO tenha sido a orientadora da reforma, foi no Estado que ocorreu a unidade da hegemonia dominante e que ela foi condensada para a formação de uma subjetividade, carregada por ideologias, modos de pensar e valores simbólicos. A dimensão ampliada do Estado, portanto, ocorreu na veiculação de interesses políticos, econômicos e ideológicos alinhados à hegemonia capitalista.

Para Schlesener (2016, p. 34), “a verdadeira função do Estado moderno” é “garantir o desenvolvimento econômico e os interesses da classe que está no poder; a valorização da livre iniciativa na esfera privada”, de modo a possibilitar a implementação de “mecanismos sempre mais sofisticados de exploração da força de trabalho”. Semeraro (2006, p. 156) corrobora com essa reflexão apontando que o Estado moderno é um “campo de disputas de interesses antagônicos”, os quais são estruturados sobre relação de forças, nas quais a burguesia ao deter o controle da hegemonia, “amolda o Estado a sua imagem e semelhança”, ou seja, transforma-o em “um aparelho fortemente armado e dotado de elitistas instrumentos jurídico-administrativos”.

É nesse sentido que a Lei nº 13.415/2017 espelha a síntese do jogo de “forças políticas” presentes na sociedade civil, nas quais o nível de autoconsciência e organização alcançado pelas classes dominantes expressam que o “econômico corporativo” (GRAMSCI, 2016, p. 41) foi a força imperante na definição dos rumos do Ensino Médio brasileiro. Os interesses e as demandas do Movimento Estudantil foram desconsiderados em face aos interesses de grupos ou segmentos que pretendem continuar hegemônicos na política, na economia e na cultura, mantendo intacto o controle que exercem sobre o Estado e os mecanismos de dominação da sociedade de classes.

Nesse jogo de forças, a sociedade civil foi direcionada em função da hegemonia e o Estado, sendo um aparelho político organizativo da classe dominante, na qual se organizam e reúnem um conjunto de “atividades práticas e teóricas”, com as quais aquela classe “justifica e mantém o seu domínio”. (GRAMSCI, 2016, p. 335) deu visibilidade às orientações da UNESCO, acatando-as e inserindo-as na educação brasileira.

A reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017, além de espelhar uma relação de forças expressa em torno de concepções de mundo e projetos societários contrastantes, condensa os interesses de grupos específicos e representa uma estratégia para a manutenção da

hegemonia dominante e para a fragmentação de uma luta que tenha em vista a construção de uma nova relação de hegemonia na sociedade civil.

No Quadro 12, procuramos sintetizar a relação de forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil em torno do Ensino Médio. A partir do mesmo, é possível perceber como essa relação se materializou na reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017 e como o Estado atuou como árbitro, conduzindo as decisões em torno dos interesses específicos da hegemonia dominante:

QUADRO 12 - DEMANDAS DO MOVIMENTO ESTUDANTIL, ORIENTAÇÕES DA UNESCO E A MATERIALIZAÇÃO NA LEI nº 13.415/2017

Movimento Estudantil	UNESCO	Lei nº 13.415/2017
➤ Acesso a saberes científicos, filosóficos, artísticos, sociológicos e culturais.	➤ Fragmentação curricular: núcleo comum e áreas do conhecimento; ➤ Divisão do Ensino Médio em ciclos.	➤ Fragmentação curricular: núcleo comum e Itinerários formativos baseados em áreas do conhecimento.
➤ Formação e qualificação docente.	➤ Reconhecimento de “instrutores” e “capacitores” como docentes do Ensino Médio.	➤ Notório saber.
➤ Educação integral.	➤ Universalização do Ensino Médio.	➤ Educação em tempo integral
➤ Formação humana.	➤ Formação para o Mercado; ➤ Desenvolvimento de habilidades gerais e específicas; ➤ Formação técnica.	➤ Formação para o mercado de trabalho; ➤ Formação técnica.
➤ Investimento na educação e na escola pública	➤ Realização de parcerias público privadas; ➤ Investimentos na infraestrutura da escola pública.	➤ Realização de parcerias público privadas; ➤ Recursos transferidos anualmente de acordo com a disponibilidade orçamentária a ser definida.
➤ Ensino Médio alinhado aos interesses e necessidades dos jovens pertencentes à classe trabalhadora.	➤ Realização de parcerias com a sociedade civil; ➤ Ênfase nos projetos de vida dos estudantes.	➤ Ensino Médio em sintonia com os interesses do empresariado e instituições que representam o grande capital; ➤ Ênfase nos projetos de vida dos estudantes.
➤ Ensino Médio democrático que prioriza o debate e o exercício da democracia.	➤ Protagonismo juvenil, fragmentação curricular, formação técnica.	➤ Conhecimento fundamentado em estudos e práticas; ➤ Formação técnica.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nota: Sistematizado pela autora.

A partir do Quadro 12, é possível perceber que o novo Ensino Médio, além de expressar a relação de forças entre dois projetos distintos de Ensino Médio e os embates

realizados na sociedade civil pela hegemonia na educação, carrega em seu bojo um conjunto de elementos que possibilitam compreender que o Estado atuou, prioritariamente, em torno do projeto para a educação secundarista proposto pela UNESCO.

Percebemos que na relação de forças situada em torno de dois projetos de Ensino Médio, embora tenha havido resistência dos estudantes, por meio do movimento de ocupações escolares em todo o país, preponderou aquele que corresponde as exigências do mercado e do mundo da produção, ou seja, do núcleo burguês, a quem a UNESCO representa. Isso ocorreu em virtude de ter havido no segundo projeto a unificação de forças que são dominantes na economia, na cultura e na política. Essas forças se agregaram em torno de um conteúdo político, interessado e corporativo à burguesia, dando expressividade e homogeneidade aos interesses do capital.

Neste escopo, situa-se a ideologia propalada pela UNESCO em torno da demanda pelo atendimento das novas exigências do mercado de trabalho e a necessidade da educação se “adequar” e se “reinventar”, formando e qualificando homens e mulheres para vender a sua força de trabalho. Esse modo de conceber a educação que corresponde aos interesses do capital e garante a hegemonia econômica, política e cultural da burguesia no âmbito da sociedade civil, é ratificado pelo Estado via políticas educacionais.

Na relação entre estrutura e superestrutura, a educação é um mecanismo que auxilia para o redirecionamento das ações do Estado com a esfera econômica, uma vez que constantemente são estabelecidos novos consensos na área, como alternativa para adesão espontânea das massas de explorados às demandas do capital hegemônico. O Estado, nesse sentido, “incide profundamente na composição de classe da sociedade” (LIGUORI, 2003, p. 177) garantindo a conservação e a reprodução do aparelho produtivo, por meio da redefinição das suas relações com a esfera econômica. (LIGUORI, 2003).

Em Gramsci (2016, p. 23), vemos que o Estado assume uma função educativa, pois além de criar o “conformismo social”, adequa a massa de explorados “ao contínuo desenvolvimento do aparelho econômico e de produção”, formando uma concepção de mundo unitária que corresponda a uma determinada formação social. A educação viabiliza a formação de um conteúdo político para o conformismo social em torno de uma concepção de mundo que tenha, por fim, a conservação ou a transformação da sociedade.

A reforma do Ensino Médio sintetiza os conteúdos políticos que mantêm viva a relação de domínio da classe dominante em toda a sociedade civil. A validação desse domínio pelo Estado não se deu apenas pela subordinação às demandas do mercado e pelo acato à maioria

das orientações da UNESCO, mas também, porque ele participou diretamente ou colaborou com algumas das orientações da agência para o Ensino Médio. A esse respeito retornamos aos “Protótipos curriculares para o Ensino Médio” (UNESCO, 2011), documento que compõe uma série de elementos que influenciaram diretamente na configuração do novo Ensino Médio e, como a própria agência reconhece, foi apoiado pelo Ministério da Educação.

A partir das análises realizadas, é possível apontar que o conteúdo político de uma época, sobre o qual se reúnem interesses específicos em torno da educação secundarista, foram produzidos na sociedade civil, validados e materializados na forma da lei, mediante a atividade estatal. Na relação de forças que se estabeleceu em torno desse conteúdo, o Estado foi um organismo criador das “condições favoráveis para a expansão máxima” (GRAMSCI, 2016, p. 42) dos interesses hegemônicos, atuando na contramão dos interesses “gerais” ou coletivos em uma perspectiva de Estado de classe ou Estado “ético político”.

A relação entre estrutura e superestrutura mostrou-se na prática, pois o Estado se ampliou incorporando em suas ações as medidas políticas que garantem a hegemonia do capital. O conjunto dos documentos da UNESCO analisados para esta pesquisa expressam que a educação do consenso foi idealizada e capilarizada na sociedade civil. Eles expressam, ainda, que os pressupostos defendidos pela agência durante diferentes épocas, centram-se em torno dos objetivos que visam o desenvolvimento de habilidades e das competências requeridas pelo capital e que as desigualdades sociais são passíveis de serem solucionadas via educação, pois a UNESCO pauta reflexões com base na compreensão que uma formação técnica, consubstanciada em conhecimentos gerais e específicos, é de grande contribuição para o desenvolvimento individual e social de homens e mulheres.

Em oposição a esse modo de conceber a sociedade e a educação, o Movimento Estudantil demanda por uma formação de nível médio que contemple a possibilidade da juventude pertencente à classe trabalhadora organizar-se politicamente desenvolvendo o pensamento crítico para a realização de uma leitura ampla do mundo e para a inserção no trabalho. Convém destacar que não se trata de qualquer trabalho, pois os jovens criticaram uma educação essencialmente técnica, voltada para o aumento da produção e da produtividade e defenderam uma formação para o mundo do trabalho, que possibilite a criação, a interação com o objeto de modo que se desenvolvam as potencialidades humanas.

Tendo em vista os elementos apontados, situamos uma relação de forças, na qual o Movimento Estudantil e a UNESCO dispõem de projetos antagônicos para a educação secundarista. O primeiro prioriza uma formação de caráter geral, o debate e a participação dos

estudantes nas escolas, o pensamento crítico e a ampliação dos investimentos nas instituições públicas de ensino, ou seja, seu objetivo é a qualidade e o atendimento das necessidades da juventude vinculada à classe trabalhadora. Em polo oposto, o segundo projeto prevê a fragmentação do acesso a conhecimentos, à simplificação do currículo e à priorização de uma formação técnica e rasa, de modo a aprofundar as desigualdades sociais, promover a dominação e a submissão dos jovens ao trabalho alienado. A Lei nº 13.415/2017 representa a síntese desse projeto de sociedade que pretende manter inalterado o domínio e a exploração exercidos pelo capital sobre toda a classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estuda o elementar: para aqueles cuja hora chegou, nunca é tarde demasiado tarde.
 Estuda o abc. Não basta, mas estuda.
 Não te canses, começa. Tens de saber tudo.
 Estás chamado a ser um dirigente.
 Frequente a escola, desamparado!
 Persegue o saber, morto de frio!
 Empunha o livro, faminto! É uma arma!
 Estás chamado a ser um dirigente.
 Não temas perguntar, companheiro!
 Não te deixes convencer!
 Compreende tudo por ti mesmo.
 O que não sabes por ti, não sabes.
 Confere a conta, tens de pagá-la.
 Aponta com o teu dedo a cada coisa e pergunta: ‘Que é isto? E como é?’
 Estás chamado a ser um dirigente. (BRECHT, 1982, p. 56).

A conscientização das contradições, exploração e alienação que permeiam uma sociedade sedimentada em classes sociais, faz parte de um projeto revolucionário. O conhecimento ampliado do processo real possibilitado pela educação, pode auxiliar para desvelá-lo e, com isso, movimentar a organização política das classes subalternas, tendo em vista o rompimento com a hegemonia dominante e a construção de uma nova relação de hegemonia em toda a sociedade.

Por esse motivo, a educação é disputada por segmentos privados de hegemonia que organizam iniciativas políticas, destinadas à manutenção ou à superação das relações que sustentam este modelo de organização societária. O Movimento estudantil e a UNESCO possuem, na educação secundarista, um campo de disputas, no qual as “concepções de mundo” e as perspectivas político-ideológicas se articulam com objetivos que visam a conservação ou a transformação da “realidade efetiva”. Portanto, esses aparelhos privados de hegemonia estabelecem relações de forças que podem divergir ou convergir em relação aos objetivos na área, dependendo da conjuntura econômica, política e social vigente.

Nesta tese, procuramos desvelar de que maneira a relação de forças entre o Movimento Estudantil e a UNESCO se expressou na Lei nº 13.415/2017. Para evidenciar a materialidade dessa relação de forças na reforma do Ensino Médio, tivemos como objetivos: identificar as orientações da UNESCO e as demandas do Movimento Estudantil para o Ensino Médio; descrever como os embates sobre educação e Ensino Médio se fazem presentes nos documentos da UNESCO e demandas do Movimento Estudantil; e, analisar como a relação de forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil se materializa na Lei nº 13.415/2017.

Retomando as análises realizadas nesta pesquisa, percebemos que a relação de forças que se estabelece na sociedade civil é determinante, tanto para a manutenção da hegemonia

como também, para a formação de uma nova hegemonia. No primeiro capítulo, vimos que a sociedade civil em Gramsci (2016, p. 121) é uma “trama privada do Estado”, na qual a classe dominante se unifica em torno de um projeto de sociedade. Por meio da difusão de uma “concepção de mundo” unitária, essa classe consegue a adesão política das massas para a manutenção das relações da hegemonia imperante. No entanto, a sociedade civil é também um espaço dinâmico que está aberto para a organização política dos subalternos e para a construção de relações ético-políticas.

As iniciativas políticas da burguesia possuem a potencialidade de alinhar as classes sociais em torno de uma “concepção de mundo” que visa à ampliação do controle da classe dominante em toda a sociedade. Esse controle que se expressa na “direção intelectual e moral” (GRAMSCI, 2015, p. 62), homogeneiza os pensamentos e as ações subalternas, direcionando essa classe para uma luta que não é sua, pois o que está em jogo é a manutenção da exploração e do domínio, realizados na sociedade de classes, ou seja, a ampliação das possibilidades de extração da mais valia.

Entretanto, o processo dialético aponta que a sociedade civil é o espaço no qual a hegemonia dominante é confrontada. As relações de forças que se estabelecem a partir da existência de classes sociais antagônicas são determinantes para que outra hegemonia possa ganhar materialidade e, desse modo, o caráter político da categoria hegemonia se revela em perspectivas de sociedade que são distintas porque objetivam, tanto a manutenção, como também, a transformação da sociedade de classes.

A unidade intelectual das massas com vistas à compreensão das formas de dominação burguesa, realizadas no “terreno de controle” da hegemonia dominante, se articula com a construção de um projeto revolucionário liderado pelas classes historicamente subjugadas. Esse projeto, demanda a participação dos subalternos em batalhas nos campos cultural, político e ideológico. Portanto, a relação de forças entre as classes sociais se revela não apenas nas relações antagônicas entre os detentores privados dos meios de produção e os que possuem somente a força de trabalho, mas também, em “concepções de mundo” que tencionam a hegemonia.

Essas “concepções de mundo” são impostas ou estabelecidas em consenso via sociedade civil e sociedade política. A educação escolar é um mecanismo que auxilia para a reprodução, mas também, para o enfraquecimento desse processo. Isso ocorre, porque ela é sistematizada para que o consenso ganhe adesão junto às massas, no entanto, em oposição a

isso, ela pode contribuir para a expansão da consciência de classe, iluminando a práxis política dos subalternos.

Por esse motivo, em “concepções de mundo” conflitantes se revelam perspectivas de educação que também são antagônicas. O Estado em sua dimensão ampliada, dá plasticidade às concepções, ordenando a ideologia dominante, educando e produzindo o consenso necessário para que a hegemonia dominante seja a hegemonia da classe dominante. Entretanto, no enfrentamento do consenso produzido na sociedade civil se expressam relação de “forças políticas” entre o “econômico corporativo” (GRAMSCI, 2016, p. 41) e o “ético político”, entre o “ser” e o “dever ser” (GRAMSCI, 2016, p. 35), entre a conservação da sociedade e as possibilidades de revolução.

Nessa perspectiva, as relações de “forças políticas” (GRAMSCI, 2016, p. 41) auxiliam para transformações sociais do ponto de vista dos subalternos quando se constroem sobre objetivos que buscam frear a hegemonia burguesa e construir uma nova relação hegemônica. Desse modo, a dimensão política da educação pode contribuir para a realização das mediações necessárias para ampliar a consciência de classe e iluminar uma luta para a transformação de toda a sociedade. É por isso que nessa área coexistem embates nos quais se revelam projetos que não são isentos de ideologias e objetivos que visam o controle e a formação de subjetividades, seja do ponto de vista das classes dominantes ou das subalternas.

No que se refere à educação secundarista, verificamos que a UNESCO e o Movimento Estudantil são segmentos da sociedade civil nos quais se localizam forças políticas que disputam hegemonia na área. Esses, portanto, estabelecem relações de forças centradas em interesses “econômicos corporativos” ou “éticos políticos”, ou seja, são delineadas por “concepções de mundo” que visam à formação de uma subjetividade que corresponda a determinado modelo de juventude e de sociedade.

No segundo capítulo, apontamos que o Movimento Estudantil reúne um conjunto de elementos e categorias que possibilitam situá-lo como um movimento social orientado por perspectivas “ético-políticas”. Isso ocorre, em razão de que os estudantes organizados politicamente, ao se apropriarem do processo real, organizam suas lutas, confrontam a realidade e definem de modo coletivo pautas e demandas que buscam a ampliação de direitos sociais, dentre eles, a educação.

Em acordo com a perspectiva gramsciana, a práxis política alinha-se à apropriação crítica dos mecanismos de funcionamento da sociedade de classes e ao desenvolvimento de iniciativas que visam relações éticas e políticas. As lutas realizadas pelos jovens engajados em

Movimentos Estudantis são políticas e possuem um caráter formativo, pois se desenvolvem mediante a identificação das contradições e dos problemas vivenciados na sociedade, são propositivas, pensadas pelo coletivo e para o coletivo e produzem impactos na realidade.

Visto desse ângulo, o Movimento Estudantil contribui para a aquisição dos subsídios teóricos e práticos presentes em uma formação de caráter político, sem a qual uma práxis de caráter político não existe. Essa práxis pode ser estruturada em pautas de lutas, demandas ou reivindicações que se diferem ou se assemelham à conjuntura social e política nacional ou com posicionamento político das entidades de representação estudantil ou dos coletivos estudantis. Portanto, as lutas estudantis são essencialmente políticas, decorrem de uma compreensão aprofundada da realidade e visam à ação na mesma.

Além de o Movimento Estudantil contribuir para a transformação da realidade mais imediata, ele também pode ser um importante instrumento de luta por uma nova relação de hegemonia em toda sociedade. Destacamos que, embora a participação política no Movimento Estudantil seja transitória e limitada ao tempo em que o jovem permanece na condição de estudante, ela desenvolve aprendizados políticos que podem possibilitar a formação de uma consciência “anticapitalista”, necessária para que os trabalhadores tomem as rédeas na condução de um processo de lutas para a superação da sociedade de classes, conforme afirmou Mandel (1979).

Nesse sentido, o Movimento Estudantil amplia seu significado se caracterizando como um instrumento de luta para os filhos da classe trabalhadora na construção de uma educação fundamentada em objetivos éticos-políticos. Embora a questão da educação não estivesse presente nas primeiras mobilizações de caráter político dos estudantes brasileiros, ela pode ser considerada como uma “demanda orgânica” ao Movimento Estudantil institucionalizado nas entidades representativas da UNE e da UBES, pois conforme abordamos no segundo capítulo, essa demanda esteve atrelada à formação dessas entidades.

