

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

JULIANA BICALHO DE CARVALHO BARRIOS

**A CONSTRUÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 SOB A INFLUÊNCIA DE FRAÇÕES DA
BURGUESIA: AS FACETAS POLÍTICAS DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL E O
ENSINO MÉDIO A PARTIR DO FINAL DA DÉCADA DE 1990**

**PONTA GROSSA
2023**

JULIANA BICALHO DE CARVALHO BARRIOS

A CONSTRUÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 SOB A INFLUÊNCIA DE FRAÇÕES DA BURGUESIA: AS FACETAS POLÍTICAS DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL E O ENSINO MÉDIO A PARTIR DO FINAL DA DÉCADA DE 1990

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação, na Linha de Pesquisa História e Política Educacionais, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Orientadora: Prof. Dra. Simone de Fátima Flach.

**PONTA GROSSA
2023**

B276 Barrios, Juliana Bicalho de Carvalho
A construção da Lei n° 13.415/2017 sob a influência de frações da
burguesia: as facetas políticas do neoliberalismo no Brasil e o Ensino Médio a
partir do final da década de 1990 / Juliana Bicalho de Carvalho Barrios. Ponta
Grossa, 2023.
253 f.

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

Orientadora: Profa. Dra. Simone de Fátima Flach.

1. Políticas educacionais. 2. Ensino médio. 3. Facetas políticas do
neoliberalismo. 4. Frações da burguesia. 5. Lei n° 13.415/2017. I. Flach, Simone
de Fátima. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

JULIANA BICALHO DE CARVALHO BARRIOS

A CONSTRUÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 SOB A INFLUÊNCIA DE FRAÇÕES DA BURGUESIA: AS FACETAS POLÍTICAS DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL E O ENSINO MÉDIO A PARTIR DO FINAL DA DÉCADA DE 1990

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

Prof.^a Dra. Simone de Fátima Flach – UEPG (Presidente)

Prof.^a Dra. Eliane Cleide da Silva - UEL

Prof. Dr. Alessandro de Melo - UNICENTRO

Prof.^a Dra. Carina Alves da Silva Darcoletto – UEPG

Prof.^a Dra. Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG

Prof.^a Dra. Michelle Fernandes Lima - UNICENTRO - Suplente Externa

Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG - Suplente Interno



Documento assinado eletronicamente por **Simone de Fatima Flach, Professor(a)**, em 21/07/2023, às 17:21, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Isabel Moura Nascimento, Professor(a)**, em 21/07/2023, às 18:26, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Carina Alves da Silva Darcoletto, Professor(a)**, em 21/07/2023, às 19:12, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1496203** e o código CRC **BCB85BA4**.

23.000036545-3

1496203v7

Dedico este trabalho de pesquisa a todos os docentes que contribuíram com a minha formação ao longo de todos estes anos. Especialmente, àqueles com os quais pude conviver, em diferentes etapas da minha vida, nos respectivos espaços: colégio Mãe de Deus, colégio Nobel, Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Patricia e Miguel, que nunca mediram esforços na minha formação. Pai e mãe, vocês me permitiram ser uma criança livre e feliz. Enquanto muitos falavam de uma suposta “indisciplina”, vocês enxergavam meios, na infância, para a construção da autenticidade humana na personalidade. Os ensinamentos compartilhados, me fizeram ter vontade, e, principalmente, força e coragem, de buscar uma transformação no mundo. Desde então, esse é o principal motor das minhas pesquisas no campo da educação. Grande parte do que eu aprendi sobre esse assunto na graduação, no mestrado e no doutorado, amadureceu – sendo lapidado academicamente - o sentido dos ensinamentos que vocês – trabalhadores, que nunca se sentaram em uma cadeira da universidade – me ensinaram desde muito cedo.

À minha irmã, Raquel, por permanentemente me encorajar a percorrer os caminhos necessários para a realização dos meus sonhos. O medo é, particularmente, o espaço que existe entre as projeções dos meus sonhos e as suas realizações. Agradeço especialmente à minha irmã por sempre me mostrar que “coragem” é um aprendizado em constante exercício, ressignificado a cada novo sonho.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Simone, por ter escolhido o meu projeto no processo de seleção do doutorado, visualizado a importância de estudar a problemática e conduzido a escrita da tese. Contrariando o que rotineiramente escutamos dos colegas da pós-graduação de outras áreas, a Simone me convenceu que, durante o doutorado, a gastrite por estresse não precisa ser uma regra, tampouco, durante este período, a perda dos cabelos precisa ser motivada por preocupação extremada. Em diversos momentos, com falas assertivas, a Simone foi meu ponto de equilíbrio na tese, pois, a liberdade que me foi permitida na construção da análise, esteve sempre aliada à sua comprometida orientação.

Àquelas que contribuíram na minha formação como pesquisadora do campo da educação, especificamente, da área das políticas educacionais. Especialmente, na graduação do curso de licenciatura em pedagogia (UEL): Prof.^a Dr.^a Marleide da Silva Perrude – orientadora de TCC; Prof.^a Dr.^a Sandra Regina de Oliveira Garcia – supervisora no estágio supervisionado de Gestão Escolar (UEL); Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Ferreira – supervisora no estágio supervisionado em Gestão Não Escolar e, após a conclusão da graduação, também supervisora do então programa de extensão da UEL intitulado “Patronato Penitenciário de Londrina (PLDA)”.

Também destaco a importância imensurável da Prof.^a Dr.^a Eliane Cleide da Silva Czernisz em minha formação acadêmica, a qual tive a honra de ser orientada durante o mestrado do programa de pós-graduação em Educação, com ênfase em políticas educacionais, da UEL.

Ao Instituto Federal do Paraná (IFPR) – campus Pitanga, especialmente, aos docentes do curso de graduação em licenciatura em Pedagogia;

Ao Observatório do Ensino Médio, no subgrupo UEL/UEM/UNESPAR/IFPR;

Aos estudantes de graduação em licenciatura em Pedagogia, que permanentemente contribuem com o meu amadurecimento enquanto docente.

Ao Lucas, meu amor e meu melhor amigo, pelo acolhimento, compreensão, diálogo e valiosa parceria construída até aqui.

Ao prof. Dr. Alessandro de Melo, Prof.^a Dr.^a Eliane Cleide da Silva Czernisz, Prof.^a Dr.^a Carina Alves da Silva Darcoletto e Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Moura Nascimento pelas importantes contribuições na avaliação deste trabalho.

“Se o homem é formado pelas circunstâncias, é necessário formar as circunstâncias humanamente”.

(Marx e Engels)

RESUMO

BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho. **A construção da Lei nº 13.415/2017 sob a influência de frações da burguesia**: as facetas políticas do neoliberalismo no Brasil e o Ensino Médio a partir do final da década de 1990. 253p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2023.

Esta pesquisa se insere no campo de discussão sobre a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais, especialmente, na oferta e organização do Ensino Médio e seus efeitos da vida dos jovens brasileiros. Entendemos que a atual reforma do Ensino Médio é um projeto cuja construção se inicia na década de 1990. Para tanto, analisamos, a partir deste recorte histórico, a influência de frações específicas da burguesia na construção da Lei nº 13.415/2017, tendo como pano de fundo, a constituição das facetas políticas do neoliberalismo. Sob a luz do Materialismo Histórico e Dialético, especialmente, com as contribuições de Gramsci e de Poulantzas, tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, este estudo está estruturado em torno da seguinte problemática: Qual a influência das “facetas políticas do neoliberalismo” nas Políticas Educacionais para o Ensino Médio a partir do final da década de 1990? Enquanto objetivo geral buscamos explicitar possíveis relações entre as “facetas políticas neoliberais” desenvolvidas no Brasil a partir do final da década de 1990 e as políticas educacionais para o Ensino Médio. Como objetivos específicos pretendeu-se: identificar as “facetas políticas neoliberais” desenvolvidas pelos governos brasileiros a partir do final da década de 1990; compreender nas políticas para o Ensino Médio a influência das “facetas políticas neoliberais” desenvolvidas pelos governos brasileiros a partir do final da década de 1990; identificar como os antecessores históricos das políticas educacionais para o Ensino Médio, desde o final da década de 1990, auxiliaram na construção da Lei nº 13.415/2017 e analisar os limites da formação para a classe trabalhadora a partir da Lei nº 13.415/2017. Os estudos conclusivos demonstraram que houve um movimento de continuidade entre os governos que se estruturaram em torno do neoliberalismo a partir de suas diferentes facetas políticas, aqui intituladas de: “autoritarismo civil de base presidencialista” – FHC (1995 a 2003); “o pêndulo da conciliação de classes” – Lula (2003 a 2011); “acirramento de conflitos no interior do bloco no poder” – Dilma/Temer (2011 a 2016). Acreditamos que o fato de não termos, desde o final da década de 1990, uma ruptura concreta com o neoliberalismo no contexto brasileiro, contribuiu para o surgimento da Lei nº 13.415/2017 na atual conjuntura. Sob este prisma, identificamos 8 tijolos que estruturam, a partir das políticas educacionais, o percurso histórico da Lei nº 13.415/2017, sendo estes: tijolo 1 – decreto nº 2.208/97 e a reforma da educação profissional; tijolo 2 – a separação da formação técnica e profissional da formação geral no ensino médio; tijolo 3 – a privatização indireta do ensino médio; tijolo 4 – o “pêndulo da conciliação de classes” no governo Lula; tijolo 5 – a burguesia pensando e articulando a educação da classe trabalhadora brasileira no governo Lula e a impossibilidade de conciliar o inconciliável; tijolo 6 – o programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); tijolo 7 – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tijolo 8 – A Medida Provisória nº 746/2016 do Golpe de Estado de 2016. A partir deste cenário, consideramos que o desenvolvimento do Ensino Médio que queremos, leva tempo, visto ser necessário um processo de conscientização de classe dos trabalhadores. Ao final, indicamos um possível caminho para a estruturação de uma nova política de formação para a etapa.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Ensino Médio; Facetas políticas do neoliberalismo; Frações da burguesia; Lei nº 13.415/2017.

ABSTRACT

BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho. **The construction of brazilian law n° 13.415/2017 under the influence of the fractions of the bourgeoisie: the Political Facets of Neoliberalism in Brazil and High School since the late 1990s.** 253p. (2023). Thesis (Doctorate Degree in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, Brazil, 2023.

This research is part of the discussion about the influence of neoliberalism in educational policies, especially in the offer and organization of High School and its effects on the lives of young Brazilians. We understand that the current high school reform is a project whose construction started in the 1990s. Therefore, from this historical period, we analyze the influence of specific fractions of the bourgeoisie in the creation of Brazilian Law 13.415/2017, having as background the constitution of the political facets of neoliberalism. Under the Dialectical and Historical Materialism scope and especially with the contributions of Gramsci and Poulantzas, this study is structured around the following problem: What has been the influence of the "political facets of neoliberalism" in Educational Policies for High School since the late 1990s? This study is designed using bibliographic and documentary research as methodology. As a general objective, we sought to explain possible relations between the "political facets of neoliberalism" developed in Brazil since the late 1990s and the educational policies for high school. As specific objectives, we intended to: Identify the "political facets of neoliberalism" developed by Brazilian governments ever since the late 1990s; Understand, in the policies for high school, the influence of the "political facets of neoliberalism" developed by Brazilian governments ever since the late 1990s; Identify how the historical predecessors of educational policies for high school, ever since the late 1990s, helped in the construction of Brazilian Law 13.415/2017; Analyze the limits of training for the working class from Brazilian Law 13.415/2017. The conclusive studies demonstrated that there was a movement of continuity between the governments, which was structured around neoliberalism from its different political facets, here entitled: "civil authoritarianism of presidential basis" - FHC (1995 to 2003); "the pendulum of class conciliation" - Lula (2003 to 2011); "sharpening of conflicts within the block in power" - Dilma/Temer (2011 to 2016). The fact that we have not had, since the late 1990s, a concrete break of neoliberalism in the Brazilian context has contributed to the emergence of Brazilian Law 13.415/2017 in the current situation. Under this prism, we identified eight bricks that structure from educational policies, the historical path of Brazilian Law 13.415/2017, these being: brick 1 - decree 2. 208/97 and the reform of professional education; Brick 2 - the separation of technical and professional training from general training in high school; Brick 3 - the indirect privatization of high school; Brick 4 - the "pendulum of class conciliation" in Lula's government; Brick 5 - the bourgeoisie thinking and articulating the education of the Brazilian working class in Lula's government and the impossibility of reconciling the irreconcilable; Brick 6 - the National Program for Access to Technical Education and Employment (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC); Brick 7 - the National Common Core Curriculum (Base Nacional Comum Curricular – BNCC); And Brick 8 - Provisional Measure No. 746/2016 of the 2016 Coup d'Etat. From this scenario, we consider that the development of the High School we want takes time since it is necessary for a process of class consciousness of the working class. Finally, we indicate a possible path for structuring a new training policy for this stage.

Keywords: Educational Policies; High School; Political facets of neoliberalism; Fractions of the bourgeoisie; Brazilian Law 13.415/2017.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características diferenciadoras entre desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo	94
Quadro 2 - Privatização da Educação Básica: da oferta educacional.....	122
Quadro 3 - Privatização da Educação Básica: da gestão	123
Quadro 4 - Privatização da Educação Básica: do currículo.....	123
Quadro 5 - BNCC e as habilidades socioemocionais	131
Quadro 6 - Vínculo “competência e palavras-chave” e número de citação por palavra-chave.....	135
Quadro 7 - Relação setor e vezes que foi contemplado.....	136
Quadro 8 - As vinte empresas com maiores lucros no primeiro trimestre do penúltimo ano (2005) do primeiro governo lula (2003-2006).....	149
Quadro 9 - Neofilantropia empresarial no governo Lula	156
Quadro 10 - Entidades e suas frações da burguesia.....	160
Quadro 11 - Institutos federais no governo Lula	173
Quadro 12 - Institutos federais no governo Dilma	177

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Bolsonaro	Jair Messias Bolsonaro
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CGT	Comando Geral dos trabalhadores
Collor	Fernando Collor de Mello
Dilma	Dilma Vana Rousseff
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos (EJA)
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFPR	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Paraná
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educacional (LDBEN)
Lula	Luiz Inácio da Silva
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PSDB	Partido Social Democrático Brasileiro
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Temer	Michel Temer
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Educação da Universidade Estadual de Maringá
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UFMS Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UNICENTRO Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 - BALANÇO DA PRODUÇÃO	29
CAPÍTULO 2 - O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ALGUNS MARCOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DA ETAPA	43
2.1 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NO PAÍS	48
2.2 MARCOS LEGAIS PARA O ENSINO MÉDIO: ENTRE 1920 E 1964	52
2.3 FRAÇÕES DA BURGUESIA E BLOCO NO PODER: RELAÇÃO HISTÓRICA COM O ENSINO MÉDIO	66
2.4 O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO	72
CAPÍTULO 3 - O NEOLIBERALISMO NA CONJUNTURA POLÍTICA BRASILEIRA	76
3.1 FACETA POLÍTICA NEOLIBERAL DO GOVERNO FHC (1995 A 2003): AUTORITARISMO CIVIL DE BASE PRESIDENCIALISTA	81
3.2 FACETA POLÍTICA NEOLIBERAL DO GOVERNO LULA (2003 A 2011): O “PÊNDULO” DA CONCILIAÇÃO DE CLASSES	85
3.3 FACETA POLÍTICA NEOLIBERAL DO GOVERNO DILMA E TEMER (2011 A 2016): ACIRRAMENTO DOS CONFLITOS NO INTERIOR DO BLOCO NO PODER	92
3.4 ELEMENTOS NEOLIBERAIS NA POLÍTICA DO GOVERNO BOLSONARO	101
CAPÍTULO 4 - NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	105
4.1 FACETA POLÍTICA NEOLIBERAL DO GOVERNO FHC (1995 A 2003): POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO	105
4.1.1 Título 1 da Lei nº 13.415/2017: decreto nº 2.208/97 e a reforma da Educação Profissional	107
4.1.2 Título 2 da Lei nº 13.415/2017: a separação da formação técnica e profissional da formação geral no Ensino Médio	112
4.1.3 Título 3 da Lei nº 13.415/2017: a privatização indireta do Ensino Médio	116
4.2 FACETA POLÍTICA NEOLIBERAL DO GOVERNO LULA (2003 A 2011): POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO	138