Essa afirmação é possível, em razão de que as questões educacionais estiveram presentes ao longo de toda história das lutas estudantis, realizadas em diferentes conjunturas sociais e políticas. No II Congresso Nacional dos Estudantes de 1928, considerado¹⁰³ como o evento inaugural da UNE, foi apresentado um Plano de Reforma Educacional, no qual os jovens sistematizaram um conjunto de demandas para o ensino fundamental e médio com destaque

¹⁰³ Conforme abordamos no segundo capítulo, a data de fundação UNE é permeada de polêmicas e contradições, pois no I Conselho Nacional dos Estudantes de 1937, foi proibida a discussão de temas políticos, por isso, os antigos militantes da UNE, consideram o II Conselho Nacional dos estudantes como o evento inaugural da entidade. (ARAÚJO, 2007).

para a universalização da educação de nível superior, a qual permeou as ações políticas estudantis e inspirou a realização de Seminários de Reforma Universitária, que originaram cartas nas quais os jovens articularam essa demanda com a ampliação dos direitos sociais e políticos no país.

Mesmo antes da inauguração oficial da entidade representativa dos estudantes secundaristas, os jovens já se organizavam em grêmios escolares com o objetivo de debater questões relacionadas à educação. Após a institucionalização do Movimento Estudantil secundarista em 1948, por meio da entidade que na época era denominada de UNES, as pautas para a educação foram ampliadas e os estudantes passaram a desenvolver lutas delineadas por contornos que visavam não apenas a democratização da educação de nível médio para a classe trabalhadora, mas também, a oferta de uma educação efetivamente pública e de qualidade. Dentre as iniciativas políticas desenvolvidas com esse objetivo, destacou-se a luta dos jovens em oposição aos acordos estabelecidos entre o MEC e a agência norte-americana USAID no ano de 1968, os quais visavam remodelar a educação brasileira aos interesses dos Estados Unidos.

Na atualidade, o grande marco da participação política dos estudantes na demanda pela educação foi evidenciado nas ocupações secundaristas de 2015 e 2016. No caso de 2015, as ocupações tinham como objetivo barrar o fechamento de escolas estaduais e a transferência de alunos e professores para outras instituições, consequências do projeto de reorganização escolar a ser implementado no Estado de São Paulo. As ocupações de 2016, que do Paraná se ramificaram para todo o território nacional, buscavam frear algumas políticas presentes no pacote reformista do governo Temer, como a MP nº 746/2016 que visava a reforma do Ensino Médio e a PEC nº 55, cujo objetivo era o congelamento de investimentos em áreas sociais, das quais a educação está presente.

As ocupações secundaristas decorreram da conscientização dos jovens trabalhadores e dos filhos da classe trabalhadora, sobre uma forma de cerceamento, imposto pelas políticas educacionais da atualidade, à qualidade da educação pública. Durante os protestos estudantis, foi possível evidenciar uma relação de forças que colocou em relevo a tentativa da imposição de um Estado que é mínimo para a educação pública e máximo para os agentes privados de hegemonia. Nessa relação de forças, o Movimento Estudantil realizou o enfrentamento, colocando em xeque a hegemonia das políticas neoliberais e pautando uma educação efetivamente pública e de qualidade.

No terceiro capítulo, vimos que a UNESCO se situa entre os agentes privados de hegemonia que sistematizam as orientações para a educação em nível mundial. A origem da agência esteve atrelada à necessidade da formação de uma subjetividade no contexto pós Segunda Guerra Mundial e início da Guerra Fria. Nesse momento histórico, a educação visava objetivos da formação cultural, realização da paz, aviltamento econômico e a hegemonia (econômica, política e ideológica) dos países que são centros do controle capitalista do mundo. Esses objetivos historicamente vêm se reconfigurando nas orientações da UNESCO de acordo com as demandas impostas pelo sistema capitalista, de modo que se estabeleça uma relação entre educação e desenvolvimento econômico.

A universalização dessa relação ocorreu, e ainda ocorre, mediante a realização de parcerias com diferentes segmentos da sociedade civil como ONGs, instituições educativas, organismos internacionais, governos, empresas privadas e, também, por meio dos escritórios da UNESCO, presentes em diferentes partes do mundo. Em solo brasileiro, a representação da UNESCO se estabeleceu no ano de 1964 em um momento histórico no qual o país vivenciava uma experiência política que combinava estratégias de repressão e políticas que visavam a modernização e o desenvolvimento econômico. Nessa conjuntura, ao passo que o governo necessitava de pessoas submissas para aceitarem, sem maiores embates as políticas adotadas, as indústrias multinacionais instaladas no país demandavam mão de obra qualificada para a extração da mais valia.

A educação desenvolvida nessa conjuntura visava à reprodução desse sistema. As reformas e parcerias estabelecidas com as agências internacionais, com destaque para a agência norte-americana USAID, redefiniam os objetivos da educação de modo a aumentar a subserviência àquele regime político, à eficiência e à produtividade para o sistema capitalista. Foi nesse sentido, que partindo das ideologias de um centro irradiador do capitalismo no mundo, “local onde floresce a cultura”, tecnologia e a ciência, que a UNESCO estabeleceu sua representação no país.

A formação de recursos humanos não apenas foi colocada como uma estratégia para a modernização, mas também, como um mecanismo para a manutenção daquela realidade. É possível apontar isso, porque a revisão de literatura nos indicou que a UNESCO auxiliou para que isso ocorresse, estabelecendo orientações por meio das quais objetivava a formação da mão de obra para elevação da produtividade e a expansão do capital, ou seja, para a conservação daquele sistema político. Na atualidade, a influência da agência na educação se intensificou após a realização dos Fóruns Mundiais Educação na Tailândia, em 1990 e, em Dacar, no ano

2000, nos quais os objetivos para a área foram sistematizados nos documentos: “Educação um tesouro a descobrir” (UNESCO, 1990) e o “Educação Para Todos”. (UNESCO, 2000).

Esses documentos se tornaram referências nas orientações estabelecidas pela agência para a área da educação. Por meio deles, a UNESCO reafirma princípios nos quais defende a educação como um mecanismo eficaz para o enfrentamento das manifestações das desigualdades, para apaziguar os conflitos, estabelecer a justiça e a paz em toda a sociedade e para a formação de um conjunto de aptidões e habilidades para a inserção das pessoas na vida produtiva.

Esses objetivos, embora venham se reconfigurando ao longo do tempo, se mantêm fiéis à intenção de manter intocadas as bases produtivas, contribuindo para a hegemonia vigente. Mesmo que a UNESCO argumente que o mercado é dinâmico e, por isso os objetivos para a educação precisem acompanhar essa evolução, os dados de pesquisa demonstram que há vinculação desses objetivos com os interesses da classe que detém o domínio e a direção da sociedade. A educação então, se mantém como uma área na qual a agência, sendo hegemônica no desenvolvimento de projetos, orientações e perspectivas político-ideológicas, se torna um mecanismo, que impõe uma “concepção de mundo” que se irradia para os países membros.

Desse modo, há no campo internacional uma luta que se firma mediante o objetivo da manutenção do processo hegemônico. Nessa luta, a formação cultural para a produção de um consenso, é um subterfúgio para cimentar as ideologias que globalizam um determinado modo de ser e de pensar. A UNESCO se vale da educação para impor os interesses dos países considerados dominantes aos economicamente atrasados. A interferência da agência se materializa de forma sutil, por meio de um discurso que visa à superação das desigualdades sociais nas suas diferentes manifestações e a universalização de uma educação de qualidade, o qual ganha capilaridade em projetos e políticas em âmbito municipal, estadual e nacional, sendo acolhidos e realizados com apoio dos governos.

É nesse sentido que na oposição entre os interesses “econômico-corporativos” e “ético-políticos”, estabelecidos na sociedade civil pela via da educação, o Estado acolhe as demandas dos segmentos ou classes sociais que por ele são representados, unificando os interesses dominantes e buscando manter inalterado o mecanismo de dominação e exploração capitalista. As políticas educacionais espelham essa relação de hegemonia na a qual triunfam as perspectivas das classes dominantes, conforme apontamos no quarto capítulo da tese.

Vista sob esse ângulo, é possível afirmar que a Lei nº 13.415/2017, a qual foi desenvolvida em uma conjuntura de crises (econômica, política e moral), foi uma estratégia na

qual o Estado reuniu em uma mesma lei, um conjunto de elementos que unificam os interesses dominantes, buscando frear o processo de crises e manter sua hegemonia e da classe dominante.

A relação estabelecida entre sociedade civil e sociedade política na conjuntura da reforma, refletiu interesses nos quais a esfera política (Estado) redefiniu as suas ações de modo a manter vínculos com o “econômico-corporativo” aos aparelhos privados de hegemonia representativos da classe dominante. Nessas ações, foram incorporados objetivos orientadores de modos de ser, pensar e agir, os quais na mesma medida em que reafirmam a sociedade de classes buscam manter inalterado o sistema de dominação imposto pelo capital.

É possível afirmar que esse sistema de dominação se estrutura, tanto a partir de uma lógica economicista, como também de uma base ideológica e cultural. Esses objetivos foram materializadas no novo Ensino Médio de modo que fosse atendido o imediatismo do mercado e os interesses do empresariado na educação brasileira, via realização de parcerias para a produção de cursos, métodos, conteúdos e materiais, os quais além de ampliarem as possibilidades de lucratividade desse setor, também contribuem para a intervenção nos modos de pensar da juventude brasileira, na padronização ideológica, na inibição do pensamento crítico e na desmobilização da práxis política.

O objetivo da manutenção da hegemonia dominante foi o fio condutor do desenho político que orientou o novo Ensino Médio, inscrevendo-se em uma lógica na qual a hegemonia buscou eliminar as chances da realização de uma educação do ponto de vista das classes subjugadas. Nesse sentido, os elementos da reforma que dizem respeito à fragmentação curricular em um núcleo de base comum e em itinerários formativos, o Ensino Médio em tempo integral sem a previsão de recursos para que isso ocorra, a possibilidade da atuação de profissionais sem formação específica, de “notório saber”, e a formação técnica voltada para o desenvolvimento das habilidades requeridas pelo mercado, situam a reforma como uma estratégia para aprisionar os trabalhadores em sua condição de classe.

No quarto capítulo, ainda apontamos que a Lei nº 13.415/2017 reúne os traços que dão o contorno ao desenho político das classes que, historicamente, vêm interferindo na educação brasileira. Esse desenho político segue a cartilha das determinações estruturais do capital, pois ao passo que unifica os interesses burgueses contribuindo para a manutenção da hegemonia dessa classe, pretende inserir a juventude em um processo de alienação, o qual na medida em que cerceia as possibilidades formativas, fomenta o desenvolvimento das capacidades técnicas essenciais para a ampliação das bases econômicas.

No entanto, os aparelhos privados de hegemonia, ao disputarem hegemonia na educação, estabelecem relações de forças que contribuem para a solidificação ou para a desestruturação da iniciativa societária hegemônica. A Lei nº 13.415/2017 colocou em relevo a existência de “forças políticas” (GRAMSCI, 2016, p. 41) que disputaram hegemonia e se organizaram buscando definir os contornos para o Ensino Médio brasileiro. Na relação de forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil, expressaram-se demandas e orientações que refletem projetos políticos ideológicos orientados para o “ético-político” e para o “econômico-corporativo”, sendo, portanto, atreladas aos interesses das classes subalternas e dominantes.

A análise do material empírico, realizada no quinto capítulo, evidenciou que as demandas do Movimento Estudantil para o Ensino Médio são orientadas por perspectivas situadas do ponto de vista dos jovens pertencentes à classe trabalhadora. Essas demandas visam uma educação secundarista pública e de qualidade, com livre acesso a conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, entre outros, possibilitando a ascensão ao ensino superior, mas também, à inserção no mercado de trabalho, o que na compreensão do Movimento Estudantil, envolve a realização de investimentos na área, formação e qualificação docente e o fomento às políticas educacionais que estejam em sintonia com as necessidades e com a realidade vivenciada pelas diferentes juventudes que compõem o panorama social brasileiro.

No item 5.1 “breve esboço sobre o acesso dos jovens à educação e emprego”, apresentamos dados que indicam que dos 7.709.929 jovens que frequentam o Ensino Médio, 6.777.892 (INEP, 2019a) estão matriculados na rede pública de ensino. Muitos desses jovens conciliam os estudos com o mundo do trabalho e, conforme a pesquisa do IBGE- PNAD (2017), detêm os menores rendimentos se comparados com outras faixas etárias, possuindo jornada de trabalho variável entre 15 a 48 horas semanais. Desse modo, a demanda do Movimento Estudantil por um Ensino Médio que contemple a realidade da juventude brasileira tem por objetivo a implementação de políticas educacionais que considerem a inserção em um emprego digno quanto às condições salariais e de trabalho e, também, a possibilidade da continuidade dos estudos.

Vista dessa ótica, a demanda do Movimento Estudantil para o Ensino Médio, apoia-se em um projeto de “formação humanista” (GRAMSCI, 2001, p. 36), no qual se estruturam possibilidades formativas que fomentam o acesso a conhecimentos de base científica e técnica, equilibrando a formação humana e a formação para o mundo do trabalho, aqui entendido como trabalho que potencializa o desenvolvimento das habilidades humanas, estabelece aprendizados e experiências para a práxis social.

Percebemos que essas demandas se diferem das orientações da UNESCO para o Ensino Médio, presentes nos seis documentos analisados para esta pesquisa. Neles, verificamos que a questão da universalização do acesso da educação secundarista aos conhecimentos gerais e específicos e questões que visam à qualidade e a ampliação de investimentos na educação secundarista, embora componham algumas demandas do Movimento Estudantil, se articulam às demandas do capital, visto que são justificados pela necessidade de universalizar um conjunto de habilidades e competências para que os jovens adentrem ao mercado de trabalho.

O acesso ao mercado de trabalho ocupa posição de centralidade nas orientações da UNESCO para o Ensino Médio. A ênfase dada nos documentos analisados, recai para a formação técnica e em massa, a qual embora seja sustentada em uma dimensão que visa a integração com o Ensino Médio, segue referência dos objetivos presentes nos documentos originados dos Fóruns Mundiais de Educação, como o “Relatório Delors” e o “Educação Para Todos” e, portanto, são orientadas para o “econômico corporativo” (GRAMSCI, 2016, p. 41) ao capital.

Das orientações presentes nos seis documentos da UNESCO, as quais consideramos terem inspirado a reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017, destacamos a fragmentação do currículo em um núcleo comum e em áreas do conhecimento, a possibilidade de atuação de instrutores e capacitores como docentes na educação de nível médio, o fomento à formação técnica e a realização de parcerias com agentes privados e a ênfase nos projetos de vida dos estudantes, como justificativas para a realização de reformas na educação de nível médio. Pensamos que não é obra do acaso ou coincidência esses elementos estarem presentes nas orientações da UNESCO e na Lei nº 13.415/2017. Ao contrário, eles partiram de um “laboratório de ideias” (UNESCO, 2008, p. 32) cujo objetivo é dar visibilidade aos interesses hegemônicos, sendo orientados para o “econômico-corporativo” e para a formação cultural dos 6.777.892 jovens que estão matriculados no Ensino Médio público do país (INEP, 2019a), o que inspirou diretamente o conteúdo da reforma.

A influência da UNESCO na determinação desse conteúdo não se deu de forma isolada, pois elas se alinham aos interesses das classes que são hegemônicas na economia, na política e na cultura, portanto ao núcleo burguês com o qual a agência mantém vínculos orgânicos. Desse modo, a “força política” da sociedade civil se condensou nas articulações realizadas, na autoconsciência e na organização das classes dominantes.

O Estado, composto na entidade político-organizativa modelada e controlada por essas classes, em sua dimensão ampliada, deu materialidade a um projeto de Ensino Médio que é

dominante porque visa a reprodução da ordem social hegemônica. As estratégias que educam o consenso que alimenta a ampliação da exploração do trabalho humano na educação foram elaboradas e reconfiguradas ao contexto e interesses de uma época e, desse modo, a reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415 condensa um conteúdo político de um “laboratório” onde se fabricam ideias e concepções de mundo que ganharam materialidade nas ações de um Estado que não é “ético político”, mas que se apresenta cada vez mais à imagem e semelhança da burguesia.

Mesmo que as orientações da UNESCO e as demandas do Movimento Estudantil se aproximem em relação ao objetivo da “qualidade” da educação de nível médio, o mesmo é passível de problematização, pois assume contornos e fins específicos. Para a UNESCO, embora a “qualidade” da educação de nível médio esteja associada à realização de investimentos na área, formação e qualificação docente e à democratização da educação, esses elementos seguem os critérios do mercado que estão amplamente presentes nos documentos originados dos Fóruns Mundiais de Educação, visto que o objetivo da agência é fomentar e universalizar as habilidades expressas em modos de ser e de pensar requeridos pela conjuntura capitalista.

Já para o Movimento Estudantil, a “qualidade” está relacionada ao livre acesso aos conhecimentos, à democratização da educação e das decisões tomadas na escola, à formação, qualificação e valorização docente e na condensação dos investimentos para o ensino público e não para os segmentos privados, conforme prevê a reforma. Esses elementos expressam que a questão da “qualidade” da educação na perspectiva no Movimento Estudantil secundarista, é orientada pelo “ético-político”, pois atende aos interesses e necessidades de uma educação efetivamente pública, que instrumentalize os filhos da classe trabalhadora a “pensar, estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Portanto, nos projetos de Ensino Médio, presentes nas orientações da UNESCO e nas demandas do Movimento Estudantil, vemos relações de forças estruturadas em contornos que se alinham à hegemonia das classes sociais contrastantes. Embora as vozes das ocupações tenham ecoado em favor de perspectivas que se aproximavam ao segundo projeto, vimos que a força imperante na sociedade civil seguiu as determinações capitalistas, de modo a manter a sociedade de classes.

Assim sendo, na relação de forças entre UNESCO e Movimento Estudantil, houve mediação do Estado, que aliás, vem cedendo cada vez mais espaço e voz para as políticas neoliberais, as quais alinhadas aos organismos internacionais, pretendem redefinir os contornos

da educação, na medida em que definem parâmetros de qualidade, estabelecem sistemas de avaliações internas e externas, realizam parcerias público privadas e impõe modos de ser e pensar.

Reafirmamos, que o Estado, por meio das políticas educacionais, vem atuando como educador, validando a ideologia dominante e contribuindo tanto para a produção do consenso passivo, como também para que o mesmo seja arraigado e materializado em toda a sociedade, formando pessoas submissas e conformadas com as desigualdades e com a exploração que ocorre no sistema capitalista.

Nesse sentido, finalizamos as nossas considerações para esta tese sem a pretensão de apresentar uma conclusão acabada, pois compreendemos que outros pesquisadores, a partir das reflexões aqui apresentadas, poderão estabelecer novas problematizações, definir novos objetivos e, mesmo, partir de outras fontes para desvelar a relação de forças entre a UNESCO e o Movimento Estudantil na materialização da reforma do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ABAD, M. Crítica política das políticas da juventude. *In: FREITAS de. M. V.; PAPA, F de. C. (org.). Políticas públicas: juventude em pauta.* São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-32.
- ALMEIDA, J. B.; MARTINS, M. F. As ocupações das escolas no Paraná: elementos para a retomada da grande política e dos novos projetos societários. *In: COSTA. A. A. F.; GROppo. L. (org.). A. O movimento de ocupações estudantis no Brasil.* São Carlos: Pedro e João, 2018. p. 175-200.
- AMORIM, M, G, J de.; JIMENEZ, S.; BERTOLDO, E. Educação para o trabalho no Estado burguês: uma permanente adequação as demandas do capital. *In: NOMERIANO, A. S.; BERTOLDO, E.; SILVA, R. C.; GUIMARÃES, V. J. B. (org.). As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise.* Maceió: Coletivo Veredas, 2017. p. 75- 93.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, R. A constituição do proletariado e sua práxis revolucionária. *In: NETTO, J. P. (org.). Curso livre de Marx e Engels: a criação destruidora.* São Paulo: Boitempo, 2015.
- ANTUNES, R. As lutas sociais e o socialismo na América Latina no século 21. *In: GALVÃO, A.; AMORIN, E.; SOUZA, J. G e.; GALASTRI, L. (org.). Capitalismo: crises e resistências.* São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 165-184.
- ARAÚJO, M. P. **Memórias estudantis, 1937 - 2007:** da fundação da UNE aos nossos dias. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.
- ARAÚJO, R. D. **Movimento estudantil nos tempos de barbárie:** a luta dos estudantes da UECE em defesa da universidade pública. 2006, 286 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- ARAÚJO, R. M de L. **Ensino Médio brasileiro:** dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando, 2019.
- ARROYO, M. G. Pedagogia em movimento: o que temos a aprender com os movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras.** v.3, n.1, p. 28-49, jan./jun. 2003.
- AZEVEDO, J. C de.; REIS, J. T.; GONZAGA, L. A. Caminhos da educação dos trabalhadores: reformas, processos e resistências no Ensino Médio. *In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.). Políticas educacionais no Brasil pós golpe.* Porto Alegre: Metodista, 2018. p. 79-110.
- BACHTOLD, I. V.; COSTA FILHO, J. J. G da. As nações Unidas e os objetivos do desenvolvimento do milênio. *In: Construindo juntos o nosso futuro comum.* São Paulo: SINUS, 2009. p. 02-12.
- BASTOS, L. M. Reflexões acerca do discurso sobre educação. **Inter-Ação.** Goiás, v. 34, n. 01, p. 127-153, jan./jun. 2009.