4.2.1	Tijolo 4 da Lei nº 13.415/2017: o “pêndulo da conciliação de classes” no governo Lula.....	140
4.2.2	Tijolo 5 da Lei nº 13.415/2017: a impossibilidade de conciliar o inconciliável - a burguesia pensando e articulando a educação da classe trabalhadora brasileira no governo Lula.....	151
4.3	FACETA POLÍTICA NEOLIBERAL DO GOVERNO DILMA E TEMER (2003 A 2016): POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.....	166
4.3.1	Tijolo 6 da Lei nº 13.415/2017: o Programa Nacional de acesso ao Ensino técnico e emprego (PRONATEC).....	167
4.3.2	Tijolo 7 da Lei nº 13.415/2017: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	182
4.3.3	Tijolo 8 da Lei nº 13.415/2017: a Medida Provisória nº 746/2016 do Golpe de Estado de 2016	188
	CAPÍTULO 5 - A LEI Nº 13.415/2017	196
5.1	A CARGA HORÁRIA.....	196
5.2	O CURRÍCULO E AS ÁREAS DE CONHECIMENTO	199
5.3	A PRIVATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NA ETAPA....	203
5.4	O CONTEXTO DE SUA (NÃO) EXECUÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO.....	205
5.5	ENSINO MÉDIO: A QUEM TEM SERVIDO? O BLOCO NO PODER DO BRASIL NO PERÍODO NEOLIBERAL E A FORMAÇÃO NA ETAPA.....	207
5.6	ENSINO MÉDIO: A QUE TEM SERVIDO? A EDUCAÇÃO QUE TEMOS, E A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS.....	216
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
	REFERÊNCIAS	239

INTRODUÇÃO

A luta de classes no Ensino Médio explicita-se de diversas formas. Na última etapa da Educação Básica, é possível presenciar intervenções de segmentos sociais representativos das classes na defesa de seus interesses. O Ensino Médio, no Brasil, caracteriza-se pela histórica presença de uma dualidade. A qual manifesta um dos principais conflitos na luta de classes neste campo. No percurso das normativas que regulamentaram a etapa desde os seus primeiros passos enquanto uma política pública, há uma constância na indefinição de sua concepção: o Ensino Médio deve preparar para o trabalho, ou o Ensino Médio deve capacitar o estudante a dar prosseguimento à sua formação no Ensino Superior?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96¹ regulamenta² três ofertas de Ensino Médio: o regular³, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional de nível técnico⁴. Destas ofertas surgem diferentes contextos e elementos particulares frutos do cotidiano escolar, intencionalidades na formação e características dos sujeitos pertencentes aos diversos extratos sociais. Atualmente, em todas as possibilidades da etapa, é possível identificar a centralidade do neoliberalismo enquanto orientador das ofertas previstas. Isso ocorre em razão da influência exercida pela burguesia no Estado brasileiro, fato que contribui para sua reprodução. Uma burguesia que, no contexto histórico brasileiro, se estruturou em torno de princípios “antinação, antipovo e antidireito universal à escola pública” (FRIGOTTO, 2018, p. 20).

A dissertação de mestrado defendida em 2018, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Eliane Cleide da Silva Czernisz, demonstrou que uma das formas que nos permite identificar com mais clareza os efeitos do neoliberalismo no Ensino Médio, é olhando para a sua oferta na modalidade EJA. Afirmamos isso, pois, a migração de estudantes do Ensino Médio regular para a modalidade em questão, se apresenta como um

¹ A consolidação e aprofundamentos dos conhecimentos da etapa anterior, o prosseguimento nos estudos, preparação para o trabalho e para a cidadania, formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a capacidade de relacionar a teoria à prática são, conforme as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, algumas das finalidades do Ensino Médio.

² Segundo Krawczyk (2014, p. 26), seguindo a regulamentação, a etapa organiza-se em “Ensino médio regular, de tempo parcial (diurno e noturno); Ensino médio integrado à educação técnico-profissional; Ensino médio concomitante com a educação técnico-profissional; Ensino médio integral (ou jornada completa); Ensino médio semi-integral (dois dias com jornada completa); Ensino médio integral com gestão compartilhada”.

³ No Ensino Médio regular têm-se dois contextos: Noturno e Diurno. Os alunos do Noturno estão majoritariamente inseridos formalmente ou informalmente no mercado de trabalho. O Diurno têm um público com um conjunto mais amplo de características, são alunos que já trabalham, que fazem cursinho pré-vestibular na outra jornada e/ou sujeitos em que a sua única ocupação é a escola.

⁴ O Ensino Médio profissional de nível técnico, recebe sujeitos que a curto prazo têm planos de inserirem-se no mercado de trabalho, mas que não necessariamente estão trabalhando ao cursar esta etapa escolar.

“termômetro” do nível de incompatibilidade das políticas educacionais para o Ensino Médio regular, tanto do período matutino, quanto do noturno, com a realidade da classe trabalhadora do país (BARRIOS, 2018). Dito isso, embora não seja o campo principal de estudos nesta tese, a breve contextualização da EJA, neste momento, se faz necessária para que possamos dar prosseguimento à esta discussão de forma mais didática.

Historicamente, o público que frequenta as escolas de EJA, foi responsável por desenvolver na modalidade a marca identitária do recebimento da população adulta e idosa, embora o termo “jovens” esteja presente na denominação da EJA. Essa é uma ideia defendida por vários autores que estudam o campo, dentre os quais, Beisiegel (1999), Fávero (2004), Moura (2009), Paiva (2006), Rummert (2008) e Soares (2002). No entanto, desde os anos finais da década de 1980, essa identidade tem se alterado com a frequência expressiva de jovens provenientes do Ensino Médio regular, dando origem ao “fenômeno”⁵ da “Juvenilização”⁶. O supracitado novo contexto, foi inicialmente denunciado e teorizado nas pesquisas de Beisiegel (1999), o qual criou a expressão “fenômeno da juvenilização” para definir o que estava ocorrendo na modalidade.

Há um processo que faz com os adolescentes e/ou os jovens saiam do Ensino Médio regular e trilhem o caminho em direção à EJA, evadam, reprovem, abandonem e/ou nem sequer cheguem a acessar esta etapa de escolarização. Há uma igualdade ilusória do acesso à educação no Brasil, que fomenta a desigualdade real de permanência do estudante no Ensino Médio, e assim, mantém e reproduz o contexto de disparidade de oportunidades na juventude. Para muito além de acessar o Ensino Médio, é necessário que o estudante tenha condições de permanecer nele. O fenômeno da “Juvenilização da EJA” demonstra que ainda temos um longo caminho na conquista integral e real desse direito. E as políticas educacionais brasileiras para o Ensino Médio, tem desconsiderado esta questão. Tendo nos últimos anos, se estruturado em torno da ideia da universalização da educação brasileira, a qual, do nosso ponto de vista, é um mito.

Identificamos em Barrios (2018)⁷ que a compreensão da “Juvenilização da EJA” pode ser organizada em torno, principalmente, de três fatores: 1. de ordem das dificuldades de aprendizagem; 2. de ordem social; 3. e de ordem das políticas educacionais para o Ensino Médio. Isto é, os três fatores indicam uma possibilidade de “agrupamento” das situações que levam o

⁵ O movimento migratório para a EJA de jovens provenientes do Ensino Médio regular tem ganhado destaque nos últimos Censos Escolares, junto dos dados de evasão e repetência. Tendo estados em que esse índice atinge a marca de 6.6% (BRASIL, 2017), como o caso de Rondônia.

⁶ Segundo Barrios (2018), o fenômeno tem como ação primeira a exclusão dos estudantes do ensino regular e pode ser analisado por três vias¹ diferentes, mas, complementares entre si, que envolvem os processos escolares: influências psicopedagógicas individuais do estudante, influências sociais e influências política e estrutural.

⁷ Dissertação de Mestrado da autora dessa tese.

estudante a sair do Ensino Médio regular e procurar (logo na sequência ou tempos depois) concluir esta etapa da Educação Básica na EJA.

Grande parte dos estudantes jovens que chegavam à EJA, vinham encaminhados pela própria escola em que cursavam o Ensino Médio regular (BARRIOS, 2018). Esta situação nos mostra que os jovens estavam sendo excluídos do ensino regular, sendo proibidos de frequentar o ambiente que foi propriamente pensado para ser o “seu espaço” na Educação Básica. O Ensino Médio é a escola da juventude. Por qual motivo, estaria a escola dos jovens, negando a permanência de parte desta juventude?

Para os professores que atuam e/ou conhecem a realidade das escolas de Ensino Médio e a “camisa de força” neoliberal que foi construída em torno dela nos últimos anos, não é uma pergunta muito difícil de ser respondida. Atualmente, existem diferentes mecanismos, entre eles o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que convertem automaticamente o estudante reprovado em um “dado negativo” no questionável nível de “qualidade” do ensino da escola em que ele está matriculado. Tais estudantes são, em grande parte, os jovens que precisam trabalhar. E diante da incompatibilidade do Ensino Médio regular com a vida de um jovem trabalhador, estes estudantes, muitas vezes, não conseguem cumprir com todos os requisitos necessários para a conclusão da etapa.

Para além dos fatores de ordem das dificuldades de aprendizagem e de ordem social, a “Juvenilização da EJA” é um produto das políticas educacionais para o Ensino Médio (BARRIOS, 2018). Começamos a compreender que as políticas educacionais para o Ensino Médio propriamente, bem como, os seus efeitos, estavam atuando no sentido de manter um modelo societário já vigente. A delimitação que estava sendo imposta ao estudante jovem que migrava para a EJA, era uma forma de reproduzir, por meio da educação e de seus processos, uma desigualdade de oportunidades já existente.

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), em 2019, um ano após a publicação da dissertação em questão, “teve um número recorde de 3 milhões de inscritos” (INEP/CENSO ESCOLAR, 2021, p. 27). O exame é uma forma de certificação facilitada, que tem se firmado como uma alternativa à conclusão dos estudos. O ENCCEJA estabelece relação com o Ensino Médio regular de modo que tem sido realizado: a) por jovens que abandonam a etapa pela necessidade de trabalhar; b) e por jovens em situação de distorção idade-série, que são encaminhados pelas escolas em que estão matriculados no Ensino Médio regular diurno e/ou noturno, a fim de concluírem o seu processo de escolarização. Nesse caso, os dados Censo Escolar de 2021 mostram que se encontravam nesta condição: 26,9%

na primeira série, 29,3% na segunda série e 29,2% na terceira série do Ensino Médio (INEP/CENSO ESCOLAR (2021, p. 27).

Os casos citados demonstram que a classe trabalhadora tem apresentado dificuldades para permanecer no Ensino Médio regular. Diante da redução da média de idade nas matrículas do Ensino Médio da EJA para 24 anos em 2021, três anos após a dissertação ser publicada, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) definiu que “o cenário ideal seria aquele em que todos os alunos pudessem concluir o ensino médio aos 17/18 anos, frequentando uma escola regular e de preferência no turno diurno” (INEP/CENSO ESCOLAR, 2021, p. 27).

Todavia, as políticas educacionais para o Ensino Médio regular, imbuídas de valores Neoliberais, têm tornado esse cenário cada vez mais impossível, resultando na migração de 200 mil estudantes do Ensino Médio regular para a EJA em 2021. Com estes dados queremos demonstrar que, após a publicação da dissertação, o “futuro” cenário educacional do país, foi se constituindo no sentido de simplesmente invalidar a realidade contextualizada pelas dificuldades que os jovens trabalhadores estavam demonstrando para permanecer no ensino regular.

Enquanto os governos deveriam pautar as ações da agenda educacional visando possibilitar aos estudantes uma formação de qualidade no espaço escolar próprio da juventude, contraditoriamente, investiu-se em certificação facilitada. Reduzindo, assim, os custos com a formação. É importante destacar que o ENCCCEJA, embora seja um exame em que o estudante não precisa necessariamente estar frequentando a EJA para se inscrever, tem repercussão direta na realidade da modalidade. Uma vez que, grande parte dos jovens que não conseguem a pontuação necessária para aprovação no exame, posteriormente, procuram a EJA para concluir a escolarização. Junto a isso, a alteração da idade de inserção no Ensino Médio na EJA, tornou a modalidade ainda mais propícia para o recebimento dos estudantes do ensino regular.

Em meio a este contexto, surge, ainda, a Lei nº 13.415/2017. A qual, além de extinguir a existência do Ensino Médio regular no período noturno, torna a organização da etapa ainda mais distante das possibilidades reais que os filhos da classe trabalhadora têm de frequentar a escola. Causando, assim, um verdadeiro êxodo de secundaristas do ensino regular, sejam eles do período diurno ou noturno, à EJA. Nesse sentido, a inadequação das políticas educacionais para o Ensino Médio e a realidade da juventude brasileira, parece ser uma constância nas agendas governamentais.

A questão crucial aqui, não é a constância das ações em si, mas, sim, o significado que essa constância carrega. Havia a permanência de parte da intencionalidade das políticas

educacionais para o Ensino Médio, mesmo em meio a alternância de poder. Alternância, esta, que desde o final de 1990, ocorreu entre partidos com perspectivas de governo “parecidas”, mas, que também ocorreu entre partidos que, teoricamente, ocupam posições divergentes no espectro político.

Este aparente “elo” nas políticas educacionais para o Ensino Médio desenvolvidas pelos governos brasileiros a partir do final da década de 1990, demonstrou a necessidade de aprofundamento de estudo. Particularmente, este entendimento demonstrou um contexto inquietante, permeado de muitas indagações. Indagações, estas, que ao serem respondidas ao longo desta tese, nos levaram a reconsiderar determinados posicionamentos, anteriormente defendidos em pesquisas produzidas ao longo de minha trajetória acadêmica, acerca de alguns governos.

O neoliberalismo é a força estruturante do “elo” entre as políticas educacionais para o Ensino Médio desenvolvidas pelos governos brasileiros a partir do final da década de 1990. Enquanto teoria das práticas político-econômicas, Harvey (2011, p. 3) define que, o neoliberalismo, pauta que “o bem-estar humano, pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio”.

O Estado no neoliberalismo, sob a ótica de Harvey (2011), deve se comportar de modo a criar condições e/ou preservar uma estrutura institucional apropriada às práticas supracitadas. Com essa perspectiva, em tom de crítica ao modelo, Harvey (2011, p. 3) define que o “Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas, suas intervenções nos mercados devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado”.