BENDRATH, E. A. **O programa escola da família enquanto política pública**: políticas compensatórias e avaliação de rendimento. 2010, 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

BENDRATH, E. A. **A educação não formal a partir dos relatórios da UNESCO**. 2014, 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

BITTAR, M.; BITTAR, M. Os movimentos estudantis na história da educação e a luta pela democratização da universidade brasileira. **Eccos revista científica**, São Paulo, n.34, p. 143-159, mai./jul. 2014.

BOGO, A. **Identidade e luta de classes**. São Paulo: Expressão popular, 2010.

BOULOS, G.; GUIMARÃES, V. Resistir ao golpe, reinventar os caminhos da esquerda. *In*: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (org.). **Por que gritamos golpe?** São Paulo: Boitempo, 2016. p. 140-149.

BOUTIN, A. C. B. D.; FLACH, S de F. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 02, p. 429-446, maio/ago. 2017.

BOUTIN, A. C. B. D. **Grêmios estudantil e participação do estudante**: limites e possibilidades para o processo de emancipação em comunidades de periferias da cidade de Ponta Grossa, PR. 2016, 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRAGA, R. **A rebeldia do precariado**: trabalho e neoliberalismo no sul global. São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. **Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018**, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: Câmara dos deputados, 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Data de acesso: 06 jan. 2020.

BRASIL, **Estatuto da Juventude**. Lei n. 12.852 de 05 de agosto de 2013. Brasília: Câmara dos deputados, 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília: Câmara dos deputados, 1990.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília: Câmara dos deputados, 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234. Data de acesso: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Lei 13.415/17**. Brasília: Presidência da República, subchefia da casa civil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Data de acesso: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Câmara dos deputados, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Data de acesso: 12 dez. 2018.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei 9394/96. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL, **Lei Federal, nº 7.398**, de 04 de novembro de 1985. Brasília: Presidência da República, 1985. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7398.htm > Acesso em: 13 jun. 2017.

BRAZ, M. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serv. Soc. Soc.** São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.

BRECHT, B. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Elo, 1982.

BRINGEL, B. Ciclo de protestos e lutas estudantis no Brasil. **Perspectiva histórica**, Salvador, n. 02, p. 29-44, jan./jun. 2012.

BRINGEL, B. O futuro anterior: continuidades e rupturas do movimento estudantil no Brasil. **Eccos Revista científica**, São Paulo, v. 11, n. 01, p. 97-121, jan./jun. 2009.

BROOKE, N. Reformas curriculares da Guerra Fria. *In*: BROOKE, N. (org.). **Marcos históricos da reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012a. p. 22-25.

BROOKE, N. O impacto da teoria do capital humano. *In*: BROOKE, N. (org.). **Marcos históricos da reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012b. p. 55-60.

CAETANO, M. R.; COMERLATTO, L. P. Crise da sociedade capitalista e o esvaziamento da democracia: as reformas em curso no Brasil e a educação como mercadoria. *In*: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (org.) **Políticas Educacionais no Brasil pós golpe**. Porto Alegre: Metodista, 2018. p. 17-40.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem-terra**: escola é mais que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMPIONE, D. Hegemonia e Contra hegemonia na América Latina. *In*: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 51- 66.

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CARAPANÃ. A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. *In*: GALLEGOS, E. S. **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 33-39.

CARVALHO, F. X. **Análise da configuração de políticas públicas para a juventude a partir de 1990**: evidenciando concepções e estratégias neoliberais. 2009, 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

CASTRO, J. P. M. **UNESCO educando os jovens cidadãos e capturando redes de interesses**: uma pedagogia da democracia no Brasil. 2005, 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CASIMIRO, F. H. C. As classes dominantes e a nova direita no Brasil contemporâneo. *In*: GALLEGOS, E. S. **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 41-47.

CIGNACHI, H. As interpretações da metamorfose do PT a partir da esquerda brasileira. **Em Debat**. Florianópolis, n. 8, p. 126-147, jul./dez. 2012.

CINTRA, A.; MARQUES, R. **UBES - uma rebeldia consequente**: a história do movimento estudantil secundarista do Brasil. São Paulo: Projeto Memória do Movimento Estudantil, 2009.

COGGIOLA, O. A crise universitária no Brasil. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 15, p. 34- 42, set./dez.1998.

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD, 2006.

COSTA, A. A. F.; VIANNA, M. A. de. Contextos da educação no Brasil entre os anos 1995 – 2016. *In*: COSTA, A. A. F.; GROppo, L. A. (org.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro e João, 2018. p. 45-84.

COUTINHO, C. N. **De Rousseau a Gramsci**: ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

COUTINHO, C.N. Relações de forças. *In*: LIGUORI, G.; VOZA, P. (org.). **Dicionário gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 682-685.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. Brasília: Editora Unesp, 2000.

CUNHA, L, A. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, L. A. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. **Revista avaliação da educação superior**, Sorocaba, v. 03, n. 02, p. 07-21, Suplemento especial, 1998.

CURY, J. C. R. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DEFOURNY, V. Apresentação. *In*: RAGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. **Ensino Médio e educação profissional**: desafios da integração. Brasília: UNESCO, 2010. p. 07-09.

DIRETOR A: **Entrevista**. Ponta Grossa. Paraná, 20 ago. 2018. Entrevista concedida a Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin.

DIRETOR B: **Entrevista**. Ponta Grossa. Paraná, 09 set. 2018. Entrevista concedida a Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin.

DIRETOR C: **Entrevista**. Ponta Grossa. Paraná, 22 ago. 2018. Entrevista concedida a Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin

DIRETOR D: **Entrevista**. Ponta Grossa. Paraná, 29 ago. 2018. Entrevista concedida a Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin.

DIRETOR E: **Entrevista**. Ponta Grossa. Paraná, 23 ago. 2018. Entrevista concedida a Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin.

DIRETOR F: **Entrevista**. Ponta Grossa. Paraná, 18 set. 2018. Entrevista concedida a Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin.

ENGELS, F. Prefácio à 3ª edição alemã de O 18 Brumário de Luís Bonaparte. *In*: MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 21-22.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Pls em andamento**. São Paulo: Escola Sem Partido, 2018. Disponível em: <https://www.programaescolasepartido.org/pls-em-andamento>. Data de acesso: 14 jan. 2018.

EVANGELISTA, E. G dos S. **A UNESCO e o mundo da cultura**. 1999, 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FÁVERO, M. de L. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

FAZENDA, I. C. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

FERREIRA, JR. A. **História da educação**. São Carlos: UFSCAR, 2010.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.** Campinas, v, 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FERRARO, K. P. **Movimento estudantil, gestão democrática e autonomia na universidade**. 2011, 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

FLACH, S de F.; SCHLESENER, A. H. Educação desinteressada e a análise de políticas educacionais. **HISTEDBR** on-line. Campinas, v. 18, n. 03, p. 780-79, Jul./set. 2018.

FLACH, S de. Contribuições da Filosofia da Práxis para a análise e gestão de políticas educacionais. *In*: SCHLESENER, A.; OLIVEIRA, A. L de.; ALMEIDA, T, M. G de. (org.). **A atualidade da filosofia da práxis e políticas educacionais**. Curitiba: UTP, 2018. p. 201-220.

FONTANA, B. Hegemonia e nova ordem mundial. *In*: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 113-125.

FRANCO, M. G. **A apropriação das tecnologias da informação e comunicação por jovens e adultos não alfabetizados**: um direito humano a ser garantido – As diretrizes da UNESCO. 2009, 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FRESU, G. **Nas trincheiras do ocidente**: lições sobre o fascismo e antifascismo. Ponta Grossa: UEPG, 2017.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador produtivo ou o ser humano emancipado? *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. p. 55-70.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. *In*: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216

GAJARDO, M. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. *In*: BROOKE, N. (org.). **Marcos históricos da reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 333-346.

GIDDENS, A. **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GOHN, M da. G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, M da. G. **Manifestações e protestos no Brasil**: correntes e contracorrentes na atualidade. São Paulo: Cortez, 2017.

GOHN, M da. G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, Campinas, II série, n. 01, p. 35-50, 2014.

GOHN, M da. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOHN, M da. G. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GOHN, M da. G. Teorias dos movimentos sociais na contemporaneidade. *In*: GOHN, M da. BRINGEL, B. M. (org.). **Movimentos sociais na era global**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 19-36.

GOMIDE, A. G. V. **A UNESCO e as políticas de formação de professores no Brasil**: um estudo histórico, 1945- 1990. 2012, 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

GORKI, P. A escola que queremos não é um sonho. *In*: UBES. **Construindo nossa escola**. São Paulo: UBES, 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 1: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014a.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 4: temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014b.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 3: Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 5: o Risorgimento, notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**, vol. 4. Lisboa: Seara Nova, 1978b.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**, vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, A. Controle operário. *In*: GRAMSCI, A. **Escritos políticos**, vol. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

GROPPO, L. A. O novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. *In*: COSTA, A. A. F.; GROppo, L. A. (org.). **O movimento de ocupações estudantis no Brasil**. São Carlos: Pedro e João, 2018. p. 85- 117.

GROPPO, L. A. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

GUERRA, A. *et al.* **Brasil 2016: recessão e golpe**. Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2017.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HOBbes, T. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

HOBSBAWM, E. **Como mudar o mundo: Marx e o marxismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

IASI, M. **Metamorfoses da consciência de classe: o PT entre a negação e o consentimento**. São Paulos: Expressão Popular, 2004.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IANNI, O. O jovem radical. *In*: BRITTO, S. (org.). **Sociologia da juventude: da Europa de Marx à América Latina de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1968. p. 225-243.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** – PNAD contínua, 2017.

IMB. Instituto Mises Brasil. **Quem somos**. São Paulo, 30 de nov. 2018. MISES BRASIL. Disponível em: <https://www.mises.org.br/About.aspx>. Data de acesso: 30 nov. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinaes o que é**. Brasília: Setor de indústrias gráficas: 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinaes>. Data de acesso: 14 set. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2019a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: censo da educação básica**. Brasília: INEP, 2019b.

JESUS, A. T de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas: Autores associados, 2005.

KANT, I. **A paz perpétua: um projeto filosófico**. Covilhã: Lusofia, 2008.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.** Campinas, v, 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

KUENZER, A. Z.; GARCIA, S. R de O. O Ensino Médio integrado à educação profissional no Estado do Paraná: desafios na implementação de uma política pública. *In: SILVA, M. R da. Ensino Médio integrado: travessias*. Campinas: Mercado das letras, 2013. p. 39-74.

LA PORTA, L. Consenso. *In: LIGUORI, G.; VOZA, P. (org.). Dicionário gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 141-144.

LENIN, V. I. **As tarefas revolucionárias da juventude**. São Paulo: Expressão popular, 2015a.

LENIN, V. I. **Que fazer: problemas candentes do nosso movimento**. São Paulo: Expressão popular, 2015b.

LESSA, S. e TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

LIGUORI, G. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. *In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (org.). Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 173-189.

LIMA, E. R. S.; SILVA, F. N.; SILVA, L. L. S. Educação profissional para os jovens nas políticas educacionais da primeira década do século XXI. **Holos**, ano 31, v. 04, p. 119-129, 2015.

LOMBARDI, J. C. Crise do capitalismo e educação: algumas anotações. *In: LOMBARDI, J. C (org.). Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia: Navegando, 2017.

LOPES, M. As quatro famílias que decidiram derrubar o governo democrático. *In: JINKINGS, I; DORIA, K.; CLETO, M. (org.). Por que gritamos golpe?* São Paulo: Boitempo, 2016. p. 119-126.

LUIZ, D. E. C. **Emancipação e Serviço Social: a potencialidade da prática profissional**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

MAIA, G. L. A juventude e os coletivos: como se articulam formas de expressão política. **Revista eletrônica do curso de direito da UFSM**. Santa Maria, v. 8, n. 01, p. 58-71, 2013.

MANDEL, E. **Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes**. Lisboa: Antídoto, 1979.

MARIUTTI, J. **Renasce o movimento estudantil de massa no Brasil**. In: Word socialista web site, 2007. Disponível em: https://www.wsws.org/pt/2007/jul2007/por1-j09_prn.shtml. Data de acesso: 14 set. 2019.

MARQUES, E. H de F. **Movimentos sociais estudantis no Brasil em fins de 2016: uma análise das ocupações escolares em Ituiutaba - MG**. 2019, 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

MARTINS, M. F. Práxis e “catarses” como referências avaliativas das ações educacionais das ONG’S, dos sindicatos e dos partidos políticos. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 03, p. 533-558, nov. 2011.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, K. Glosas críticas ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Lutas de classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2010b, p. 25-52.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestam Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATTOS, A. *et al.* Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem partido”**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP, 2017. p. 87-104.

MEDICI, R. O conceito gramsciano de “nação hegemônica”. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A de P. (org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 201-2014.

MENDES JR, A. **Movimento estudantil no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MESQUITA, M. R. Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos novos movimentos sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 66, p. 117-149, out. 2003.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. Crise estrutural necessita de mudança estrutural. Conferência de abertura, **II Encontro de São Lázaro**. Faculdade de Filosofia e Ciências humanas da UFBA, Salvador, 2011, p. 01-12.

MIGUEL, L. F. **Dominação e resistência**: desafios para uma política emancipatória. São Paulo: Boitempo, 2018a.

MIGUEL, L. F. A reemergência da direita brasileira. *In*: GALLEGOS, E. S. **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018b, p. 17-32.

MEC. Ministério da Educação; CONSED. Conselho Nacional de Secretários da Educação. **Guia de implementação do novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

MONAL, I. Gramsci, a sociedade civil e os grupos subalternos. *In*: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 189-200.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2010.

MOTTA, R. P. S. O Brasil à beira do abismo de novo. *In*: MATTOS, H.; BESSONE, T.; MAMIGONIAN, B. G. **Historiadores pela democracia**: o golpe de 2016 e a força do passado. São Paulo: Alameda, 2016. p. 90-99.

MOTTA, V. C da.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Educ. Soc.** Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-3372, abr./jun. 2017.

MOVIMENTO. **Revista da União Nacional dos Estudantes**. São Paulo, n. 18, p. 07-29, 2007.

MOVIMENTO. **Revista da União Nacional dos Estudantes**. São Paulo, jun., 2001.

Movimento Vem Pra Rua. **O movimento**. Disponível em: <https://www.vempraruua.net/o-movimento/>. Data de acesso: 14 out. 2018.

MBL. Movimento Brasil Livre. **Propostas aprovadas no Primeiro Congresso Nacional do Movimento Brasil Livre**. MBL: 2015. Disponível em: <http://mbl.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf>. Data de acesso: 30 nov. 2018.

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. **Pls em andamento**. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/pls-em-andamento>. Data de acesso: 31 jan. 2019.

MÜLLER, B. R. **Estudantes pela liberdade desafia hegemonia da esquerda**. Curitiba: Gazeta do Povo, 2017. Disponível em:

<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/estudantes-pela-liberdade-desafia-hegemonia-da-esquerda-9qk7kw1vsghnu6ulrnup1s6kq/>. Data de acesso: 30 nov. 2018.

NACÕES UNIDAS BRASIL. **UNESCO organização das nações unidas para a ciência e cultura**. ONU/BR. 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Data de acesso: 18 ago. 2018.

NAGAMINE, R. C. **Trabalho decente e juventude no Brasil**. Brasília: OIT, 2009.

NAGIB, M. Escola Sem Partido. *In: Escola Sem Partido*. São Paulo: Escola sem Partido: 2018. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Data de acesso em: 05 jan. 2018.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, J. P. **Pequena história da ditadura brasileira: 1964-1985**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

NETTO, J. P. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NOGUEIRA, M. A. As três ideias de sociedade civil, o Estado e a politização. *In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (org.). Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 215-233.

NOGUEIRA, M. A. **Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez, 2011.

NOSELLA, P. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas: Alínea, 2016.

NOSSA VOZ. **Aos secundas com carinho**. São Paulo: UNE. nov./dez. p. 09, 2016.

NOVAES, R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. *In: ABRAMO, H.W.; FREITAS, M. V de.; SPÓSITO, M. P. Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 46-70.

NOVAES, R. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. *In: FREITAS de. M. V.; PAPA, F de. C. Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 121-141.

OLIVEIRA, R. B. **UNESCO e EJA: perspectiva de formação no contexto do capitalismo brasileiro**. 2014, 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

ONU/BR. Organização das Nações Unidas no Brasil. **Seis décadas de presença da ONU no Brasil**. Brasília: Nações Unidas, 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/onubrasil_livreto.pdf. Data de acesso: 02 set. 2019.

ORSO, P. J. Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. *In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (org.). A crise da democracia brasileira*. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 233-260.

ORTELLADO, P. A primeira flor de junho. *In: CAMPOS, A. M; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. Escolas de lutas*. São Paulo: Veneta, 2016. p. 12-18.

PACHECO, C. S. **Ocupar e resistir**: as ocupações das escolas públicas como parte do ciclo atual de mobilização juvenil no Brasil. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 271 f, 2018.

PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. *In*: **Caderno de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

PANIAGO, M. C. S. Keynismianismo, Neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. *In*: MELO, E.; PANIAGO, M. C. S.; ANDRADE, M. A. (org.). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 59-80.

PEA/UNESCO. Programa de Escolas Associadas da UNESCO. **História da UNESCO no 70 aniversário de sua criação**. São Paulo: Escolas Associadas, 2015.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro**: (1944 - 2008). 2009. 382 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

PERONI, V. Mudanças no papel do Estado e políticas públicas de educação: notas sobre a relação público privada. *In*: PERONI, V. M.; ROSSI, A. **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado**: implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: Editora Universitária, 2011. p. 23-41.

PESCIOTTA, N. **Reforma do Ensino Médio pode aumentar os problemas em vez de resolvê-los**. *In*: UNE - UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. São Paulo: UNE, 2016. Disponível em: <https://une.org.br/noticias/reforma-do-ensino-medio-pode-aumentar-problemas-em-vez-de-resolve-los/>. Data de acesso: 02 jan. 2020.

PINTO, C. R. J. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). **Lua Nova**, São Paulo, 100: p.119-153, 2017.

PINHEIRO, C. G. **Escola Sem Partido (ESP) versus Professores contra a Escola Sem Partido (PCESP)**: tensões e discursos nas redes sociais. 2017, 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

PIRES, D de O. A configuração jurídica da relação público- privada: a parceria entre o município de Sapiranga e o Instituto Ayrton Senna. *In*: PERONI, V. M.; ROSSI, A. **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado**: implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: Editora Universitária, 2011. p. 63-81.

POCHMANN, M. Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 1990. **Movimento**. Rio de Janeiro, n.1, p. 52-72, maio/ago. 2000

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. *In*: NOVAES, R.; VANNUCHI, P (org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004. p. 217-241.

POERNER, A. J. **O poder jovem**: história da participação política dos estudantes brasileiros. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. **Escola sem partido já**: deveres do professor. 2018. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Data de acesso: 25 abr. 2019.

PROUNI. Programa Universidade Para Todos. **O programa**. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Data de acesso: 18 nov. 2018.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; SEGUNDO, M das D, M. As diretrizes da política de Educação Para Todos (EPT): rastreando princípios e concepções. *In*: RABELO, J.; JIMENEZ, S.; SEGUNDO, M das D, M. (org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa universitária, 2015. p. 13-30.

RAGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. **Ensino Médio e educação profissional**: desafios da integração. Brasília: UNESCO, 2010.

RAGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. **Currículo integrado para o Ensino Médio**: das normas à prática transformadora. Brasília: UNESCO, 2013.

REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL. **Sobre a Representação da UNESCO no Brasil**, Brasília: UNESCO, 2018. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/>. Data de acesso: 26 ago. 2018.

RODRIGUES, R. O programa de expansão e melhoria do Ensino Médio no Rio Grande do Sul (1999-2002): a afirmação do público na construção de políticas educacionais. *In*: PERONI, V. M.; ROSSI, A. J. (org.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado**: implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: Editora Gráfica Universitária, 2011. p. 193-212.

ROMANELLI, O de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANDRI, S. Reforma do Ensino Médio e tendência para a formação e/ou carreira docente. **Revista Temas e Matizes**, Cascavel, v.11, n. 21, p. 127-147, jul./dez. 2017.

SANFELICE, J. L. **Movimento estudantil**: a UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo: Alínea, 2008.

SANFELICE, J. L. Breves reflexões sobre juventude educação e globalização. *In*: MACHADO, L. O (org.). **Juventudes, democracia, direitos humanos e cidadania**. Frutal: Prospectiva, 2013. p. 67-88.

SANFELICE, J. L. A crise do capitalismo e seus impactos na educação brasileira. *In*: LOMBARDI, J. C. (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2016.

SANTOS, A, W dos. O jovem e o mercado de trabalho no Brasil: um estudo bibliométrico dos últimos dez anos. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências**. Icó, v.1, n. 1, p. 96-107, jan./abr. 2018.

SANTOS, D, dos, *et al*, A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas. *In*: NEMERIANO, A. S.; BERTOLDO, E.; SILVA, R. C.; GUIMARÃES, V. J. B. (org.). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017. p. 13-34

SANTOS, E. **Trabalho, educação e pobreza**. Maceió: Coletivo veredas, 2019.

SAVIANI, D. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. *In: LOMBARDI, J. C (org.). Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia: Navegando, 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. O legado educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v.28, n. 76, p.291-312, set./dez. 2008.

SCHEIBE, L.; SILVA da R. F. L. G. Ensino Médio integrado à educação profissional e sua potencialidade para a formação dos estudantes de nível médio: considerações sobre a experiência em Santa Catarina. *In: SILVA, M. R da. Ensino Médio integrado: travessias*. Campinas: Mercado das letras, 2013. p. 13-38.

SCHLESENER, A. H. **Hegemonia e cultura em Gramsci**. Curitiba: UFPR, 2007.

SCHLESENER, A. H. **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Ponta Grossa: UEPG. 2016.

SCHLESENER, A. H.; FLACH, S. de F. Ocupações de escolas no estado do Paraná: determinações e fundamentos para a formação política. *In: COSTA, A. A. F.; GROppo, L. A. (org.). Movimento de ocupações estudantis no Brasil*. São Carlos: Pedro e João, 2018. p. 201-224.

SCREMIN, R. T. **Cultura da paz e educação: simbolismo, racionalidade, práxis**. Curitiba: CRV, 2014.

SEMER, M. Ruptura Institucional e desconstrução do modelo democrático: o papel do judiciário. *In: JINKINGS, I; DORIA, K; CLETO, M. (org.). Por que gritamos golpe?* São Paulo: Boitempo, 2016. p. 107-114.

SEMERARO, G. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SEMERARO, G. **Gramsci e o novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida: Ideias e letras, 2006.

SEMERARO, G. **Libertação e Hegemonia: realizar a América Latina pelos movimentos populares**. Aparecida: Ideias e letras, 2009.

SILVA, L. R da. **O discurso moderno sobre educação, diversidade e tolerância: os documentos da UNESCO e a crítica de Marcuse**. 2011, 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SILVA, M. R da. O golpe no ensino médio em três atos que se complementam. *In: AZEVEDO, J. C de.; REIS, J. T. (org.). Políticas educacionais no Brasil pós golpe*. Porto Alegre: Metodista, 2018. p. 41-54.

SILVA, M. R da. O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. *In: CAMPOS, M. A. T.; SILVA, M. R da. (org.). Educação, movimentos sociais e políticas governamentais*. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, M. R da.; COLONTOIO, E. M. Integração curricular: o que revelam as primeiras iniciativas do Ensino Médio integrado e suas propostas pedagógicas. *In*: SILVA, M. R da. **Ensino Médio integrado: travessias**. Campinas: Mercado das letras, 2013. p. 175-203.

SIMÃO, C. R. P. **O movimento estudantil na produção acadêmica no campo da educação**: uma lacuna a ser preenchida. 2015, 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOBEL, I. A revolução do Capital Humano no desenvolvimento econômico: sua história e status atual. *In*: BROOKE, N. (org.). **Marcos históricos da reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 68-76.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, T. G de.; LARA, A. M de B. As resoluções internacionais da ONU/UNESCO para a juventude e suas relações com a educação. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 01, p. 139-153, jan./abr. 2014.

SOUZA, J. **A radiografia do golpe**. São Paulo: Leya, 2016.

TONET, I. A propósito de Glosas críticas. *In*: MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo**: O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012a.

TONET, I. **Sobre o socialismo**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012b.

TRIVINÓS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UBES. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. **Construindo nossa escola**. São Paulo: UBES, 2018a.

UBES. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. **Secundas de todo o país se unem pela escola pública brasileira**. São Paulo: UBES, 2018b. Disponível em: <http://ubes.org.br/2018/secundas-de-todo-o-pais-se-unem-pela-escola-publica-brasileira/>. Data de acesso: 30 dez. 2019.

UBES. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. **Fóruns e Congressos**. São Paulo: UBES, 2019. Disponível em: <http://ubes.org.br/movimento-estudantil/foruns-e-congressos/>. Data de acesso: 30 dez. 2019.

UBES. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. **UBES divulga a lista das escolas ocupadas e pauta das mobilizações**. 11 out. 2016. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>>. Data de acesso: 28 out. 2018.

UBES. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. **Ata da eleição dos delegados**: 42º Congresso da UBES – (CONUBES). São Paulo: UBES, 2017. Disponível em: <http://ubes.org.br/ubesnovo/wp-content/uploads/2017/09/Ata-e-Regimento-42%C2%BA-CONUBES.pdf>. Data de acesso: 31 dez. 2019.

UBES. União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. **Nota de repúdio à MP do Ensino Médio**. São Paulo: UBES, 2016. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/ubes-nota-de-repudio-a-mp-do-ensino-medio/>. Data de acesso: 31 dez. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. Prefácio. In: RAGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora**. Brasília: UNESCO, 2013. p. 07-09.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Constituição das Nações Unidas para a Ciência e Cultura**. Representação da Unesco no Brasil. Brasília, UNESCO, 2002.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Ensino Médio para o século XXI: desafios, tendências e prioridades**. Brasília: UNESCO, 2003.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades**. Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Marco estratégico para a UNESCO no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2006.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017**. Brasília: UNESCO, 2017.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Educação um tesouro a descobrir**. Brasília: UNESCO, 1996.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Adote os ideais e os valores da UNESCO**. UNESCO, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002309/230950por.pdf>. Data de acesso: 26 de ago. 2018.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo**. Brasília: UNESCO, 2011.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, 2001.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Guia de participação no IX Fórum de Juventude da UNESCO**. Brasília: UNESCO, 2014.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. **Guia de execução de projetos da UNESCO no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2019.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Ciência e Cultura. Autores. *In: RAGATTIERI, M.; CASTRO, J. M de. (org.). Currículo do Ensino Médio: textos de apoio.* Brasília: UNESCO, 2018. p. 141-142.

UNE. União Nacional dos Estudantes. **Convocatória do 65° da UNE.** São Paulo: UNE, 2017. Disponível em: <https://une.org.br/wp-content/uploads/2017/02/convocatoria-Coneg.pdf>. Data de acesso: 01 jan. 2020.

UNE. União Nacional dos Estudantes. **Estrutura do Movimento Estudantil.** São Paulo: UNE, 2011. Disponível em: <https://une.org.br/2011/09/estrutura-do-movimento-estudantil/>. Data de acesso: 31 ago. 2019.

UNE. União Nacional dos Estudantes. **62° CONEG: tire suas dúvidas.** São Paulo: UNE, 2014. Disponível em: <https://une.org.br/2014/05/62%c2%ba-coneg-tire-suas-duvidas/>. Data de acesso: 02 jan. 2020.

VALLE, M. R. **1968, o diálogo é a violência: movimento estudantil e ditadura militar no Brasil.** Campinas: Editora Unicamp, 1999.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIOR, S.; CERRUTI, M. B. O. O Banco Mundial e sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980- 2012). *In: PEREIRA, J. M. M; PRONKO, M. (org.). A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980- 2013).* Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015. p. 113-151.

WARREN, I. S. **Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização.** São Paulo, Editora Hucitec, 1999.

WOOD, E. **Democracia contra o capitalismo à renovação do materialismo histórico.** São Paulo: Boitempo editorial, 2011.

XAVIER, A. I.; RODRIGUES, A. L.; OLIVEIRA, F.; OLIVEIRA, G.; COELHO, I.; COUTINHO, I.; MATOS, S. **A Organização das Nações Unidas.** Coimbra: Publicações humanas, 2007.

ZAN, D.; KRAWCZYK, N. A disputa cultural: o pensamento conservador no ensino médio brasileiro. *In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (org.). O golpe de 2016 e a educação no Brasil.* Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 113-122.

ZIBAS, D. M. L. A revolta dos pinguins e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n. 38, p. 199-408, maio/ago. 2008.

ZOCAL, M, P. Jornadas de junho de 2013: a cidade como palco de novos movimentos sociais de protesto brasileiro. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca.** Franca, p. 01-19, 2016.

ZUIN, P. B.; ZUIN, L. F. S. Analisando documentos e outros materiais. *In: REYES, C, R; MONTEIRO, H, M. (org.). Um olhar crítico reflexivo diante da realidade educacional.* São Carlos: UFSCAR, 2010.

**APÊNDICE A - DOCUMENTOS SOBRE JUVENTUDE LOCALIZADOS EM
ACERVOS DIGITAIS DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS –
(1990-2017)**

(continua)

	Agência	Ano	Título
01	UNESCO	1998	Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131546porb.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
02	UNESCO	1998	Juventude, violência e cidadania Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130866por.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
03	UNESCO	1999	Ligado na galera: juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130865porb.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
04	UNESCO	2001	O jovem lendo o mundo Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127143por.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
05	UNESCO	2001	O Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000309.pdf Data de acesso: 08 nov. de 2020.
06	UNESCO	2002	Mapa da violência: os jovens do Brasil Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000128.pdf . Data de acesso: 08 nov. de 2020.
07	UNESCO	2002	Juventude violência e vulnerabilidade social na América Latina Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
08	UNESCO	2003	Relatório de desenvolvimento juvenil Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133976por.pdf Data de acesso: 15 mar. 2017.
09	UNESCO	2003	Juventudes e sexualidade Disponível em: https://www.inesul.edu.br/site/documentos/juventudes_sexualidade.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
10	UNESCO	2003	Ensino Médio: múltiplas vozes Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000069.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
11	UNESCO	2004	Políticas públicas de, com e para juventudes Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
12	UNESCO	2005	Estar no papel: cartas dos jovens do Ensino Médio Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139885 Data de acesso: 06. abr. 2017.

**DOCUMENTOS SOBRE JUVENTUDE LOCALIZADOS EM ACERVOS DIGITAIS DAS
AGÊNCIAS INTERNACIONAIS – (1990-2017)**

(continuação)

	Agência	Ano	Título
13	UNESCO	2006	Juventude, juventudes: o que une e o que separa Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146857porb.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
14	UNESCO	2006	Construção coletiva: contribuições da educação de jovens e adultos Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192 Data de acesso: 06 abr. 2017.
15	UNESCO	2007	Juventude e contemporaneidade Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&Itemid=30192 Data de acesso: 06 abr. 2017.
16	UNESCO	2007	Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&Itemid=30192 Data de acesso: 06 abr. 2017.
17	UNESCO	2007	Juventudes: outros olhares sobre a diversidade Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume27_juventude_outros_olhares_sobre_a_diversidade.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
18	UNESCO	2008	Reforma da educação secundária: rumo a convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142463_por Data de acesso: 06 abr. 2017.
19	UNESCO	2010	Fórum juvenil do patrimônio mundial Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/EduPat_CatalogoDeResultadosForumJuvenilPatrimonioMundial_m.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
20	UNESCO	2010	Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192356 Data de acesso: 06 abr. 2017.
21	UNESCO	2011	Como os jovens mudam o mundo Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001937/193773POR.pdf Data de acesso: 07 abr. 2017.
22	UNESCO	2011	Saúde e prevenção nas escolas Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002218/221896por.pdf Data de acesso: 07 abr. 2017.
23	UNESCO	2011	Juventudes: possibilidades e limites Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001923/192357por.pdf Data de acesso: 07 abr. 2017.

DOCUMENTOS SOBRE JUVENTUDE LOCALIZADOS EM ACERVOS DIGITAIS DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS – (1990-2017)

(continuação)

	Agência	Ano	Título
24	UNESCO	2011	Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/prototipos_curriculares_de_ensino_medio_2011.pdf Data de acesso: 27 jul. 2017.
25	UNESCO	2012	Juventudes e habilidades: colocando a educação em ação Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217509por.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
26	UNESCO	2012	Desafios e perspectivas da educação superior para a próxima década: 2011-2012 Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218964 Data de acesso: 12 abr. 2017.
27	UNESCO	2012	Ensino Médio: proposições para inclusão e diversidade Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215571 Data de acesso: 06 abr. 2017.
28	UNESCO	2013	Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/curriculo_integrado_para_o_ensino_medio_2013.pdf Data de acesso: 12 abr. 2017.
29	UNESCO	2013	O SUS e a saúde reprodutiva de adolescentes e jovens Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/livro_sus2014.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
30	UNESCO	2014	Juventude, participação e desenvolvimento social na América Latina e no Caribe Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232530por.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
31	UNESCO	2014	Guia para a participação no IX Fórum de juventude na UNESCO Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia_participacao_forum_juventude_unesco.pdf Data de acesso: 12 abr. 2017.
32	UNESCO	2015	Índice de vulnerabilidade juvenil e violência e desigualdades raciais Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232972por.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
33	UNESCO	2015	Educação superior: conjunturas, políticas e perspectivas Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2016/03/educaccca7acc83o-superior-conjunturas-politic81ticas-e-perspectivas.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
34	UNESCO	2016	Educação para transformar vidas Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245278s.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
35	UNESCO	2016	Juventude universitária: percepções sobre justiça e direitos humanos Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/search/c6cb5c92-e277-4b98-b6ff-4040d8f93ad2 Data de acesso: 03 abr. 2017.

DOCUMENTOS SOBRE JUVENTUDE LOCALIZADOS EM ACERVOS DIGITAIS DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS – (1990-2017)

(continuação)

	Agência	Ano	Título
36	UNESCO	2017	Adolescentes e jovens em realidades mutáveis Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221897 Data de acesso: 03 abr. 2017.
37	ONU	1990	Princípios orientadores das nações unidas para a prevenção da violência juvenil Disponível em: http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/SinasePrincipiosdeRiade.pdf . Data de acesso: 15 mar. 2017.
38	ONU	1996	Programa de ação mundial para a juventude até o ano 2000 e além Disponível em: http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/porttoolkit.pdf Data de acesso: 15 mar. 2017.
39	ONU	1998	Carta de fecha 11 de septiembre de 1998 dirigida al Secretario General por el Representante Permanente de Portugal ante las Naciones Unidas Disponível em: http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/portugal1998.pdf Data de acesso: 24 abr. 2017.
40	ONU	2000	Resolução adotada pela Assembleia Geral: 54/120. Políticas e programas envolvendo jovens Disponível em: https://news.un.org/pt/tags/publicacoes Data de acesso: 23 abr. 2017.
41	ONU	2000	Examem de los programas existentes en materia de voluntariado de los jóvenes y propuestas para un planteamiento innovador de la Unesco. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/resources/publications Data de acesso: 23 abr. 2017.
42	ONU	2001	Autonomizar a juventude mundial para agir Disponível em: https://www.unric.org/html/portuguese/ecosoc/youth/Jovens-2.pdf Data de acesso: 23 abr. 2017.
43	ONU	2002	Resolução adotada pela Assembleia Geral: políticas e programas envolvendo a juventude Disponível em: http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/onu/878-resolucoes-da-assembleia-geral-da-onu-sobre-juventude Data de acesso: 12 mar. 2017.
44	ONU	2003	Resolução adotada pela Assembleia Geral: Promoção do emprego juvenil Disponível em: http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/onu/878-resolucoes-da-assembleia-geral-da-onu-sobre-juventude . Data de acesso: 12 mar. 2017.
45	ONU	2004	Resolução adotada pela Assembleia Geral: políticas e programas envolvendo a juventude Disponível em: http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/onu/878-resolucoes-da-assembleia-geral-da-onu-sobre-juventude . Data de acesso: 12 mar. 2017.
46	ONU	2004	Tirando os acordos do papel Disponível em: http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/porttoolkit.pdf Data de acesso: 12 mar. 2017.

DOCUMENTOS SOBRE JUVENTUDE LOCALIZADOS EM ACERVOS DIGITAIS DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS – (1990-2017)

(continuação)

	Agência	Ano	Título
47	ONU	2005	Resolução adotada pela Assembleia Geral 60/2: Políticas e programas envolvendo os jovens Disponível em: http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/onu/878-resolucoes-da-assembleia-geral-da-onu-sobre-juventude Data de acesso: 12 mar. 2017.
48	ONU	2005	Resolução adotada pela Assembleia Geral: Políticas e programas envolvendo a juventude Disponível em: http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/onu/879-resolucoes-do-ecosoc-e-da-comissao-para-o-desenvolvimento-social-sobre-juventude Data de acesso: 12 mar. 2017.
49	ONU	2006	Promoção do emprego juvenil Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/1-2006_15Ref%20E_2006_26-port.pdf Data de acesso: 12 mar. 2017.
50	ONU	2007	Comissão para o desenvolvimento social Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/3ecosoc.pdf Data de acesso: 12 mar. 2017.
51	ONU	2007	Resolução 45/2 Disponível em: http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/onu/878-resolucoes-da-assembleia-geral-da-onu-sobre-juventude Data de acesso: 12 mar. 2017.
52	ONU	2008	Resolução adotada pela Assembleia Geral - Políticas e programas envolvendo a juventude: os jovens na economia global – promoção e participação dos jovens no desenvolvimento social e econômico Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/18-A_res_62_126_port.pdf Data de acesso: 12 mar. 2017.
53	ONU	2009	Resolução 47/1- Políticas e programas envolvendo a juventude Disponível em: http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/onu/878-resolucoes-da-assembleia-geral-da-onu-sobre-juventude Data de acesso: 12 mar. 2017.
54	ONU	2009	Resolução adotada pela Assembleia Geral em 18 de dezembro de 2009: 64/134: Proclamação de 2010 como ano internacional de juventude - diálogo e entendimento mútuo Disponível em: http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/onu/878-resolucoes-da-assembleia-geral-da-onu-sobre-juventude Data de acesso: 12 mar. 2017.
55	ONU	2009	Relatório da 47ª sessão (22 de fevereiro de 2008 e de 04 a 13 de fevereiro de 2009) Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/5.E_2009_26%20&%20E_CN.5_2009_9.pdf Data de acesso: 12 mar. 2017.

DOCUMENTOS SOBRE JUVENTUDE LOCALIZADOS EM ACERVOS DIGITAIS DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS – (1990-2017)

(continuação)

	Agência	Ano	Título
56	ONU	2010	Resolução adotada pela Assembleia Geral: 64ª sessão - políticas e programas envolvendo jovens Disponível em: http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/onu/878-resolucoes-da-assembleia-geral-da-onu-sobre-juventude Data de acesso: 12 mar. 2017.
57	ONU	2010	Ano internacional da juventude: 12 de agosto de 2011 Disponível em: http://unicrio.org.br/docs/iyy_portugues.pdf Data de acesso: 12 mar. 2017.
58	ONU	2010	Direitos da população jovem: um marco para o desenvolvimento Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/direitos_pop_jovem.pdf Data de acesso: 12 mar. 2017.
59	ONU	2011	Implementação de programas de ação Mundial para a juventude: relatório do secretário geral Disponível em: https://news.un.org/pt/tags/publicacoes Data de acesso: 15 mar. 2017.
60	ONU	2011	Acompanhamento da Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social e da 24ª sessão da Assembleia Geral: análise de planos e programas relevantes das Nações Unidas relativo à situação de grupos sociais: Programas de Ação Mundial para a juventude Disponível em: https://news.un.org/pt/tags/publicacoes Data de acesso: 15 mar. 2017.
61	ONU	2012	Comissão para o desenvolvimento social: 51ª sessão – Acompanhamento da cúpula mundial de desenvolvimento social e da 24ª sessão especial da Assembleia Geral: análise dos planos e programas de ação da organização das Nações Unidas relacionada à situação de grupos sociais. Disponível em: https://news.un.org/pt/tags/publicacoes Data de acesso: 15 mar. 2017.
62	ONU	2012	Resolução adotada pela Assembleia em 19 de dezembro de 2011: 66/121 Políticas e programas voltados à juventude Disponível em: http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/onu/878-resolucoes-da-assembleia-geral-da-onu-sobre-juventude Data de acesso: 15 mar. 2017.
63	ONU	2013	Políticas e programas envolvendo jovens Disponível em: https://news.un.org/pt/tags/publicacoes Data de acesso: 15 mar. 2017.
64	ONU	2014	Juventude e emprego entre os BRICS Disponível em: http://www.ipc-undp.org/pub/port/PiF28PT_Juventude_e_Emprego_entre_os_BRICS.pdf Data de acesso: 15 mar. 2017.

DOCUMENTOS SOBRE JUVENTUDE LOCALIZADOS EM ACERVOS DIGITAIS DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS – (1990-2017)

(continuação)

	Agência	Ano	Título
65	ONU	2014	Resolução adotada na Assembleia Geral em 18 de dezembro de 2013: políticas e programas envolvendo a juventude Disponível em: http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/biblioteca/publicacoes/onu/878-resolucoes-da-assembleia-geral-da-onu-sobre-juventude Data de acesso: 15 mar. 2017.
66	ONU	2015	Adolescência juventude e redução da maioridade penal Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/06/Position-paper-Maioridade-penal-1.pdf Data de acesso: 15 mar. 2017.
67	ONU	2015	Mapa do encarceramento: os jovens no Brasil Disponível em: http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/3230/mapa-encarceramento-jovens.pdf Data de acesso: 15 mar. 2017.
68	CEPAL	1992	El trabajo y los jovens uruguayos: la busqueda y el encuentro Trabalho e jovens uruguaios: a busca e o encontro Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28728/LCmvdR75_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 15 mar. 2017.
69	CEPAL	1993	La marginalidade en la juventud uruguaya Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28776/LCmvdR113_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 15 mar. 2017.
70	CEPAL	1993	La propension migratória de los jovenes uruguayos Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28652/FILE%20%2884900%29_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
71	CEPAL	1993	Estudio de seguimiento en reversa de los jovenes uruguayos formados en la UTU Disponível em: https://www.cepal.org/pt-br Data de acesso: 07 abr. 2017.
72	CEPAL	1993	Procesos de insercion y movilidad ocupacional de los jovens de uruguay Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28771/LCmvdR98_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
73	CEPAL	1995	Educación secundaria y oportunidades de empleo e ingreso en Chile Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6062/S9500004_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.

DOCUMENTOS SOBRE JUVENTUDE LOCALIZADOS EM ACERVOS DIGITAIS DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS – (1990-2017)

(continuação)

	Agência	Ano	Título
74	CEPAL	1997	Condiciones habitacionales de la juventud: elementos para el diseño de una política de vivienda Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28636/LCmvdR148rev1_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
75	CEPAL	1998	La percepción del Instituto Nacional de la Juventude (INJ) en el imaginário juvenil Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28638/LCmvdR150rev1_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
76	CEPAL	1998	Emancipación juvenil: trayectorias y destinos Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28642/LCmvdR154rev1_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
77	CEPAL	1998	Juventud y desarrollo rural: marco conceptual y contextual Disponível em: https://www.cepal.org/pt-br Data de acesso: 07 abr. 2017.
78	CEPAL	2000	Adolescência y juventud en la América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos en lo comienzo de un nuevo siglo Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7207/S2000941_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
79	CEPAL	2000	Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7196/S00090800_es.pdf?sequence=2&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
80	CEPAL	2000	Migración internacional de jóvenes latino-americanos e caribeños: protagonismo y vulnerabilidad Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7174/S2000933_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
81	CEPAL	2001	La formación para el trabajo y los jóvenes in América Latina Disponível em: https://www.cepal.org/pt-br Data de acesso: 07 abr. 2017.
82	CEPAL	2001	Capacitación microempresarial de jóvenes rurales indígenas en Chile Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6005/S01070538_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.

DOCUMENTOS SOBRE JUVENTUDE LOCALIZADOS EM ACERVOS DIGITAIS DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS – (1990-2017)

(continuação)

	Agência	Ano	Título
83	CEPAL	2001	Construir a equidade desde a infância à adolescência na Ibero-América Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1561/S2001623_pt.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
84	CEPAL	2001	Gestión de programas sociales en América Latina: análisis de casos Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6001/S0102142_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
85	CEPAL	2001	Marginalizados en México, El Salvador, Nicaragua y Panamá Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/25511/LCmexL488_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
86	CEPAL	2001	Protagonismo juvenil en proyectos locales Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2263/S2001610_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
87	CEPAL	2001	Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7150/S018659_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
88	CEPAL	2003	La problemática da inserción laboral de los jóvenes y las jóvenes Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5391/S0312870_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
89	CEPAL	2003	Capital social de los jovens y las jóvenes: propuestas para programas y proyectos Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6046/S0310684_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
90	CEPAL	2003	Juventud y e inclusión social en la Ibero-América Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31842/S2003692_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
91	CEPAL	2004	Capacitacion laboral para las pyme: um mirada a los programas de formación para Jóvenes en Chile Disponível em: https://www.cepal.org/pt-br Data de acesso: 07 abr. 2017.

DOCUMENTOS SOBRE JUVENTUDE LOCALIZADOS EM ACERVOS DIGITAIS DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS – (1990-2017)

(continuação)

	Agência	Ano	Título
92	CEPAL	2005	Caracterización de la inserción laboral de los jóvenes Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6093/S050139_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
93	CEPAL	2005	Hacia la construcción de lecciones del posconflicto en América Latina y el Caribe. Una mirada a la violencia juvenil en Centro América Disponível em: https://www.cepal.org/pt-br Data de acesso: 07 abr. 2017.
94	CEPAL	2006	Mercado de trabajo juvenil: situación y políticas Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31961/S2006364_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
95	CEPAL	2008	Juventude e coesão social na Ibero-América Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3639/S2008100_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
96	CEPAL	2009	Políticas para la a inserción laboral de mujeres y jóvenes en Honduras Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3697/S2009229_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
97	CEPAL	2009	Políticas para la a inserción laboral de mujeres y jóvenes en el Estado Plurinacional de Bolívia Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3715/S2009225_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
98	CEPAL	2009	Políticas para la a inserción laboral de mujeres y jóvenes en Guatemala Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3716/S2009227_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07. abr. 2017.
99	CEPAL	2009	Políticas para la a inserción laboral de mujeres y jóvenes en Chile Disponível em: https://www.cepal.org/pt-br Data de acesso: 07 abr. 2017.
100	CEPAL	2009	Políticas para la a inserción laboral de mujeres y jóvenes en Nicaragua. Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39828/S1501368_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.

DOCUMENTOS SOBRE JUVENTUDE LOCALIZADOS EM ACERVOS DIGITAIS DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS – (1990-2017)

(continuação)

	Agência	Ano	Título
101	CEPAL	2011	Informe regional de población en América Latina y el Caribe: invertir en juventud Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1495/S2012103_es.pdf?sequence=1&i Data de acesso: 07 abr. 2017.
102	CEPAL	2011	Salude de la población joven indígena en América Latina Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35357/S2011118_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
103	CEPAL	2011	Trajectórias laborales de los jóvenes en Argentina: dificultades el en mercado de trabajo o carrero laboral ascendente? Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5340/S1100146.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
104	CEPAL	2012	Juventud y e bono demográfico en Ibero-América Disponível em: https://www.cepal.org/pt-br Data de acesso: 07 abr. 2017.
105	CEPAL	2013	La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4102/S2013605_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
106	CEPAL	2013	La adolescência y el derecho a la educación Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37331/Desafios_17_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
107	CEPAL	2013	Protección social para la infância y la adolescência en Chile Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1495/S2012103_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
108	CEPAL	2014	La reproducción en la adolescencia y sus desigualdades en América Latina Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36853/S2014262_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
109	CEPAL	2014	Fecundidad adolescente en los países desarrollados: niveles, tendências y políticas Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38770/S1500642_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.

DOCUMENTOS SOBRE JUVENTUDE LOCALIZADOS EM ACERVOS DIGITAIS DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS – (1990-2017)

(continuação)

	Agência	Ano	Título
110	CEPAL	2014	Adolescentes: derecho a la educación y al bienestar futuro Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35950/S2014097_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
111	CEPAL	2014	Investir para transformar Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39314/invertirparatransformar.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 07 abr. 2017.
112	CEPAL	2014	Panorama social da América Latina Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37706/S1420848_pt.pdf?sequence=1 Data de acesso: 15 mar. 2017.
113	CEPAL	2015	Juventud: realidades y retos para um desarrollo com igualdad Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38978/S1500718_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y Data de acesso: 06 abr. 2017.
114	CEPAL	2015	Tres avenidas de políticas sociales para las capitales de Colômbia Disponível em: https://www.cepal.org/pt-br Data de acesso: 06 abr. 2017.
115	CEPAL	2015	Estudias o trabajas? El largo caminho hacia la dependencia económica de los jóvenes de América Latina Disponível em: https://www.cepal.org/pt-br Data de acesso: 06 abr. 2017.
116	CEPAL	2016	Niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40180/S1600427_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 06 abr. 2017.
117	CEPAL	2017	Perspectivas económicas de América Latina, em 2017 Disponível em: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40721/LCG2689_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y Data de acesso: 06 abr. 2017.
118	OIJ	1998	Estatutos e regulamento orgânico da organização ibero-americana de juventude Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20140708135404_89.pdf Data de acesso: 03 abr. 2017.
119	OIJ	2001	Programa regional de acciones para el desarrollo de la juventud en América Latina Disponível em: https://oij.org/oij/ Data de acesso: 03 abr. 2017.

DOCUMENTOS SOBRE JUVENTUDE LOCALIZADOS EM ACERVOS DIGITAIS DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS – (1990-2017)

(continuação)

	Agência	Ano	Título
120	OIJ	2002	10 años de políticas de juventud: análisis y perspectivas Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121127123731_39.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
121	OIJ	2002	Educación sexual y salud reproductiva en programas de capacitación laboral y empleo para jóvenes en los países andinos Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121127124934_63.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
122	OIJ	2002	Juventud, violencia y sociedad en América Latina Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121127125612_12.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
123	OIJ	2004	Estado y sociedad civil: fortalecimiento institucional y alianzas para construir políticas públicas de juventud - Costa Rica, El Salvador, Guatemala e Nicaragua Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/doc1235066310.pdf Data de acesso: 03 abr. 2017.
124	OIJ	2007	Jóvenes de Ibero-América y los objetivos desarrollo del milênio Disponível em: https://oij.org/oij/ Data de acesso: 03 abr. 2017.
125	OIJ	2007	La juventude en Ibero-América tendencias y urgencias. Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121127114302_39.pdf Data de acesso: 03 abr. 2017.
126	OIJ	2008	Juventud y cohesión social en Ibero-América Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121127113042_88.pdf Data de acesso: 03 abr. 2017.
127	OIJ	2009	Juventude indígena e de ascendência africana na América Latina: desigualdades sociodemográficas e desafios políticos Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/EJ1264452412.pdf Data de acesso: 15 mar. 2017.
128	OIJ	2011	Acuerdo de cooperación entre la Organización Ibero-americana de juventude y la embajada de la república Ecuador en España. Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121129173107_42.pdf Data de acesso: 03 abr. 2017.

DOCUMENTOS SOBRE JUVENTUDE LOCALIZADOS EM ACERVOS DIGITAIS DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS – (1990-2017)

(continuação)

	Agência	Ano	Título
129	OIJ	2011	Acuerdo marco de cooperación entre la corporación andina de fomento y la Organización Ibero-americana de Juventud Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121129173432_36.pdf Data de acesso: 23 abr. 2017.
130	OIJ	2011	Acuerdos de San Salvador Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121127112327_55.pdf Data de acesso: 23 mar. 2017.
131	OIJ	2011	Convenio entre el consejo de la juventud de España y la Organización Ibero-americana de juventud para el fortalecimiento del tejido asociativo juvenil en el ámbito iberoamericano Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121129173704_38.pdf Data de acesso: 03 abr. 2017.
132	OIJ	2011	Convenio marco de cooperación interinstitucional entre la Organización Ibero-americana de juventude y la Federación Nacional de juventud da China Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121129173432_36.pdf Data de acesso: 23 abr. 2017.
133	OIJ	2011	Memorando de entendimiento entre OIJ Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121129172920_81.pdf Data de acesso: 03 abr. 2017.
134	OIJ	2011	Los retos geracionales de las personas jóvenes de Ibero-América Disponível em: https://oij.org/oij/ Data de acesso: 03 abr. 2017.
135	OIJ	2011	Políticas de juventude en centroamérica: construyendo un paradigma para el desarrollo social Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121127110256_17.pdf Data de acesso: 06 abr. 2017.
136	OIJ	2012	Participar para prevenir Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121127105135_86.pdf Data de acesso: 03 abr. 2017.

DOCUMENTOS SOBRE JUVENTUDE LOCALIZADOS EM ACERVOS DIGITAIS DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS – (1990-2017)

(continuação)

	Agência	Ano	Título
137	OIJ	2012	Peru y la convención Iberoamericana: jóvenes y derechos, legislación comparada en materia de juventud Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121128133333_34.pdf Data de acesso: 03 abr. 2017.
138	OIJ	2012	Brasil e a convenção Ibero-americana: jovens e direitos, legislação comparada em matéria de juventude Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121128131507_72.pdf Data de acesso: 03 abr. 2017.
139	OIJ	2012	El Salvador y la convención Iberoamericana: jóvenes y derechos, legislación comparada en materia de juventud Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121128132540_73.pdf - Data de acesso: 03 abr. 2017.
140	OIJ	2013	Memorando de entendimento entre o Instituto Português do Desporto e juventude e a Secretaria Geral de organização Ibero-americana de juventude para o biênio de 2013-2014 Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20121204131442_34.pdf Data de acesso: 23 abr. 2017.
141	OIJ	2013	Agenda de desarrollo e inversión social en juventud: una estrategia post 2015 para iberoamérica Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20131008150827_61.pdf Data de acesso: 23 abr. 2017.
142	OIJ	2014	Trabajo decente para los jóvenes: el desafío de las políticas de mercado de trabajo en América Latina y el no Caribe. Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20140925172722_71.pdf Data de acesso: 23 abr. 2017.
143	OIJ	2014	Derechos humanos y juventud: antecedentes, actualidad y perspectivas Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20140925173425_85.pdf Data de acesso: 16 mai. 2017.
144	OIJ	2016	Foros nacionales de juventud Disponível em: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20160705114935_63.pdf Data de acesso: 16 mai. 2017.

DOCUMENTOS SOBRE JUVENTUDE LOCALIZADOS EM ACERVOS DIGITAIS DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS – (1990-2017)

(continuação)

	Agência	Ano	Título
145	BANCO MUNDIAL	1996	Revision y análisis de la experiencia internacional com programas dirigidos a los jovenes em riesgo Disponível em: http://documentos.bancomundial.org/curated/es/178911468181494070/pdf/1593010SPANISH.pdf Data de acesso: 04 abr. 2017.
146	BANCO MUNDIAL	1996	Una estrategia enfocada a jovenes e riesgo Disponível em: http://documentos.bancomundial.org/curated/es/634571468769741866/pdf/159320spanish.pdf Data de acesso: 04 abr. 2017.
147	BANCO MUNDIAL	2002	Voices jovens: um olhar das organizações e movimentos de juventude do Brasil do século XXI Disponível em: https://www.worldbank.org/pt/country/brazil Data de acesso: 04 abr. 2017.
148	BANCO MUNDIAL	2002	Textos relativos à educação, à formação e à juventude Disponível em: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/pt_PT/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=QC4302616 Data de acesso: 04 abr. 2017.
149	BANCO MUNDIAL	2003	Políticas y programas de juventud en América Latina y el Caribe: contexto y principales características Disponível em: https://www.worldbank.org/pt/country/brazil Data de acesso: 04 abr. 2017.
150	BANCO MUNDIAL	2006	Longa caminhada: fôlego curto o desafio da inserção laboral juvenil por meio de consórcios sociais de juventude Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1224.pdf Data de acesso: 04 abr. 2017.
151	BANCO MUNDIAL	2007	El desarrollo y la próxima generación Disponível em: http://documentos.bancomundial.org/curated/es/123741468315362447/pdf/449630WDR0SPAN1070overview01PUBLIC1.pdf Data de acesso: 04 abr. 2017.
152	BANCO MUNDIAL	2007	Jovens em situação de risco no Brasil Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/972bbba0-7051-4cd8-b234-bcf8bd92.pdf - Data de acesso: 04. abr. 2017.
153	BANCO MUNDIAL	2008	Los jóvenes de hoy: un recurso latente para el desarrollo Disponível em: http://documentos.bancomundial.org/curated/es/129631468209360717/pdf/388250AR0White0cover0jovenes01PUBLIC1.pdf - Data de acesso: 04 abr. 2017.
154	BANCO MUNDIAL	2008	Los jóvenes de hoy: um potencial inexplorado Disponível em: http://documentos.bancomundial.org/curated/es/269121468219003028/pdf/538170BRI0En0B10Box345626B01PUBLIC1.pdf - Data de acesso: 04 abr. 2017.

DOCUMENTOS SOBRE JUVENTUDE LOCALIZADOS EM ACERVOS DIGITAIS DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS – (1990-2017)

(conclusão)

	Agência	Ano	Título
155	BANCO MUNDIAL	2009	Juventude e emprego em África Disponível em: http://documents.worldbank.org/curated/pt/556351468009643652/pdf/538410WPOP.ORTU00Box385391B00PUBLIC0.pdf - Data de acesso: 06 abr. 2017.
156	BANCO MUNDIAL	2012	Nuevas perspectivas en las modalidades de ahorro de los jóvenes Disponível em: http://documentos.bancomundial.org/curated/es/585351468169178040/pdf/7514802.0120CGA0Box0374307B00PUBLIC0.pdf - Data de acesso: 04 abr. 2017.
157	BANCO MUNDIAL	2014	Educação, formação, juventude e desporto Disponível em: http://imf-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo_library/libweb/action/display.do?jsessionid=5B9C2FE138B07132384E5ADE50179734?tabs=detailsTab&ct=display&fn=search&doc=TN_eu_bkvtls000300852&indx=5&recIds=TN_eu_bkvtls000300852&recIds=4&elementId=4&renderMode=poppedOut&displayMode=full&frbrVersion=&vId=01TIME_INST_V1&dscnt=0&v1(freeText0)=juventude&dstmp=1491305654653 - Data de acesso: 04 abr. 2017.
158	BANCO MUNDIAL	2015	Apoio da comissão às equipas de ação para a juventude Disponível em: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/pt_PT/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=QJAB15021 Data de acesso: 04 abr. 2017.

Fonte: Acervo digital da UNESCO, ONU, OIJ CEPAL e BANCO MUNDIAL

Nota: Organizado pela autora.