O movimento de reflexão tem nos levado a compreender, que, embora o neoliberalismo enquanto teoria das práticas político-econômicas do capitalismo tenha um determinado “esqueleto”, com características básicas que estruturam o seu desenvolvimento no Brasil (e nos demais países), não há um padrão na sua execução. Este entendimento surge, pois, entre o período que corresponde o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) ao governo de Bolsonaro, contemplando também os governos Lula e Dilma, não podemos afirmar que vivenciamos um mesmo “estilo” de neoliberalismo. No entanto, do nosso ponto de vista, o neoliberalismo representa um elo entre os governos supracitados, tendo norteado as políticas educacionais para o Ensino Médio em todo o período em questão.

A constância da adesão por parte dos governos supracitados ao neoliberalismo enquanto teoria das práticas político-econômicas do capitalismo e as suas diferentes formas de

manifestação, será definida nesta pesquisa com as expressões “facetas políticas do neoliberalismo” e/ou “facetas políticas neoliberais”. Os respectivos termos foram conhecidos por nós a partir dos estudos de Nápoles (2012). Com a pesquisa intitulada “Una visión sobre las facetas políticas del neoliberalismo económico em México”, na qual o autor buscou demonstrar que mesmo tendo os governos incorporado uma mesma teoria, isto é, o neoliberalismo, este, foi manifestado/demonstrado de diferentes formas no México. Percebemos, então, que o conceito de Nápoles (2012) poderia ser utilizado também para analisar as diferentes nuances do neoliberalismo no caso brasileiro.

Boito Jr. (2021) e Paulani (2017) descrevem que o período neoliberal no Brasil tem como marco inicial o governo de Fernando Collor de Mello. No entanto, ao fazer a reconstrução do percurso histórico das políticas educacionais tendo como ponto de partida, no sentido inverso, o projeto “Escola Sem Partido, Frigotto (2017) demonstra que a agenda educacional do país passou a ser fortemente influenciada a partir do governo de FHC. Sendo possível analisar, no âmbito da educação, os efeitos desta teoria das práticas político-econômicas, com maior notoriedade, a partir do respectivo mandato. Este entendimento é o que sustenta o recorte temporal da presente tese.

As “facetas políticas neoliberais” adotadas no Brasil desde o final da década de 1990, expressam diferentes níveis de compatibilidade entre si. No caso do Ensino Médio, a “neoliberalização” (MOURA, 2023, p. 1) da educação brasileira evidencia a constância, entre os governos, da adesão nas políticas educacionais por um tipo específico de formação na etapa. A “neoliberalização” (MOURA, 2023, p. 1) do Ensino Médio tem condicionado o Estado, por meio da ação dos governos, a um papel mínimo. A abertura de portas à burguesia, e o incentivo que esta classe recebeu para pensar o Ensino Médio, tem sido responsável por fomentar uma formação subserviente na etapa. Formação, esta, que tem sido articulada por setores da burguesia. A inexistência de uma ruptura concreta com a “neoliberalização” (MOURA, 2023, p. 1) demonstra o compromisso firmado, entre os governos, pela continuidade do projeto societário em curso.

Todavia, há também algumas diferenças entre os governos, isto é, no modo como o mesmo neoliberalismo foi e permanece sendo incorporado ao Ensino Médio. O que nos leva a tentar também responder se tais diferenças, em determinadas situações, poderiam ser entendidas como uma tentativa de “superação” do modelo neoliberal no contexto brasileiro, com vistas ao desenvolvimento de um modelo de produção que supere o capitalismo e atenda aos interesses da classe trabalhadora.

Desde o final da década de 1990, o neoliberalismo passou por diferentes mutações no contexto brasileiro. Dentre essas mutações, houve uma possível tentativa de inclinação menos complacente aos ditames do capital financeiro internacional. Houve também uma outra mutação que atribuiu “novas” nuances a este modelo de desenvolvimento, colocando ainda mais em risco a garantia da sobrevivência dos brasileiros. “Sobrevivência”, pois, neste caso específico, o qual será discutido nos próximos capítulos, não houve qualquer articulação política em torno da garantia da “qualidade” de vida da população do país. O Estado mínimo, que anteriormente a este período já era um orientador das políticas, entre 2019 e 2022, se tornou também persecutório. Para muito além de buscarmos a “qualidade”, neste período, a meta era permanecermos vivos.

Desde o final da década de 1990 temos vivenciado o neoliberalismo de diferentes formas. A adesão a esta teoria das práticas político-econômicas do capitalismo, neste país, impactou ora mais ora menos na qualidade de vida dos brasileiros. Fruto deste contexto, a “neoliberalização” (MOURA, 2023, p. 1) da educação, nos instiga a desvendar - no Ensino Médio - a forma como, desde o final da década de 1990, os governos têm ancorado o neoliberalismo às políticas educacionais para o Ensino Médio.

O compromisso firmado entre os governos brasileiros, a partir do final da década de 1990, e o neoliberalismo, nos leva a conceber a Lei nº 13.415/2017 enquanto uma produção deste cenário. Conforme Leite (2020, p. 101) teoriza, a “reforma educativa em discussão carrega os resquícios do projeto formativo burguês que fundamenta a educação brasileira ao longo de todo o desenvolvimento histórico do país, sobretudo, nos últimos trinta anos”. Em outras palavras, embora tenha sido aprovada em 2017, do nosso ponto de vista, ela veio sendo construída pelos governos através de suas ações na área da educação e, especificamente, no Ensino Médio.

A Lei nº 13.415/2017 é resultado de uma agenda educacional que tem, desde o final da década de 1990, sem rupturas, se articulado em torno do neoliberalismo. E a dita reforma do Ensino Médio, talvez, seja hoje, a maior representante na etapa, dos interesses da burguesia. Interesses, estes, que foram incorporados às políticas educacionais para o Ensino Médio ao longo dos últimos anos, com as diferentes “facetas políticas do neoliberalismo”. Por meio das quais os governos brasileiros, em diferentes posições no espectro político, têm manifestado continuamente a adesão à teoria das práticas político-econômicas do capitalismo.

Temos compreendido que as “facetas políticas do neoliberalismo” são desenvolvidas de acordo com o movimento de valorização de específicas “frações” (POULANTZAS, 1981, p. 91) da burguesia no interior do “bloco no poder” (POULANTZAS, 1981, p. 91). As frações da

burguesia são delimitadas de acordo com o seu setor de atuação. Por exemplo, a fração industrial da burguesia está diretamente vinculada ao setor da indústria. Para tanto, o entendimento do desenvolvimento das “facetas políticas do neoliberalismo”, requer, necessariamente, a identificação das frações da burguesia existentes no Brasil e a análise da valorização do setor econômico ao qual elas necessariamente estão vinculadas. As políticas governamentais podem possibilitar, mais ou menos, o crescimento dos diferentes setores da economia. Mais adiante no texto, por exemplo, analisaremos que os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) favoreceram o crescimento do setor industrial no país. Valorizando, assim, a posição ocupada pela fração industrial da burguesia no interior do bloco no poder no respectivo período.

O crescimento do setor da economia é responsável por desenvolver a valorização da posição ocupada no interior do “bloco no poder” (POULANTZAS, 1981, p. 91) pela fração específica da burguesia vinculada ao setor que teve crescimento. Por sua vez, ocupando posição valorizada no interior do bloco no poder, o projeto pedagógico desta fração específica da burguesia, passa a ter maior força e influência na sociedade, sobretudo, por meio da adesão ao seu projeto pedagógico por parte do governo que então estiver em curso. Sob este prisma, esta tese busca responder a seguinte problemática: Qual a influência das “facetas políticas do neoliberalismo” nas Políticas Educacionais para o Ensino Médio a partir do final da década de 1990?

Objetivo Geral:

Explicitar possíveis relações entre as “facetas políticas neoliberais” desenvolvidas no Brasil a partir do final da década de 1990 e as políticas educacionais para o Ensino Médio.