APÊNDICE B -SISTEMATIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS POR DATA E TEMÁTICA ABORDADA

Período: 1990- 2000

(continua)

Agência	Ano	Título	Temática abordada
UNESCO	1998	Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios	Êxodo rural de jovens
UNESCO	1998	Juventude, violência e cidadania	Reflexos da sociedade moderna na vida dos jovens.
UNESCO	1999	Ligado na galera: juventude violência e cidadania na cidade de Fortaleza	Causas e problemas decorrentes da violência juvenil
ONU	1990	Princípios orientadores das nações unidas para a prevenção da violência juvenil	Políticas e programas voltados para o fim da delinquência juvenil.
ONU	1996	Programa de ação mundial para a juventude até o ano 2000 e além	Programas para a juventude priorizando dez áreas de ação.
ONU	1998	Carta de fecha 11 de septiembre de 1998 dirigida al Secretario General por el Representante Permanente de Portugal ante las Naciones Unida	Políticas e programas para a juventude até o ano 2000.
ONU	2000	Resolução adotada pela Assembleia Geral: 54/120. Políticas e programas envolvendo jovens	Adoção de políticas e programas para a juventude.
ONU	2000	Examem de los programas existentes en materia de voluntariado de los jóvenes y propuestas para un planteamiento innovador de la Unesco.	Síntese sobre os projetos da UNESCO voltados para o voluntariado juvenil.
CEPAL	1992	El trabajo y los jovens uruguayos: la busqueda y el encuentro	Desemprego de jovens uruguaios
CEPAL	1993	La marginalidade en la juventud uruguaya	Perfil dos jovens uruguaios que estão fora da escola e do mercado de trabalho
CEPAL	1993	La propension migratória de los jovenes uruguayos	Migração de jovens no Uruguai
CEPAL	1993	Estudio de seguimiento en reversa de los jovenes uruguayos formados en la UTU.	Mobilidade social dos jovens uruguaios.
CEPAL	1993	Procesos de insercion y movilidad ocupacional de los jovens de uruguay	Reforma do Ensino Médio no Uruguai.
CEPAL	1995	Educación secundaria y oportunidades de empleo e ingreso en Chile	Terceira mesa redonda do seminário “Reforma do Ensino Médio no Chile: para uma maior equidade?”, realizada em Santiago, no ano de 1995.

SISTEMATIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS POR DATA E TEMÁTICA ABORDADA

(conclusão)

Agência	Ano	Título	Temática abordada
CEPAL	1997	Condiciones habitacionales de la juventud: elementos para el diseño de una política de vivienda	Condição habitacional dos jovens de Montevideú.
CEPAL	1998	La percepción del Instituto Nacional de la Juventude (INJ) en el imaginário juvenil	Instituto Nacional de Juventude (INJ); Representações sociais dos jovens do INJ.
CEPAL	1998	Emancipación juvenil: trayectorias y destinos	Oficina da CEPAL em Montevideú; Projetos realizados em Montevideú pela CEPAL.
CEPAL	1998	Juventud y desarrollo rural: marco conceptual y contextual	Programas para a juventude rural.
CEPAL	2000	Adolescência y juventud en la América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos en lo comienzo de un nuevo siglo	Políticas públicas para crianças, adolescentes e jovens na América Latina.
CEPAL	2000	Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe: problemas, oportunidades y desafíos	Políticas públicas para jovens e adolescentes na América Latina e Caribe.
CEPAL	2000	Migración internacional de jóvenes latino-americanos e caribeños: protagonismo y vulnerabilidad	Migração dos jovens latino-americanos aos Estados Unidos.
OIJ	1998	Estatutos e regulamento orgânico da organização ibero-americana de juventude.	Natureza jurídica, objetivos e normas da OIJ.
BANCO MUNDIAL	1999	Revision y análisis de la experiencia internacional com programas dirigidos a los jovenes em riesgo	Programas destinados a jovens em situação de risco.
BANCO MUNDIAL	1999	Una estrategia enfocada a jovenes e riesgo.	Programas destinados a jovens em situação de risco.

Fonte: Acervo digital da UNESCO, ONU, OIJ, CEPAL e BANCO MUNDIAL.

Nota: Organizado pela autora.

SISTEMATIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS POR DATA E TEMÁTICA ABORDADA

Período: 2001- 2010

(continua)

Agência	Ano	Título	Temática abordada
UNESCO	2001	O jovem lendo o mundo.	Programa “Espaço aberto”.
UNESCO	2002	Mapa da violência: os jovens do Brasil.	Dados sobre a mortalidade juvenil no Brasil.
UNESCO	2002	Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina.	Mapeamento da situação dos jovens no Brasil; Condições e acesso juvenil à educação, renda e saúde.
UNESCO	2003	Relatório de desenvolvimento juvenil.	Programas de educação sexual para os jovens.
UNESCO	2003	O Ensino Médio no século XXI: desafios tendências e prioridades.	Propostas e políticas para o Ensino Médio.
UNESCO	2003	Juventudes e sexualidade.	Perspectivas, e as necessidades da juventude brasileira.
UNESCO	2003	Ensino Médio: múltiplas vozes	Representações de estudantes do Ensino Médio, professores e membros da comunidade ao ensino e à educação brasileira.
UNESCO	2004	Políticas públicas de, com e para juventudes.	Propostas de construção de uma Política Nacional de Juventude, no Brasil.
UNESCO	2005	Estar no papel: cartas dos jovens do Ensino Médio	Percepções de jovens secundaristas sobre a escola e o seu cotidiano enquanto estudantes.
UNESCO	2006	Construção coletiva: contribuições da educação de jovens e adultos.	Textos publicados na Revista Alfabetização e Cidadania.
UNESCO	2006	Juventude, juventudes: o que une e o que separa.	Percepções, os projetos e as necessidades dos jovens brasileiros.
UNESCO	2007	Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004.	Políticas para a educação de jovens e adultos.
UNESCO	2007	Juventude e contemporaneidade	Conceitos, os marcos históricos e as necessidades da juventude.
UNESCO	2007	Juventudes: outros olhares sobre a diversidade.	Educação para todos.
UNESCO	2008	Reforma da educação secundária: rumo a convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade.	Propostas para a formulação de políticas para o Ensino Médio.

SISTEMATIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS POR DATA E TEMÁTICA ABORDADA

(continua)

Agência	Ano	Título	Temática abordada
UNESCO	2010	Fórum juvenil do patrimônio mundial.	Relatório do Fórum Juvenil do Patrimônio Mundial realizado no Brasil, no ano de 2010.
UNESCO	2010	Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração	Ensino Médio articulado com a educação profissional.
ONU	2001	Autonomizar a juventude mundial para agir.	Programa Mundial de Ação para a Juventude e outros programas de ação mundiais.
ONU	2002	Resolução adotada pela Assembleia Geral: políticas e programas envolvendo a juventude.	Implementação de políticas e programas envolvendo jovens.
ONU	2003	Resolução adotada pela Assembleia Geral: Promoção do emprego juvenil.	Políticas que fomentam a promoção do emprego juvenil.
ONU	2004	Resolução adotada pela Assembleia Geral: políticas e programas envolvendo a juventude.	Empoderamento juvenil; Dez áreas de ação do Programa de Ação para a Juventude até o Ano 2000 e além.
ONU	2004	Tirando os acordos do papel.	Política nacional de juventude e as respectivas áreas de ação.
ONU	2005	Resolução adotada pela Assembleia Geral: Políticas e programas envolvendo a juventude.	Política nacional de juventude e as respectivas áreas de ação.
ONU	2005	Resolução adotada pela Assembleia Geral 60/2: Políticas e programas envolvendo os jovens.	Políticas e programas que contemplem o emprego juvenil.
ONU	2006	Promoção do emprego juvenil.	Políticas e programas voltados para o emprego juvenil.
ONU	2007	Comissão para o desenvolvimento social	Propostas complementares aos “Programas Mundial de Ação para a Juventude até o ano 2000 e além”.
ONU	2007	Resolução 45/2	Políticas e programas envolvendo jovens.
ONU	2008	Resolução adotada pela Assembleia Geral- Políticas e programas envolvendo a juventude: os jovens na economia global – promoção e participação dos jovens no desenvolvimento social e econômico	Propostas complementares ao “Programas de Ação Mundial até o ano 2000 e Além”.
ONU	2009	Resolução 47/1- Políticas e programas envolvendo a juventude.	Avaliação da situação dos jovens em nível mundial.

SISTEMATIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS POR DATA E TEMÁTICA ABORDADA

(continuação)

Agência	Ano	Título	Temática abordada
ONU	2009	Resolução adotada pela Assembleia Geral, em 18 de dezembro de 2009: 64/134: Proclamação de 2010 como ano internacional de juventude- diálogo e entendimento mútuo	“Ano internacional de juventude”;
ONU	2009	Relatório da 47ª sessão (22 de fevereiro de 2008 e de 04 a 13 de fevereiro de 2009)	47ª sessão de 22 de fevereiro de 2008 e de 04 a 13 de fevereiro de 2009; Programas que a juventude
ONU	2010	Resolução adotada pela Assembleia Geral: 64ª sessão - políticas e programas envolvendo jovens	Políticas e programas envolvendo jovens.
ONU	2010	Direitos da população jovem: um marco para o desenvolvimento.	Principais programas de juventude das Nações Unidas.
ONU	2010	Ano internacional da juventude: 12 de agosto de 2011.	Ano internacional de juventude;
CEPAL	2001	La formación para el trabajo y los jóvenes in América Latina	Situação econômica e social dos jovens da América Latina; Adoção de políticas para formação profissional dos jovens.
CEPAL	2001	Capacitación microempresarial de jóvenes rurales indígenas en Chile	Programas “Capacitação para o trabalho independente” e o Programa “Chile Jovem”.
CEPAL	2001	Construir a equidade desde a infância à adolescência na Ibero-América	Convenção dos direitos da criança; Principais problemas enfrentados por crianças e adolescentes.
CEPAL	2001	Gestión de programas sociales en América Latina: análisis de casos	Projeto “Jovem na Argentina”.
CEPAL	2001	Marginalizados en México, El Salvador, Nicaragua y Panamá	Diagnóstico sobre a situação socioeconômica dos jovens do México, El Salvador, Nicaragua e Panamá.
CEPAL	2001	Protagonismo juvenil en proyectos locales	Projetos para jovens em situação de vulnerabilidade social da Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai.
CEPAL	2001	Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes	Situação juvenil na América Latina.
CEPAL	2003	La problemática da inserción laboral de los jóvenes y las jóvenes	Impacto da educação, das desigualdades sociais e da economia, na inserção dos jovens no mercado de trabalho.

SISTEMATIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS POR DATA E TEMÁTICA ABORDADA

(continuação)

Agência	Ano	Título	Temática abordada
CEPAL	2003	Capital social de los jovens y las jóvenes: propuestas para programas y proyectos	Concurso “Capital social dos jovens” realizado entre o ano de 2002 e 2003.
CEPAL	2003	Juventud y e inclusión social en la Ibero-América	Inclusão social e inserção do jovem no mercado de trabalho.
CEPAL	2004	Capacitacion laboral para las pyme: um mirada a los programas de formación para Jóvenes en Chile	Capacitação de jovens para atuação no mercado de trabalho chileno.
CEPAL	2005	Caracterización de la inserción laboral de los jóvenes	Desemprego juvenil na América Latina.
CEPAL	2005	Hacia la construcción de lecciones del posconflicto en América Latina y el Caribe. Una mirada a la violencia juvenil en Centro América	Violência juvenil, causas e consequências.
CEPAL	2006	Mercado de trabajo juvenil: situación y políticas	Dados estatísticos sobre a inserção de jovens uruguaios no mercado de trabalho.
CEPAL	2008	Juventude e coesão social na Ibero-América.	Juventude e coesão social; Principais problemas enfrentados pelos jovens na América latina.
CEPAL	2009	Políticas para la a inserción laboral de mujeres y jóvenes en Honduras	Políticas e projetos que tratam da inserção de mulheres jovens no mercado de trabalho de Honduras.
CEPAL	2009	Políticas para la a inserción laboral de mujeres y jóvenes en el Estado Plurinacional de Bolívia	Políticas e projetos para a inserção de mulheres jovens no mercado de trabalho na Bolívia.
CEPAL	2009	Políticas para la a inserción laboral de mujeres y jóvenes en Guatemala	Políticas e projetos para a inserção de mulheres jovens no mercado de trabalho na Guatemala.
CEPAL	2009	Políticas para la a inserción laboral de mujeres y jóvenes en Chile	Políticas e projetos para a inserção de mulheres jovens no mercado de trabalho no Chile.
CEPAL	2009	Políticas para la a inserción laboral de mujeres y jóvenes en Nicaragua.	Políticas e projetos para a inserção de mulheres jovens no mercado de trabalho na Nicarágua.
OIJ	2001	Programa regional de acciones para el desarrollo de la juventud en América Latina.	Programa PRADJAL para o desenvolvimento de políticas para a juventude.
OIJ	2002	10 años de políticas de juventud: análisis y perspectivas	Balanço das ações e estratégias das políticas públicas de juventude no contexto Ibero-americano.

SISTEMATIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS POR DATA E TEMÁTICA ABORDADA

(continuação)

Agência	Ano	Título	Temática abordada
OIJ	2002	Educación sexual y salud reproductiva en programas de capacitación laboral y empleo para jóvenes en los países andinos.	Estudo sobre as condições atuais em matéria de políticas para a juventude.
OIJ	2002	Juventud, violencia y sociedad en América Latina.	Dados e estatísticas sobre a violência juvenil na América Latina.
OIJ	2004	Estado y sociedad civil: fortalecimiento institucional y alianzas para construir políticas públicas de juventud - Costa Rica, El Salvador, Guatemala e Nicaragua.	Políticas para a juventude na Nicarágua, Costa Rica, El Salvador e Nicarágua.
OIJ	2007	Jóvenes de Ibero-América y los objetivos desarrollo del milenio	Objetivos para a juventude no contexto ibero-americano.
OIJ	2007	La juventude en Ibero-América tendencias y urgencias.	Situação juvenil na Ibero-América; Programas para a juventude.
OIJ	2008	Juventud y cohesión social en Ibero-América.	Situação do jovem na Ibero-América em relação à educação, trabalho, acesso à cultura.
OIJ	2009	Juventude indígena e de ascendência africana na América Latina: desigualdades sócio- demográficas e desafios políticos.	Direitos dos jovens indígenas e de ascendência africana na América Latina.
BANCO MUNDIAL	2002	Vozes jovens: um olhar das organizações e movimentos de juventude do Brasil do século XXI.	Encontro: Vozes Jovens – Um Olhar das Organizações e Movimentos de Juventude sobre o Brasil do Século XXI.
BANCO MUNDIAL	2002	Textos relativos à educação, à formação e à juventude	Resoluções, pareceres e recomendações do Conselho da União Europeia
BANCO MUNDIAL	2003	Políticas y programas de juventud en América Latina y el Caribe: contexto y principales características.	Aspectos da situação socioeconômica dos jovens na América Latina; Programas de juventude apoiados ou desenvolvidos pelo Banco Mundial.
BANCO MUNDIAL	2006	Longa caminhada, fôlego curto: o desafio da inserção laboral juvenil por meio de consórcios sociais de juventude.	Programas voltados para a inserção juvenil no mercado de trabalho de juventude no Brasil.
BANCO MUNDIAL	2007	El desarrollo y la próxima generación	Políticas públicas de incentivo ao emprego.
BANCO MUNDIAL	2007	Jovens em situação de risco no Brasil.	Resultados da pesquisa “Jovens em situação de risco no Brasil”.

SISTEMATIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS POR DATA E TEMÁTICA ABORDADA

(conclusão)

Agência	Ano	Título	Temática abordada
BANCO MUNDIAL	2008	Los jóvenes de hoy: un recurso latente para el desarrollo.	Perfil socioeconômico dos jovens argentinos.
BANCO MUNDIAL	2008	Los jóvenes de hoy: un potencial inexplorado.	Perfil socioeconômico dos jovens argentinos.
BANCO MUNDIAL	2009	Juventude e emprego em África.	Perfil socioeconômico do jovem na África.

Fonte: Acervo digital da UNESCO, ONU, CEPAL e BANCO MUNDIAL.

Nota: Organizado pela autora.

Período: 2011- 2017

SISTEMATIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS POR DATA E TEMÁTICA ABORDADA

(continua)

Agência	Ano	Título	Temática abordada
UNESCO	2011	Como os jovens mudam o mundo.	Histórias de jovens que com suas ações promoveram mudanças nos espaços em que vivem.
UNESCO	2011	Juventudes: possibilidades e limites.	Seminário organizado pela UNESCO em 2009; Políticas públicas para a juventude.
UNESCO	2011	Saúde e prevenção nas escolas.	Sexualidade, DST, HIV, relações de gênero e seu debate na escola.
UNESCO	2011	Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo	Protótipos curriculares para a articulação entre educação geral, o Ensino Médio e educação profissional.
UNESCO	2012	Juventudes e habilidades: colocando a educação em ação.	Acesso da educação aos jovens; Desenvolvimento de aptidões e habilidades.
UNESCO	2012	Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década: 2011-2020.	Políticas e programas para a educação superior brasileira para a próxima década.
UNESCO	2012	Ensino Médio: proposições para inclusão e diversidade	Situação do Ensino Médio no país; Políticas para a expansão da educação secundária no país.
UNESCO	2013	O SUS e a saúde reprodutiva de adolescentes e jovens.	Experiências de diferentes jovens em relação ao exercício da sexualidade e a vida reprodutiva.
UNESCO	2013	Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora.	Aponta caminhos para a implementação de propostas curriculares para o Ensino Médio.

SISTEMATIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS POR DATA E TEMÁTICA ABORDADA

(continuação)

Agência	Ano	Título	Temática abordada
UNESCO	2014	Guia para a participação no IX Fórum de juventude na UNESCO.	IX Fórum de juventude da UNESCO
UNESCO	2014	Juventude, participação e desenvolvimento social na América Latina e no Caribe.	Síntese do Programa de Gestão e Transformações sociais.
UNESCO	2015	Índice de vulnerabilidade juvenil, violência e desigualdades racial.	Dados sobre a violência e desigualdade racial na América Latina.
UNESCO	2015	Educação superior: conjunturas, políticas e perspectivas	Internacionalização da educação superior, pós-graduação e direitos humanos.
UNESCO	2016	Educação para transformar vidas.	Estratégias para a educação até o ano de 2030.
UNESCO	2016	Juventude universitária: percepções sobre justiça e direitos humanos	Percepções dos jovens universitários sobre a justiça e direitos humanos.
UNESCO	2017	Adolescentes e jovens em realidades mutáveis	Políticas públicas para a juventude para a América latina.
ONU	2011	Implementação de programas de ação Mundial para a juventude: relatório do secretário geral.	Políticas para a juventude no âmbito mundial.
ONU	2011	Acompanhamento da Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social e 24 sessões da Assembleia Geral: análise de planos e programas relevantes das Nações Unidas relativo à situação de grupos sociais: Programas de Ação Mundial para a juventude.	Contribuições do Programa de Ação Mundial para a juventude.
ONU	2012	Resolução adotada pela Assembleia, em 19 de dezembro de 2011: 66/121 Políticas e programas voltados à juventude.	A prática e efetivação do Programa Mundial de Ação para a juventude até o ano 2000 e além e as 15 áreas prioritárias de ação do referido programa.
ONU	2012	Comissão para o desenvolvimento social: 51 sessões – Acompanhamento da cúpula mundial de desenvolvimento social e 24 sessões especiais da Assembleia Geral: análise dos planos e programas de ação da organização das Nações Unidas relacionada à situação de grupos sociais.	Avaliação das políticas e programas para a juventude na Argentina, Áustria, Colômbia, Finlândia, Alemanha, Malta, Níger, Polônia, Portugal, Senegal, Espanha, Sri-Lanka e Suíça.
ONU	2013	Políticas e programas envolvendo jovens.	A importância da efetivação de políticas e programas para a juventude.
ONU	2014	Juventude e emprego entre os BRICS.	Programas sociais voltados para qualificar os jovens.

SISTEMATIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS POR DATA E TEMÁTICA ABORDADA

(continuação)

Agência	Ano	Título	Temática abordada
ONU	2015	Resolução adotada na Assembleia Geral em 18 de dezembro de 2013: políticas e programas envolvendo a juventude.	Acesso à educação entre os jovens.
ONU	2015	Adolescência juventude e redução da maioridade penal.	Leis de responsabilidade penal de adolescentes;
ONU	2015	Mapa do encarceramento: os jovens no Brasil.	Perfil da população encarcerada do Brasil;
CEPAL	2011	Informe regional de población en América Latina y el Caribe: invertir en juventud	Panorama sobre a situação da população jovem na América Latina e Caribe.
CEPAL	2011	Salude de la población joven indígena en América Latina	Políticas para a população jovem indígena na América Latina.
CEPAL	2011	Trajectórias laborales de los jóvenes en Argentina: dificultades el en mercado de trabajo o carrero laboral ascendente?	Dificuldades dos jovens argentinos para a inserção no mercado de trabalho.
CEPAL	2012	Juventud y e bono demográfico en Ibero-América	Impacto das mudanças demográficas na vida dos jovens.
CEPAL	2013	La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas	Políticas e programas voltados à alfabetização de jovens e adultos na América Latina e Caribe.
CEPAL	2013	La adolescência y el derecho a la educación	Objetivos e metas para a educação de jovens e adolescentes.
CEPAL	2013	Protección social para la infancia y la adolescência en Chile	Proteção social dos adolescentes no Chile.
CEPAL	2014	La reproducción en la adolescencia y sus desigualdades en América Latina	Indicadores sobre a taxa de reprodução e fecundidade entre a população jovem na América Latina.
CEPAL	2014	Adolescentes: derecho a la educación y al bienestar futuro	Propostas de políticas públicas para a juventude.
CEPAL	2014	Fecundidad adolescente en los países desarrollados: niveles, tendencias y políticas	Índices de gravidez na adolescência e o grau de desenvolvimento de um país.
CEPAL	2014	Investir para transformar.	Sugestões de políticas públicas para a juventude.
CEPAL	2014	Panorama social da América Latina.	Dados e reflexões sobre a desigualdade social na América Latina;
CEPAL	2015	Tres avenidas de políticas sociales para las capitales de Colômbia	Contribuições das tecnologias para o desenvolvimento da juventude.

SISTEMATIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS POR DATA E TEMÁTICA ABORDADA

(continuação)

Agência	Ano	Título	Temática abordada
CEPAL	2015	Juventud: realidades y retos para um desarrollo com igualdad	Desafios e trajetórias enfrentadas pela juventude na busca pela qualificação profissional.
CEPAL	2015	Estudias o trabajas? El largo camino hacia la dependencia económica de los jóvenes de América Latina.	Políticas públicas para a juventude em matéria de educação e emprego.
CEPAL	2016	Niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe	Trabalho infantil; Propostas para o uso do tempo livre de crianças e adolescentes.
CEPAL	2017	Perspectivas económicas de América Latina, em 2017	Emprego e mercado de trabalho para os jovens na América Latina.
OIJ	2011	Acuerdo de cooperación entre la Organización Ibero-americana de juventud y la embajada de la república Ecuador en España.	Cláusulas do acordo entre a OIJ e a embaixada do Equador.
OIJ	2011	Acuerdo marco de cooperación entre la corporación andina de fomento y la Organización Ibero-americana de Juventud.	Participação democrática e a melhoria da qualidade de vida da população jovem na Ibero-América.
OIJ	2011	Acuerdos de San Salvador	Desafios enfrentados pelos jovens latino-americanos;
OIJ	2011	Los retos geracionales de las personas jóvenes de Ibero-América	Perfil da juventude ibero-americana; Programas e políticas para a juventude.
OIJ	2011	Convenio entre el consejo de la juventud de España y la Organización Ibero-americana de juventud para el fortalecimiento del tejido asociativo juvenil en el ámbito iberoamericano	Convênio firmado entre o Conselho de Juventude da Espanha e a Organização Ibero-americana.
OIJ	2011	Convenio marco de cooperación interinstitucional entre la Organización Ibero-americana de juventud y la Federación Nacional de juventud da China.	Convênio firmado entre a Organização Ibero-americana de Juventude e a Federação Nacional de Juventude na China.
OIJ	2011	Memorando de entendimiento entre OIJ.	Propostas de políticas públicas para a juventude.
OIJ	2011	Políticas de juventud en centroamérica: construyendo un paradigma para el desarrollo social.	Construção de políticas públicas para a juventude, alinhadas ao compromisso do desenvolvimento social na América Central.
OIJ	2012	Participar para prevenir.	Programas de prevenção à gravidez na adolescência.

SISTEMATIZAÇÃO DOS DOCUMENTOS POR DATA E TEMÁTICA ABORDADA

(conclusão)

Agência	Ano	Título	Temática abordada
OIJ	2012	Peru y la convención Iberoamericana: jóvenes y derechos, legislación comparada en matéria de juventude.	Acesso ao mercado de trabalho da juventude peruana; Desigualdade social e juventude peruana.
OIJ	2012	Brasil e a convenção Ibero-americana: jovens e direitos, legislação comparada em matéria de juventude.	Acesso ao mercado de trabalho da juventude brasileira; Desigualdade social e juventude brasileira.
OIJ	2012	El Salvador y la convención Iberoamericana: jóvenes y derechos, legislación comparada en matéria de juventud	Acesso ao mercado de trabalho da juventude salvadorenha; Desigualdade social e juventude salvadorenha.
OIJ	2013	Memorando de entendimento entre o Instituto português do desporto e juventude e a secretaria geral de organização Ibero-americana de juventude para o biênio de 2013-2014.	Convênio firmado entre a OIJ e o governo de Portugal.
OIJ	2013	Agenda de desarrollo e inversión social en juventud: una estrategia post 2015 para iberoamérica.	Agenda de eventos da OIJ;
OIJ	2014	Derechos humanos y juventud: antecedentes, actualidad y perspectivas	Convenção Ibero-americana de juventude; Direitos da juventude.
OIJ	2014	Trabajo decente para los jóvenes: el desafío de las políticas de mercado de trabajo en América Latina y el no Caribe.	Índices sobre a participação do jovem no mercado do trabalho.
OIJ	2016	Foros nacionales de juventud	Fóruns de juventude.
BANCO MUNDIAL	2012	Nuevas perspectivas en las modalidades de ahorro de los jóvenes	Protagonismo juvenil
BANCO MUNDIAL	2014	Educação, formação, juventude e desporto.	Ações da União Europeia em programas voltados para a ampliação da qualidade da educação.
BANCO MUNDIAL	2015	Apoio da comissão e às equipes de ação para a juventude.	Resultados das iniciativas de equipe da “Ação para a juventude”.

Fonte: Acervo digital da UNESCO, ONU, OIJ, CEPAL e BANCO MUNDIAL.

Nota: Organizado pela autora.

APÊNDICE C- DOCUMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO OU POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS

(continua)

	Agência	Ano	Título
01	UNESCO	2001	O jovem lendo o mundo
02	UNESCO	2003	Relatório de desenvolvimento juvenil
03	UNESCO	2003	Ensino Médio: múltiplas vozes
04	UNESCO	2003	Ensino Médio para o século XXI: desafios, tendências e prioridades
05	UNESCO	2004	Políticas públicas de, com e para juventudes
06	UNESCO	2005	Estar no papel: cartas de jovens do Ensino Médio
07	UNESCO	2007	Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)
08	UNESCO	2007	Juventudes: outros olhares sobre a diversidade
09	UNESCO	2008	Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade
10	UNESCO	2010	Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração
11	UNESCO	2011	Juventudes: possibilidades e limites
12	UNESCO	2011	Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo
13	UNESCO	2012	Ensino Médio: proposição para a inclusão e diversidade
14	UNESCO	2012	Juventudes e habilidades: colocando a educação em ação
15	UNESCO	2012	Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década: 2011-2020
16	UNESCO	2013	Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas a prática transformadora
17	UNESCO	2014	Juventude participação e desenvolvimento social na América Latina e no Caribe
18	UNESCO	2015	Educação superior: conjunturas políticas e perspectivas
19	UNESCO	2016	Educação para transformar vidas
20	UNESCO	2017	Adolescentes e jovens em realidades mutáveis
01	ONU	1996	Programa de ação mundial para a juventude até o ano 2000 e além
02	ONU	1998	Carta de fecha 11 de septiembre de 1998 dirigida al Secretario General por el Representante Permanente de Portugal ante las Naciones Unidas
03	ONU	2002	Resolução adotada pela asse Assembleia Geral: políticas e programas envolvendo a juventude
04	ONU	2004	Resolução adotada pela Assembleia Geral: políticas e programas envolvendo a juventude
05	ONU	2004	Tirando os acordos do papel

DOCUMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO OU POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS

(conclusão)

	Agência	Ano	Título
06	ONU	2005	Resolução adotada pela Assembleia Geral 60/2: Políticas e programas envolvendo os jovens
07	ONU	2008	Resolução adotada pela Assembleia Geral: Políticas e programas envolvendo a juventude: os jovens na economia global – promoção e participação dos jovens no desenvolvimento social e econômico
08	ONU	2015	Resolução adotada na Assembleia Geral, em 18 de dezembro de 2013: políticas e programas envolvendo a juventude
01	CEPAL	2003	La problemática da inserción laboral de los jóvenes y las jóvenes
02	CEPAL	2013	La adolescência y el derecho a la educación
03	CEPAL	2014	Adolescentes e o direito à educação e o bem-estar futuro
04	CEPAL	2014	Investir para transformar
05	CEPAL	2015	Estudias o trabajas? El largo camino hacia la dependencia económica de los jóvenes de América Latina
01	OIJ	2011	Políticas de juventude en centroamérica: construyendo un paradigma para el desarrollo social.
02	OIJ	2012	Brasil e a convenção Ibero-americana: jovens e direitos, legislação comparada em matéria de juventude
03	OIJ	2014	Derechos humanos y juventud: antecedentes, actualidad y perspectivas
01	BANCO MUNDIAL	2015	Educação, formação, juventude e desporto.

Fonte: Acervo digital da UNESCO, ONU, OIJ e CEPAL.

Notas: Organizado pela autora.

Para a triagem foram considerados os documentos que abordavam, ou traziam entre as suas temáticas a educação e/ou políticas educacionais para a juventude

**APÊNDICE D- TRIAGEM DOCUMENTAL POR MEIO DOS DESCRITORES:
EDUCAÇÃO, JUVENTUDE, POLÍTICAS/PROGRAMAS, ENSINO
MÉDIO**

(continua)

Agência	Título	Ano	Descritores evidenciados
UNESCO	O jovem lendo o mundo	2001	Educação, Juventude.
UNESCO	Relatório de desenvolvimento juvenil	2003	Educação, Juventude, Políticas/Programas, Ensino médio.
UNESCO	O Ensino Médio para o século XXI: desafios, tendências e prioridades	2003	Educação, Juventude, Políticas/Programas, Ensino Médio.
UNESCO	Ensino Médio: múltiplas vozes	2004	Educação, Juventude, Políticas/Programas, Ensino Médio.
UNESCO	Políticas públicas de com e para juventudes	2004	Educação, Juventude, Políticas/Programas, Ensino Médio.
UNESCO	Estar no papel: cartas de jovens do Ensino Médio	2005	Educação, Juventude, Políticas/Programas, Ensino Médio.
UNESCO	Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea	2007	Educação, Juventude, Políticas/Programas, Ensino Médio.
UNESCO	Juventudes: outros olhares sobre a diversidade	2007	Educação, juventude, Políticas/Programas, Ensino Médio.
UNESCO	Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade	2008	Educação, Juventude, Políticas/Programas, Ensino Médio.
UNESCO	Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração	2010	Educação, Juventude, Políticas/Programas, Ensino Médio.
UNESCO	Juventudes, possibilidades e limites.	2011	Educação, Juventude, Políticas/Programas, Ensino Médio.
UNESCO	Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo	2011	Educação, Juventude, Políticas/Programas, Ensino Médio.
UNESCO	Desafios e perspectivas da educação superior para a próxima década: 2011- 2020	2012	Educação, Juventude, Políticas/Programas, Ensino Médio.
UNESCO	Ensino Médio: proposição para a inclusão e diversidade.	2012	Educação, Políticas/Programas, Ensino Médio.
UNESCO	Juventudes e habilidades: colocando a educação em ação.	2012	Educação, Juventude.
UNESCO	Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora	2013	Educação, Juventude, Políticas/Programas, Ensino Médio.
UNESCO	Juventude, participação e desenvolvimento social na América Latina e no Caribe.	2014	Educação, Juventude, Políticas/Programas.

TRIAGEM DOCUMENTAL POR MEIO DOS DESCRITORES: EDUCAÇÃO, JUVENTUDE, POLÍTICAS/PROGRAMAS, ENSINO MÉDIO

(continuação)

Agência	Título	Ano	Descritores evidenciados
UNESCO	Educação superior: conjunturas políticas e perspectivas.	2015	Educação, Juventude, Políticas/Programas, Ensino Médio.
UNESCO	Educação para transformar vidas	2016	Educação, Juventude.
UNESCO	Adolescentes e jovens em realidades mutáveis.	2017	Educação, Juventude.
ONU	Programa de ação mundial para a juventude até o ano 2000 e além.	1996	Educação, Juventude, Políticas/Programas, Ensino Médio.
ONU	Carta de fecha 11 de septiembre de 1998 dirigida al Secretario General por el Representante Permanente de Portugal ante las Naciones Unidas	1998	Educação, Juventude, Políticas/Programas.
ONU	Resolução adotada pela Assembleia Geral: políticas e programas envolvendo a juventude.	2002	Educação, Juventude, Políticas/Programas.
ONU	Resolução adotada pela Assembleia Geral: políticas e programas envolvendo a juventude.	2004	Educação, Juventude, Políticas/Programas.
ONU	Tirando os acordos do papel.	2004	Educação, Juventude, Políticas/Programas, Ensino Médio.
ONU	Resolução adotada pela Assembleia Geral 60/2: Políticas e programas envolvendo os jovens.	2005	Juventude, Políticas/Programas.
ONU	Resolução adotada pela Assembleia Geral Políticas e programas envolvendo a juventude: os jovens na economia global promoção e participação dos jovens no desenvolvimento social e econômico.	2008	Educação, Juventude, Políticas/Programas.
ONU	Resolução adotada na Assembleia Geral em 18 de dezembro de 2013: políticas e programas envolvendo a juventude.	2015	Educação, Juventude, Políticas/Programas.
CEPAL	La problemática da inserción laboral de los jóvenes y las jóvenes	2003	Educação, Juventude.
CEPAL	La adolescência y el derecho a la educación	2013	Educação, juventude.
CEPAL	Adolescentes: derecho a la educación y al bienestar futuro	2014	Educação, Políticas/Programas, Ensino Médio.
CEPAL	Investir para transformar	2014	Educação, Juventude, Políticas/Programas, Ensino Médio.

TRIAGEM DOCUMENTAL POR MEIO DOS DESCRITORES: EDUCAÇÃO, JUVENTUDE, POLÍTICAS/PROGRAMAS, ENSINO MÉDIO

(conclusão)

Agência	Título	Ano	Descritores evidenciados
CEPAL	Estudias o trabajas? El largo caminho hacia la dependencia económica de los jóvenes de América Latina	2015	Educação, Políticas/Programas. Juventude,
OIJ	Políticas de juventude en centroamérica: construyendo un paradigma para el desarrollo social.	2011	Juventude, Políticas/Programas, Educação.
OIJ	Brasil e a convenção Ibero-americana: jovens e direitos, legislação comparada em matéria de juventude.	2012	Juventude.
OIJ	Derechos humanos y juventud: antecedentes, actualidad y perspectivas.	2014	Juventude.
BANCO MUNDIAL	Educação, formação, juventude e desporto.	2014	Educação, Políticas/Programas. Juventude,

Fonte: Acervo digital da UNESCO, ONU, CEPAL, OIJ e BANCO MUNDIAL.

Nota: Organizado pela autora.

APÊNDICE E - DOCUMENTOS SELECIONADOS APÓS A TRIAGEM POR DESCRITORES

	Agência	Ano	Título
1	UNESCO	2003	Relatório de desenvolvimento juvenil
2	UNESCO	2003	O Ensino Médio para o século XXI: desafios, tendências e prioridades
3	UNESCO	2004	Ensino Médio: múltiplas vozes
4	UNESCO	2004	Políticas públicas de, com e para juventudes
5	UNESCO	2005	Estar no papel: cartas de jovens do Ensino Médio
6	UNESCO	2007	Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea
7	UNESCO	2007	Juventudes: outros olhares sobre a diversidade
8	UNESCO	2008	Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade
9	UNESCO	2010	Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração
10	UNESCO	2011	Juventudes, possibilidades e limites.
11	UNESCO	2011	Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo
12	UNESCO	2012	Desafios e perspectivas da educação superior para a próxima década: 2011-2020.
13	UNESCO	2012	Ensino Médio: proposição para a inclusão e diversidade.
14	UNESCO	2013	Currículo integrado de Ensino Médio: das normas à prática transformadora
15	UNESCO	2015	Educação superior: conjunturas políticas e perspectivas
01	ONU	1996	Programa de ação mundial para a juventude até o ano 2000 e além
02	ONU	2004	Tirando os acordos do papel
01	CEPAL	2014	Adolescentes e o direito à educação e o bem-estar futuro.
02	CEPAL	2014	Investir para transformar

Fonte: Acervo digital da UNESCO, ONU, CEPAL e OIJ.

Nota: Organizado pela autora.

APÊNDICE F - DOCUMENTOS FINAIS

	Agência	Ano	Título
1	UNESCO	2003	O Ensino Médio no século XXI: desafios tendências e prioridades
2	UNESCO	2004	Políticas públicas de, com e para juventudes
3	UNESCO	2008	Reforma de educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade
4	UNESCO	2010	Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração
5	UNESCO	2011	Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo
6	UNESCO	2013	Currículo integrado e Ensino Médio: das normas à prática transformadora

Fonte: Acervo digital da UNESCO.

Nota: Organizado pela autora.

APÊNDICE G- LEVANTAMENTO DE PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O MOVIMENTO ESTUDANTIL

1. Dissertações

(continua)

Título	Autor	Palavras-chave	Instituição	Ano
O diálogo é a violência: movimento estudantil na ditadura militar de 1968.	VALLE, M, R.	Não consta	Universidade de Campinas	1987
Os limites do Movimento estudantil: (1964-1980)	CAVALARI, R, M, F.	Não consta	Universidade de Campinas	1987
Movimento estudantil: a JUC em Sergipe (1958- 1964).	RAMOS, A, C.	Movimento Estudantil. JUC. Igreja. Educação.	Universidade Federal do Sergipe	2000
A participação política da juventude goiana no movimento estudantil universitário: a crise de um projeto social (1960-1985).	NASCIMENTO, M, J.	Movimento Estudantil. História. Goiás	Universidade Federal de Goiás	2002
Sobre os saberes construídos no processo de socialização: os líderes do movimento estudantil da UFMT- Cuiabá.	CASTILHO, S, D.	Movimento Estudantil. Movimentos Sociais. Socialização. Educação não formal.	Universidade Federal do Mato Grosso	2002
Tecendo a manhã: história do diretório central dos estudantes da UNICAMP (1974-1982)	PEREIRA, M, C.	História. Movimento Estudantil. Gestão do DCE.	Unicamp	2006
A prática educativa do movimento estudantil universitário no contexto do neoliberalismo: o curso de Ciências Sociais na UFRJ.	CARVALHO, V, F.	Não consta	Universidade Federal Fluminense	2006
Ação coletiva dos estudantes secundaristas: passe livre na cidade do Rio de Janeiro.	BOTELHO, M, A.	Movimento Estudantil Secundarista. Passe Livre. Participação Política.	Universidade Federal Fluminense	2006
O movimento pela democratização da comunicação por jovens universitários: o caso da ENECOS e sua regional no Rio de Janeiro.	SANTIAGO, I.	Movimento Estudantil. Juventude. Mídia.	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.	2006
A União Nacional dos Estudantes e a Reforma Universitária do governo Lula: a educação pública em debate.	SANTOS, L, K, M	Não consta	Universidade Federal do Ceará	2007

LEVANTAMENTO DE PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O MOVIMENTO ESTUDANTIL

(continuação)

Título	Autor	Palavras-chave	Instituição	Ano
Em cena o movimento estudantil acadêmico no Maranhão.	COSTA, M, C.	Movimento Estudantil. Ensino Superior. Imprensa Estudantil.	Universidade Federal do Maranhão	2009
Olho vivo: história do Movimento Estudantil alternativo em Sorocaba - 1997 a 2004.	ALMEIDA, M	Não consta	Universidade de Sorocaba	2009
A união dos estudantes secundaristas de Patos de Minas (UEP/MG): a militância e formação cidadã e político-partidária (1958-1971).	SILVA, G, A.	Movimento Estudantil. Comunismo. Regime Militar. Igreja Católica	Universidade Federal de Uberlândia	2009
As reformas da universidade pública brasileira e o movimento estudantil: uma abordagem discursiva.	FREITAS, N, S.	União Nacional dos Estudantes. Universidade. Reforma universitária. Análise de discurso.	Universidade de Alagoas	2010
Encontros e desencontros do Movimento Estudantil Secundarista Paranaense: (1964-1985)	SHIMITT, S, L.	História. Memória. Movimento estudantil.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	2011
Movimento estudantil, gestão democrática e autonomia na universidade.	FERRARO, K, P.	Movimento Estudantil. Gestão Democrática. Autonomia Universitária. Universidade Estadual Paulista.	Universidade Estadual Paulista	2011
Militância de jovens em partidos políticos: um estudo de casos com universitários.	BRENNER, A, K.	Engajamento. Política. Jovens. Partidos Políticos. Movimento Estudantil Socialização.	Universidade de São Paulo	2011
A UNE e os partidos políticos no governo Lula: (2003- 2010)	PAIVA, G, G, A.	UNE. Partidos políticos. Movimento Estudantil.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2011
Racionalidade Instrumental, competitividade e individualismo de estudantes universitários	RODRIGUES, S, K, T.	Racionalidade Instrumental. Competitividade. Iniciação científica. Movimento Estudantil. Universidade.	Universidade Federal de São Carlos	2012

LEVANTAMENTO DE PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O MOVIMENTO ESTUDANTIL

(continuação)

Título	Autor	Palavras-chave	Instituição	Ano
Narrativas docentes sobre processos de formação dos movimentos estudantis: tecendo diálogos sobre práticas democráticas.	SILVA, T, B, D.	Movimento Estudantil. Democracia. Solidariedade. Narrativa. Práticas docentes	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2013
Balão mágico: movimento estudantil e a formação em comunicação social na UFES.	BRITO, H.	Movimento Estudantil. Ironia. Resistência. Desejo. Aprendizagem Inventiva.	Universidade Federal do Espírito Santo	2013
Jovens estudantes do IEG: memórias do movimento estudantil (1964 - 1968).	CRUZ, F, P.	Jovens. Mulheres. Movimento Estudantil. Instituto de Educação de Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2013
O movimento estudantil paranaense e a vigilância política no pré-golpe civil militar de 1964.	BAGGIO, A, K.	Movimento Estudantil. DOPS. Polícia Política. Reforma Universitária	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2013
União Nacional dos Estudantes Secundários de Criciúma (UESC): entre o conservadorismo e a resistência.	VITALI, M, P.	União Nacional dos Estudantes Secundários de Criciúma. Movimento Estudantil. Memória. Juventudes	Universidade do extremo sul catarinense	2013
Estudantes tijucanos em cena: história de suas organizações político-culturais (Ituiutaba-MG, 1952, 1968).	FRANCO, I, M.	Movimento Estudantil. Estudantes. Ituiutaba MG. Ações Políticas. Práticas Culturais.	Universidade Federal de Uberlândia	2014
O Movimento estudantil na produção acadêmica: uma lacuna a ser preenchida.	SIMÃO, C, R, P.	Movimento Estudantil. Levantamento bibliográfico. Educação.	Universidade Federal de Santa Catarina.	2015
O movimento estudantil secundarista em Guarapuava durante a ditadura civil militar brasileira.	SCHINEMAN N, C.	Movimento Estudantil Secundarista. Guarapuava	Universidade Estadual do Centro-oeste	2015
Consciência política do Movimento Estudantil: a Une no período da Ditadura civil militar e os congressos em Piracicaba.	NEVES, J, P	Movimento Estudantil. Redemocratização. Abertura Política. Ditadura Civil Militar. Piracicaba	Universidade Metodista de Piracicaba	2016
Assistência estudantil na Universidade Federal de Viçosa: composições e tensões no e com o movimento estudantil.	BOTELHO, C, R, P.	Não consta	Universidade Federal de Viçosa	2016

LEVANTAMENTO DE PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O MOVIMENTO ESTUDANTIL

(conclusão)

Título	Autor	Palavras-chave	Instituição	Ano
Memórias de mulheres do Movimento Estudantil: participação, gênero e educação.	SILVA, M. P.	Memórias. Gênero. Movimento Estudantil.	Universidade Federal de São Carlos	2016
Pedagogia do movimento estudantil: representações sociais de jovens de centros acadêmicos de enfermagem sobre a formação política e as implicações na sua formação acadêmica.	SILVA, M. R, S.	Representações Sociais. Juventude. Movimento Estudantil. Formação Política	Universidade Federal do Pará	2016
Total de dissertações	31			

Fonte: Banco de Dissertações e teses da CAPES/MEC, IBICT e Repositório digital das universidades brasileiras que possuem cursos de Pós-Graduação.

Nota: Organizado pela autora.

2. Teses

LEVANTAMENTO DE PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE O MOVIMENTO ESTUDANTIL

Título	Autor	Palavras-chave	Instituição	Ano
O Movimento Estudantil na UFRURAL/RJ memórias e exemplaridade.	PAULA, L, A, L.	Movimento Estudantil. Estudantes Universitários. Memória. Formação. Socialização política. Representação Social.	PUC/RJ	2004
O Movimento Estudantil nos tempos de barbárie: a luta dos estudantes da UECE em defesa da Universidade Pública.	ARAÚJO, R. D.	Não consta	Universidade Federal do Ceará	2006
A imprensa estudantil no colégio Pedro II dos anos 30 - vozes dos estudantes secundaristas.	HAUER, L. M.	Colégio Pedro II. Imprensa Estudantil. Movimento Estudantil.	Universidade Federal Fluminense	2015
Total de teses	03			

Fonte: Banco de Dissertações e teses da CAPES/MEC, IBICT e Repositório digital das universidades brasileiras que possuem cursos de Pós-Graduação.

Nota: Organizado pela autora.

APÊNDICE H- CATEGORIZAÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE O MOVIMENTO ESTUDANTIL

Categoria	Total de pesquisas
Reconstrução histórica do Movimento Estudantil	18
O Movimento Estudantil contemporâneo	11
O Movimento Estudantil na ótica de antigos ou atuais militantes	04

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Organizado pela autora.

APÊNDICE I- LEVANTAMENTO DE PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A UNESCO

1. Dissertações

(continua)

Título	Autor	Palavras-chave	Instituição	Ano
O Programa escola da família enquanto política pública: políticas compensatórias e avaliação do rendimento	BENDRATH, E, A.	Políticas Públicas, UNESCO, Programas Escola da Família, Programa Abrindo Espaços.	Universidade Estadual Paulista	2010
Geopolítica da cultura da interdisciplinaridade: um estudo da convenção da UNESCO sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais	NETO, J, C	Geopolítica da Cultura, Convenção UNESCO 2005, Disciplina, Projeto Interdisciplinaridade.	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2009
O ensino superior na sociedade da informação e o conhecimento na ótica da UNESCO e do Banco Mundial	FERNANDES, J, E	Universidade, Educação Superior, UNESCO, Banco Mundial, Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento.	Universidade do Oeste Paulista	2015
UNESCO e EJA: a perspectiva de formação no contexto do capitalismo brasileiro	OLIVEIRA, R, B	EJA, UNESCO, Formação, Trabalho, Capitalismo.	Universidade Federal de Juiz de Fora	2014
A sexualidade como tema pedagógico: análises das propostas do MEC e da UNESCO para a inserção do tema nas escolas.	SILVA, M, M.	Pedagogia Histórico-Crítica, Educação sexual, Educação e Sexualidade, Orientação sexual, UNESCO.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2013
A agenda temática da educação para o século XXI: uma leitura crítica das produções da UNESCO (2010- 2015)	CARNEIRO, D, G, B de.	Educação Popular, Desenvolvimento Social, Direitos Humanos, Educação em Saúde, UNESCO	Universidade Federal da Paraíba	2015
A década da educação do desenvolvimento sustentável da UNESCO: uma análise sob a ótica da educação ambiental crítica	UCHOA, D, S.	Educação para o desenvolvimento Sustentável, Década da Educação para o desenvolvimento Sustentável, Educação ambiental crítica, Ecologia Política, Pedagogia do Consenso, Oprimido Ambiental	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	2016

LEVANTAMENTO DE PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A UNESCO

(conclusão)

Título	Autor	Palavras-chave	Instituição	Ano
A Didática Magna de Comenius e as declarações da UNESCO: educação para todos – a inspiração de Comenius e as proposições da UNESCO.	GONTIJO, F, BRITO de.	Comenius, Didática Magna, Educação, Declarações, UNESCO.	Universidade de Uberaba	2016
A política do Programa Abrindo Espaços – (PAE): educação e cultura para a paz (2000 a 2010) – educação para a emancipação ou conformação?	SOUZA, T, G.	Neoliberalismo, Educação, Políticas Sociais de Juventude, ONU/UNESCO, Programa Abrindo Espaços, Educação e Cultura para a Paz.	Universidade Estadual de Maringá	2013
A UNESCO, o UNICEF e as Políticas de educação infantil no Brasil	OLIVEIRA, N, R, T.	Educação de crianças, Políticas Públicas, Política Internacional, UNESCO, UNICEF.	Universidade Federal da Bahia	2011
Políticas de educação e formação docente no Brasil a partir de 2000: a perspectiva da UNESCO	RODRIGUES, A, A.	Políticas Públicas, Políticas Educacionais, Formação Docente, UNESCO.	Universidade Federal do Paraná	2015
Análise da configuração de políticas públicas para a juventude a partir de 1990: evidenciando concepções e estratégias neoliberais	CARVALHO, F, X.	Políticas Públicas, Juventude, Política Internacional e Nacional, Políticas Neoliberais, Centralidade na Educação.	Universidade Estadual de Maringá	2009
Os padrões de competência em TIC para professores estabelecidos pela UNESCO: investigando o desejável e o provável na percepção de docentes do ensino superior de Santa Catarina para o decênio 2014-2024	JENICHEN, N, M.	Competências e habilidades, Formação de Professores, TIC, UNESCO, Sociedade da Informação.	Universidade do Vale do Itajaí	2014
Total de dissertações	13			

Fonte: Banco de Dissertações e teses da CAPES/MEC, IBICT e Repositório digital das universidades brasileiras que possuem cursos de Pós-Graduação.

Nota: Organizado pela autora.

2. Teses

LEVANTAMENTO DE PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A UNESCO

(continua)

Título	Autor	Palavras-chave	Instituição	Ano
Antirracismo e educação: uma análise das diretrizes normativas da UNESCO.	CRUZ, A, C, J da	Antirracismo, UNESCO, Educação	Universidade Federal de São Carlos	2014
A educação não formal a partir dos relatórios da UNESCO	BENDRATH, E, A.	Educação não formal, Políticas públicas, Capital Social, Capital Humano, Fatores Prospectivos.	Universidade Estadual Paulista	2014
A UNESCO e a política de formação de professores no Brasil: um estudo histórico, 1945-1990	GOMIDE, M, G, V.	Política Educacional, Formação de Professores, História da educação, UNESCO e Formação de Professores.	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2012
A apropriação das tecnologias da informação e comunicação por jovens e adultos não alfabetizados: um direito humano a ser garantido	FRANCO, M, G.	Currículo, Políticas Públicas, Alfabetização de Jovens e Adultos, Tecnologias da Informação e Comunicação, Direitos Humanos, UNESCO.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2009
O discurso moderno sobre educação, diversidade e tolerância: os documentos da UNESCO e a crítica de Marcuse	SILVA, L, R da.	Educação, Tolerância, Diversidade, UNESCO, Marcuse, Diversidade.	Universidade Estadual de Campinas	2011
Políticas de educação infantil no Brasil: da educação de alguns ao cuidado de outros na proposta ECPI da UNESCO	MORGADO, S, P.	Brasil, Organizações Internacionais, Política de Educação Infantil no Brasil, Educação e Cuidado da Primeira Infância.	Universidade Estadual de Maringá	2016
Função social da universidade: reflexos do pacto proposto pela UNESCO na pedagogia universitária para a formação de professores	GIARETA, P, F.	Pedagogia Universitária, Educação Superior, Política Educacional, UNESCO, Formação de Professores.	Universidade Federal do Paraná	2013
O papel dos Estados Unidos e da UNESCO na formulação e implementação da proposta pedagógica no estado do Paraná na década de 1960: o caso da educação no jardim de infância	CHAVES, M.	Educação Infantil, Jardim de Infância, Proposta Pedagógica, Progresso, Desenvolvimento, Práticas Educativas, Civismo.	Universidade Federal do Paraná	2008

LEVANTAMENTO DE PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A UNESCO

(conclusão)

Título	Autor	Palavras-chave	Instituição	Ano
UNESCO educando os jovens cidadãos e capturando redes de interesses: uma pedagogia da democracia no Brasil	CASTRO, J, P, M, e.	Juventude, Cooperação Internacional, Políticas Públicas, Administração Pública, Antropologia Política.	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2005
Total de teses	09			

Fonte: Banco de Dissertações e teses da CAPES/MEC, IBICT e Repositório digital das universidades brasileira que possuem cursos de Pós-Graduação.

Nota: Organizado pela autora.

APÊNDICE J - TEMÁTICAS EVIDENCIADAS NAS PESQUISAS SOBRE A UNESCO

Temáticas evidenciadas nas pesquisas sobre a UNESCO na área da educação	Total de trabalhos
Análise de programa	4
Estudo sobre convenções e eventos	2
Ensino superior	1
Educação de jovens e adultos	1
Educação sexual	1
Educação popular	1
Educação e sustentabilidade	1
Concepção de educação	1
Políticas para a Juventude	1
Educação infantil	2
Formação de professores	3
Tecnologias da informação	1
Educação e diversidade	2

Fonte: Banco de Dissertações e teses da CAPES/MEC, IBICT e Repositório digital das universidades brasileiras que possuem cursos de Pós-Graduação.

Nota: Organizado pela autora.

APÊNDICE K - ROTEIRO DE ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS

1. Diretoria da UBES

- 1) Como é a relação de parceria entre a UBES e a UNE?
- 2) A UBES é uma instituição que historicamente articulou suas demandas com o objetivo da democratização e expansão da educação pública e, sendo assim, como a entidade entende as atuais reformas em curso na área da educação, em especial, a reforma do Ensino Médio instituída por meio da Lei nº 13.415/2017?
- 3) Quais são as principais demandas do Movimento Estudantil em relação ao Ensino Médio?
- 4) As demandas do Movimento Estudantil estão sendo contempladas na reforma do Ensino Médio, instituída por meio da Lei nº 13.415/2017?
- 5) Para o Movimento Estudantil quais aspectos apresentados na Lei nº 13.415/2017 deveriam ser revistos?
- 6) Como e qual é a proposta para o Ensino médio defendida pela UBES?
- 7) Quais impactos a Lei nº 13.415/2017 pode trazer para a qualidade e expansão da educação de nível médio no Brasil?
- 8) No entendimento do Movimento Estudantil, a quais interesses está articulada a Lei nº 13.415/2017?
- 9) Como o Movimento Estudantil vê a educação no atual contexto histórico e como a educação pode emergir enquanto uma possibilidade de transformação das bases societárias?
- 10) Qual é a relação que o Movimento Estudantil mantém com os organismos internacionais, especialmente com a UNESCO?

2. Representante da UNESCO Brasil

- 1) Há alguma relação de parceria ou diálogo entre o Movimento Estudantil e a UNESCO?
- 2) A UNESCO é uma agência que tem suas ações alinhadas com os campos da educação ciência e cultura e, sendo assim, como a entidade entende as atuais reformas em curso na área da educação, em especial, a reforma do Ensino Médio instituída por meio da Lei nº 13.415/2017?
- 3) Quais são as principais orientações da UNESCO em relação ao Ensino Médio?
- 4) As orientações da UNESCO para o ensino médio sendo contempladas na reforma do Ensino Médio, serão instituídas por meio da Lei nº 13.415/2017?
- 5) Para a UNESCO existe algum elemento da Lei nº 13.415/2017 que deveria ser revisto? Se sim, qual?
- 6) Como e qual é a proposta para o Ensino Médio defendida pela UNESCO?
- 7) Quais impactos a Lei nº 13.415/2017 pode trazer para a qualidade e expansão da educação de nível médio, no Brasil?
- 8) No entendimento da UNESCO, a quais interesses está articulada a Lei nº 13.415/2017?
- 9) Como a UNESCO vê a educação no atual contexto histórico e como a educação pode emergir enquanto uma possibilidade de transformação das bases societárias?

3. Presidência da UNE

- 1) Como é a relação de parceria entre a UNE e a UBES? Em quais lutas o M.E secundarista e universitário se articula e como isso ocorre?

- 2) A UNE é uma instituição que historicamente articulou demandas com o objetivo da democratização e expansão da educação pública e, sendo assim, como a entidade entende as atuais reformas em curso na área da educação, em especial, a reforma do ensino médio instituída por meio da Lei nº 13.415/2017?
- 3) Quais aspectos apresentados na Lei nº 13.415/2017 deveriam ser revistos e qual seria a proposta do Movimento Estudantil em relação a um ensino médio que contemplasse as demandas dos jovens?
- 4) Como a Lei nº 13.415/2017 repercute no perfil do aluno que ingressará no ensino superior?
- 5) Como o Movimento Estudantil vê a educação no atual contexto histórico e como a educação pode emergir enquanto uma possibilidade de transformação das bases societárias?

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO DE FORÇAS ENTRE A UNESCO E O MOVIMENTO ESTUDANTIL E SUA MATERIALIZAÇÃO EM POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Pesquisador: ALDIMARA CATARINA BRITO DELABONA BOUTIN

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03813718.9.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.184.336

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

A RELAÇÃO DE FORÇAS ENTRE A UNESCO E O MOVIMENTO ESTUDANTIL E SUA MATERIALIZAÇÃO EM POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desvelar como as relações de força entre as orientações da UNESCO e as demandas do Movimento Estudantil se expressam na Lei nº 13.415/2017

Objetivo Secundário:

Identificar as orientações e as demandas da juventude para o Ensino Médio, nos documentos da UNESCO e do Movimento Estudantil;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não apresenta riscos para os participantes, desde que mantidas em sigilo as informações.

Benefícios:

A pesquisa irá desvelar os interesses explícitos ou não na reforma do Ensino Médio, instituída por

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.184.336

meio da Lei 13.415/2017.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa pretende investigar como se materializa a relação de forças entre o movimento estudantil e a Unesco na Reforma do Ensino Médio. Para

isso serão entrevistados seis (06) dirigentes da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - (UBES). As entrevistas serão centradas em

questionamentos sobre quais são as demandas do movimento estudantil para o Ensino Médio e como os jovens participantes desse movimento

enxergam a reforma do Ensino Médio.

As entrevistas serão gravadas, transcritas, analisadas e categorizadas. O referencial teórico metodológico que norteará as análises será o

materialismo histórico e dialético.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao termino do projeto de pesquisa por notificação via plataforma brasil

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1267522.pdf	18/02/2019 21:15:29		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEOUTORADO.pdf	18/02/2019 21:04:06	ALDIMARA CATARINA BRITO DELABONA BOUTIN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	29/11/2018 16:52:27	ALDIMARA CATARINA BRITO DELABONA BOUTIN	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	29/11/2018 16:49:38	ALDIMARA CATARINA BRITO DELABONA BOUTIN	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.184.336

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 07 de Março de 2019

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br