Objetivos Específicos:

- Identificar as “facetas políticas neoliberais” desenvolvidas pelos governos brasileiros a partir do final da década de 1990;
- Compreender nas políticas para o Ensino Médio a influência das “facetas políticas neoliberais” desenvolvidas pelos governos brasileiros a partir do final da década de 1990;
- Identificar como os antecessores históricos das políticas educacionais para o Ensino Médio que, desde o final da década de 1990, auxiliaram na construção da Lei nº 13.415/2017;
- Analisar os limites da formação para a classe trabalhadora a partir da Lei nº 13.415/2017;

O estudo se desenvolveu a partir da metodologia da pesquisa bibliográfica e documental, a partir do estudo de teses e dissertações e demais produções, bem como, análise de documentos oficiais, especialmente, as políticas educacionais para o Ensino Médio sancionadas no âmbito da União. Entendemos também a importância de apresentar dados referentes às taxas de evasão, matrículas, reprovações⁸ no Ensino Médio, bem como, índices de ocupação, desemprego, pobreza e demais informações que objetivam caracterizar os cenários que englobam determinadas ações do Estado. Para isso, utilizaremos bases de dados como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA).

A organização desta pesquisa conta com seis capítulos. No 1º capítulo, intitulado “Balanço da produção”, contemplamos a pesquisa do “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 10). Neste espaço, apresentamos os procedimentos do processo de levantamento, seleção, estudo e análise das dissertações utilizadas nesta pesquisa. De modo que fosse possível garantir o ineditismo da presente pesquisa, e contribuir na produção do conhecimento sobre o objeto em questão.

No 2º capítulo, intitulado de “O Ensino Médio no Brasil: alguns marcos teóricos e históricos para a compreensão da etapa”, realizamos a análise do contexto histórico brasileiro. A partir da indicação e análise dos principais marcos na história da educação brasileira, buscando identificar os interesses sociais, políticos e econômicos que embasaram o papel da formação escolar no Ensino Médio, bem como, o seu processo de constituição enquanto uma etapa da Educação Básica do Brasil.

Tendo como título, o “O neoliberalismo na conjuntura política brasileira”, no 3º capítulo analisamos o modelo de desenvolvimento em questão. Buscamos contemplar os determinantes históricos e sociais de seu surgimento, assim como, apresentamos a discussão acerca do neoliberalismo na conjuntura política brasileira a partir do final da década de 1990. Ainda neste capítulo, buscamos identificar e caracterizar as “facetadas políticas neoliberais” incorporadas pelo governo Federal nos mandatos a partir do final da década de 1990. Ao fim deste capítulo, também caracterizamos o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, ainda que não tenhamos definido e nomeado uma “faceta política neoliberal” específica para o governo em questão.

⁸ Entre outros.

Após o exame de qualificação, outros três capítulos somaram-se a este trabalho. O capítulo 4º, intitulado de “Neoliberalismo e Educação”, contemplou a análise da influência das “facetas políticas do neoliberalismo” na educação. A partir da “Faceta neoliberal de FHC: políticas educacionais para o Ensino Médio”, iniciamos a construção e análise daquilo que denominamos, nesta tese, por “tijolos da Lei nº 13.415/2017”. Partindo da compreensão de que, o suposto “novo” Ensino Médio da Lei em questão é, mais um, resultado da adesão do governo brasileiro aos princípios neoliberais, entendemos que ela foi sendo construída ao longo dos anos, a partir de diferentes políticas que se vinculam direta e/ou indiretamente ao Ensino Médio. Para tanto, neste capítulo, destacamos os “tijolos” 1, 2 e 3 da Lei nº 13.415/2017, desenvolvidos durante a “faceta política neoliberal” de FHC. Estes foram desenvolvidos na seção 4.1. Constituídos e analisados, respectivamente, a partir da “reforma da educação profissional”, da “separação da formação técnica e profissional da formação geral no Ensino Médio” e da “privatização indireta no Ensino Médio”.

Sob este mesmo prisma, agora, tendo como pano de fundo a “faceta política neoliberal” do governo Lula, na seção 4.2 os tijolos 5 e 6 da Lei nº 13.415/2017 foram constituídos e analisados, respectivamente, a partir do “pêndulo da conciliação de classes” e da questão da “burguesia pensando e articulando a educação do proletariado brasileiro e a impossibilidade de conciliar o inconciliável”. Na seção 4.3, compreendemos que a “faceta política neoliberal” do governo Dilma foi responsável pela criação dos tijolos 6 e 7, respectivamente, constituídos e analisados a partir do “programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC” e pela “Base Nacional Comum Curricular”. Por sua vez, o tijolo 8, constituído e analisado a partir da “medida provisória nº 746/2016”, finaliza a construção do suposto “novo” Ensino Médio, tendo como contexto o Golpe de Estado de 2016 sofrido pela presidenta Dilma.

No capítulo 5º, com o título: “A Lei nº 13.415/2017”, estudamos o suposto “novo” Ensino Médio em si. Para tanto, analisamos a sua carga horária, o currículo e as áreas de conhecimento, a privatização da formação técnica e profissional na etapa e o contexto de sua não execução no governo Bolsonaro. Neste mesmo capítulo, buscamos responder “a quem o Ensino tem servido”, destacando o movimento no interior do bloco no poder e a sua influência nas políticas para o Ensino Médio. Complementar a essa discussão, também tentamos responder “a que o Ensino Médio tem servido?”, analisando o Ensino Médio que temos atualmente e indicando algumas ações que, possivelmente, poderiam ajudar a iniciar uma nova política educacional para esta etapa.

Justificativa

Saindo do quente norte paranaense e levando uma mala carregada de perguntas, e algumas roupas de frio, iniciei o Doutorado no programa de pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Ponta (UEPG), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Simone Flach. Ocupando um grande espaço nesta mala, junto a mim, veio também a trajetória acadêmica iniciada na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no ano de 2011 com o curso de licenciatura em Pedagogia. Os “primeiros passos” na “ciência da Educação” (LIBÂNEO, 2005, p. 34) foram dados ao lado do Prof. Dr. Carlos Toscano, pelo qual fui orientada na Iniciação Científica.

Particularmente, o mais memorável marco deste percurso foi o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Foi com ele que descobri uma área da Pedagogia, que, de fato, me instigava fortemente a estudar. A EJA, especificamente, o seu histórico de constituição no Brasil e os “seus sujeitos”, despertou em mim um olhar “curioso”. Um olhar que, até então, não tinha sido despertado durante a graduação, me levando, inclusive, a pensar em escolher um outro curso. A EJA me fez gostar da Pedagogia, e a Pedagogia me fez ter vontade de pesquisar a Política Educacional.

No TCC, na área de políticas educacionais, sob a orientação paciente da Prof.^a Dr.^a Marleide da Silva Rodrigues Perrude, analisei a Juvenilização da EJA nas escolas municipais de Londrina. A pesquisa no campo foi subsidiada, em parte, pela experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido também nesta modalidade. O PIBID se desenvolvia nas escolas estaduais que ofertavam a EJA, neste caso, era de responsabilidade da rede estadual o segmento do Ensino Médio na modalidade, enquanto o município era encarregado da oferta dos segmentos iniciais.

O processo de construção do TCC ocorreu concomitantemente ao PIBID. Contudo, a pesquisa do TCC estava no âmbito do município, ou seja, com a oferta do segmento inicial, enquanto o PIBID estava no âmbito do estado, ou seja, com a oferta do Ensino Médio. Com a oportunidade de viver o universo da EJA em sua amplitude (município e estado), pude contrastar as duas realidades. São contextos muito diferentes. E foi assim que eu entendi, a partir dos dados coletados, que, em Londrina (PR), a Juvenilização da EJA, estava no Ensino Médio. De fato, havia adolescentes e jovens nas escolas municipais de EJA, no entanto, este, era um grupo minoritário que, em sua maioria, estavam iniciando o seu processo de escolarização na modalidade. Por sua vez, nas escolas estaduais da EJA, o aumento do recebimento de adolescentes e jovens estava ocorrendo de modo progressivo. Corroborando, inclusive, com a descaracterização da modalidade que durante anos teve como marca identitária

o recebimento de idosos, que emerge com o processo histórico da constituição da educação pública de “acesso universal”.

Ainda no TCC, a partir do Materialismo Histórico e Dialético, adotamos a ideia da Juvenilização da EJA como um fenômeno, inicialmente concebida por Beisiegel (1999). A Juvenilização da EJA é parte de um todo, sobretudo, uma parte visível que compõe um todo gerador do fenômeno estrategicamente pensado para ser invisível. Em outras palavras, aquele jovem que sai do Ensino Médio regular e vai estudar na EJA, é apenas a “ponta do iceberg”. Conforme afirmei “somente quando o aluno abandona o ensino médio regular, ele é notado. É neste momento que ele se encontra fora do contexto, e consegue aparecer de forma mais evidente” (BARRIOS, 2018, p. 126).

Sob essa ótica, o movimento de migração desses jovens só poderia ser entendido através da identificação e compreensão do seu gerador. Este ponto da reflexão, se tornou um problema de pesquisa. O qual estruturou o meu projeto para o processo de seleção do programa de pós-graduação em Educação, no curso de mestrado, na linha “Perspectivas filosóficas, históricas, políticas e culturais da educação”, no núcleo de “Políticas educacionais”, também da UEL. E foi assim que, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cleide da Silva Czernisz, iniciei o processo dos dois anos, talvez, mais enriquecedores em conhecimento da minha vida, até então.

Durante o mestrado, busquei tecer a relação entre, o abandono do Ensino Médio regular pelos estudantes, e o fenômeno da Juvenilização da EJA. Organizei a compreensão da evasão na etapa, e o conseqüente êxodo de jovens à modalidade, em três influências: “psicopedagógicas individuais, sociais e político-estrutural” (BARRIOS, 2018, p. 123). Embora defenda que tais influências se interrelacionam, e não devem ser encaradas de modo segregado, o viés da compreensão da problemática proposta indica que a influência político-estrutural é o motor do fenômeno e, por vezes, determinante para que as demais também se desenvolvam.

Concomitante ao mestrado, passei a atuar no projeto de extensão “Incubadora dos direitos sociais: Patronato Penitenciário de Londrina” (PLDA) que, entre 2015 e 2018, fazia parte do programa estadual “Universidade Sem Fronteiras”. As ações enquanto pedagoga no campo da socioeducação me proporcionaram conhecer uma “outra parte” da realidade educacional do país, e que se relaciona diretamente com a “Juvenilização da EJA”. Da mesma forma que, conforme afirmamos anteriormente, aquele estudante que chega na EJA é a ponta do “icberberg”, o jovem que está passando pela socioeducação, também é.

Existe um contexto muito maior que o cerca e o coloca neste lugar, atribuindo, incoerentemente àqueles jovens, a culpa pela condição na qual ele se encontra naquele espaço.

O caminho percorrido pelos jovens que chegam à socioeducação, é um caminho, em grande parte, previamente definido a eles pela sociedade. Há uma delimitação de possibilidades que lhes são impostas. Este contexto, assim como o da Juvenilização da EJA, expressa a ilusão da igualdade no mito da universalização da educação básica. O projeto de extensão “Incubadora dos direitos sociais: Patronato Penitenciário de Londrina” (PLDA), tinha como supervisora da área de pedagogia da UEL a Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Ferreira da Silva, a qual teve grande importância no processo de amadurecimento, tanto acadêmico, quanto pessoal, particularmente vivenciado durante este período.

No início do doutorado, fui convocada para assumir um cargo no Concurso Público para docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o qual fui aprovada em 2019. Passei, então, a atuar no Instituto Federal do Paraná (IFPR) no campus de Pitanga como docente do curso de licenciatura em Pedagogia, atuando, também, no curso de licenciatura em Química e na pós-graduação com a especialização em interdisciplinaridade na Educação Básica. Embora não atue como docente na etapa, a vivência no campus tem me possibilitado conhecer na prática a realidade da oferta do Ensino Médio integrado na rede federal.

A vivência neste contexto confirmou a necessidade de estruturar a pesquisa do doutorado em torno da neoliberalização do Ensino Médio. A realidade com a qual eu me deparei nos Institutos Federais, especificamente, no Ensino Médio, era também um resultado que foi historicamente produzido pelas “facetas políticas do neoliberalismo” desenvolvidas nos últimos governos. Assim como no Ensino Médio da rede estadual do Paraná, há no Ensino Médio do IFPR o fomento pela redução da atuação do Estado. Embora, a princípio, estejamos percebendo que a rede federal esteja sofrendo, de modo menos impositivo, os ditames neoliberais da parte do governo, acreditamos que isso não é motivo de glória. Pelo contrário. Cabe aqui, denunciar e destacar, a pressão que tem sido feita aos Institutos Federais, para que o Ensino Médio da rede esteja permanentemente alinhado ao neoliberalismo.

Destaca-se, também, que a presente pesquisa busca contribuir com o conjunto de conhecimentos historicamente produzidos acerca das políticas educacionais para o Ensino Médio, especialmente, buscando possibilitar a atualização do referido conjunto de conhecimentos a partir das novas percepções, aqui destacadas, acerca do tema em questão. Ainda neste cenário, busca-se fomentar a necessidade de mais pesquisas sobre as “facetas do neoliberalismo” e a educação. Acreditamos que a identificação das diferentes formas com que o neoliberalismo pode se apresentar à sociedade brasileira, se faz cada vez mais necessária na atual conjuntura e na cultura da produção do engano. Logo, a produção das pesquisas sobre este

assunto, podem ser um potente instrumento na construção dialética da consciência de classe dos trabalhadores e de uma educação que atenda, realmente, aos seus interesses.

Pretendeu-se, também, demonstrar a relevância do conjunto de conhecimentos produzidos por Poulantzas, especialmente, nas obras “O Estado, o Poder, o Socialismo” (1980), “O Estado, o poder e nós” (1981) e “Poder Político e Classes Sociais” (2019), para a área da educação. Esta pesquisa busca possibilitar melhor compreensão dos conceitos de “bloco no poder” e “fração da burguesia”, que foram incorporados nesta pesquisa. Podemos considerar que, na área da educação, há pouca difusão de análises sob esse viés. Isso foi identificado no processo de busca de pesquisas de teóricos do campo da educação, especialmente das políticas educacionais, que desenvolvem pesquisas alinhadas, especificamente, aos conceitos desenvolvidos por Poulantzas. Sendo, em maior parte, estas análises construídas por pesquisadores da área da sociologia, especialmente, da ciência política.

Esta tese busca, especialmente, contribuir na construção de um “novo” futuro, em substituição do “novo tempo” do fracasso, que vem sendo produzido pela Lei nº 1.415/2017. À juventude, buscamos somar forças. Demonstrando, através destes escritos, a necessidade da vigilância permanente da luta pela garantia do direito à educação no Brasil. Destacando que, a sua real efetivação, ultrapassa os limites de atuação das políticas de acesso. Precisamos fomentar a discussão sobre a permanência na escola, considerando, de antemão, a verdadeira realidade da juventude brasileira.

Em tempo, destaco que, para além da justificativa acadêmica que embasa o presente trabalho, há um porquê de a iniciação científica na graduação, o TCC, o mestrado, o PLDA e o IFPR terem sido citados neste trabalho. Quando cheguei ao doutorado, em 2019, não cheguei sozinha. Tudo isso veio comigo. Tudo isso me trouxe até aqui. Tudo isso teve (e ainda tem) um papel importantíssimo na minha formação. Lembra daquela mala que eu citei no começo deste texto? Aquela que eu trouxe para Ponta Grossa no início do doutorado, carregada de perguntas e algumas roupas de frio? Agora, ela volta comigo para casa, paradoxalmente, ainda mais pesada. Nesta mala eu trago comigo mais conhecimento, outros significados para assuntos previamente estudados e novas perguntas. Pois, conforme tem afirmado ao longo desses quatro anos, a Prof.^a Dr.^a Simone de Fátima Flach, a quem eu devo grande parte do “peso” desta mala que carrego atualmente em minhas mãos: “as pesquisas nunca terminam!”.

CAPÍTULO 1 BALANÇO DA PRODUÇÃO

Com o levantamento de obras, teses, dissertações e artigos, é possível identificar em que “estado” se encontra a pesquisa sobre o nosso tema e, a partir desse diagnóstico, verificar e confirmar o ineditismo do recorte estabelecido para o desenvolvimento da tese, perceber quais as compreensões têm predominado no âmbito acadêmico acerca da discussão mais ampla e das particularidades que carecem ainda de estudo e que viabilizam seu ineditismo.

Romanowski e Ens (2006) discutem sobre as possibilidades de construção e organização do balanço da produção nas pesquisas em educação, com destaque para as pesquisas de “estado da arte” e de “estado do conhecimento” que, embora sejam equivocadamente tratados “igualmente”, com certa frequência nas pesquisas da educação, têm diferenças significativas, as quais repercutem diretamente na construção e organização do balanço da produção. Ambas as pesquisas são utilizadas no momento do processo de construção do “mapeamento” da produção de pesquisas acerca do tema estudado.

À luz de Romanowski e Ens (2006, p. 39), entendemos que a construção do processo de mapeamento acerca do tema estudado, tanto a partir de um “estado da arte” quanto de um “estado do conhecimento”, pode:

significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores.

A partir da compreensão daquilo que envolve a estruturação, tanto de um “estado da arte”, quanto de um “estado do conhecimento”, Romanowski e Ens (2006) possibilitam ao pesquisador a escolha pelo tipo de pesquisa que mais se adequa àquilo que ele busca desenvolver na sua produção. Com este entendimento, optamos por desenvolver a pesquisa de “estado do conhecimento”. Para que possamos estabelecer o “Estado do Conhecimento” não basta que identifiquemos as pesquisas acerca do tema em foco. É necessário que o pesquisador

se aproprie do modo como as pesquisas têm sido tratadas na academia. Para tanto é necessário não somente o levantamento, mas, também um estudo consistente e rigoroso acerca do material produzido.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39), o “estado do conhecimento” refere-se ao mapeamento das pesquisas com o tema em foco em um setor específico da produção do conhecimento, por exemplo: teses e dissertações, ou livros, ou artigos, etc. Diferenciando-se, assim, do “estado da arte”, que abarca o estudo da produção do conhecimento em sua amplitude, para além de um setor específico como o “estado do conhecimento”. Para tanto, a seguir, apresentaremos a pesquisa de “estado do conhecimento” realizada neste estudo.

No primeiro momento contemplamos os passos da sua construção inicial, tais como, a identificação das bases de pesquisa utilizadas, descritores, número de teses e dissertações encontradas e entre outros passos. No segundo momento, a partir da análise das teses e dissertações, buscamos sintetizar qual o entendimento dos autores acerca do objeto e do problema em questão, bem como, trazer para a discussão, as principais questões que coadunam com esta tese. Ressaltamos que não se pretendeu, nesse momento, esgotar a síntese desta análise. Uma vez que as teses e dissertações serão também incorporadas nos demais capítulos desta pesquisa.

As bases de pesquisa utilizadas para busca das teses e dissertações foram: o a) Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o b) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No primeiro momento, em ambas as bases, utilizamos o descritor “Oferta do Ensino Médio” e, o crivo inicial de seleção ocorreu pelos títulos. Em outras palavras, o nosso olhar para o título buscava identificar, de antemão, se a pesquisa pré-selecionada pela base, apresentava (ou não) questões relativas ao neoliberalismo e o Ensino Médio.

Antes de prosseguirmos, gostaríamos de destacar o que motivou a escolha pelos descritores aqui utilizados, sendo, inicialmente: “oferta do Ensino Médio”, depois: “Oferta” AND “Ensino” AND “Médio” e, por último: “Oferta” AND “Ensino” AND “Médio” AND “Neoliberalismo”. Há uma infinidade de olhares lançados que podem ser lançados às pesquisas sobre o Ensino Médio desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação. Em outras palavras, ainda que com um mesmo tema, estas pesquisas podem ter como foco, assuntos relativos à didática, à história da educação, à psicologia da educação, à formação de professores, etc.

Pensando nisso, e tendo como norte os processos de pesquisas anteriormente vivenciados, especialmente no TCC e na dissertação (os quais citamos anteriormente), a escolha

pelos descritores supracitados, objetivou contemplar, por meio do indicativo de problemáticas que envolvem a oferta da etapa, a influência do neoliberalismo na elaboração de suas políticas educacionais. Tanto no TCC, quanto na dissertação, àquilo que nos levou a pensar determinantes neoliberais no Ensino Médio foi justamente as questões relativas à situação da oferta nesta etapa. A realidade da oferta se constrói, principalmente, pelo período (diurno e/ou noturno) e modelo de gestão (pública Estatal e/ou pública não-Estatal) e, ambos, emanam potenciais problemáticas da influência neoliberal na construção das políticas educacionais para o Ensino Médio.

Nesse sentido, na base de dados IBICT a busca pelas pesquisas se deu sem filtros, utilizando somente o descritor. Devido ao grande volume de pesquisas, na base de dados da CAPES, além do descritor, utilizou-se os filtros de ano de publicação (2015 a 2019), área de conhecimento, avaliação e concentração em Educação e nome do programa, no caso, Educação. Para tanto, houve um número total de 6 e de 9491 pesquisas buscadas, respectivamente, no IBICT e na CAPES. Após o crivo inicial dos títulos, selecionamos 4 e 19 pesquisas nas bases respectivas e, destas, após a leitura do resumo, selecionamos 2 e 10 para a leitura na íntegra do trabalho.

Contudo, considerando o vasto número de pesquisas encontradas na base em questão, interrompemos o processo inicial na CAPES com as 19 pesquisas pré-selecionadas, e afunilamos os critérios de busca, passando a trabalhar com o descritor “Oferta” AND “Ensino” AND “Médio”, para que a investigação pudesse ser mais objetiva. Dessa forma, deixamos o descritor “oferta do Ensino Médio” e passamos, então, a trabalhar com o descritor: “Oferta” AND “Ensino” AND “Médio”

Com este mecanismo a base da CAPES buscou 59 pesquisas, sendo que, destas, selecionamos 5 para leitura do resumo pós-crivo do título e 2 para leitura do trabalho na íntegra. Considerou-se, dessa vez, a necessidade de ampliarmos o processo de busca com o descritor “Oferta” AND “Ensino” AND “Médio” AND “Neoliberalismo”, nesta mesma base. Neste momento, deixamos o descritor “Oferta” AND “Ensino” AND “Médio” e passamos a trabalhar com o descritor “Oferta” AND “Ensino” AND “Médio” AND “Neoliberalismo”. Dessa forma, encontramos 45 pesquisas e 14 foram selecionadas após a leitura do título, restando 4 para leitura na íntegra, após leitura do resumo. Realizamos a leitura na íntegra de 18 pesquisas entre teses e dissertações que foram buscadas nas duas bases, com descritores e passos de crivo aqui citados.

Após a qualificação, acatamos algumas sugestões da banca. Além de retirarmos deste corpus uma pesquisa específica, cuja publicação ocorreu no ano de 2007, inserimos dois outros

estudos, sendo a dissertação de Emanuely Peplinski defendida no ano de 2020, no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), com o título “Juventudes excluídas da escola no município de Guarapuava/PR: representações sociais de educadores sobre a evasão no Ensino Médio”. A partir das sugestões, também entendemos a importância de inserir o estudo de Guilherme Antunes Leite. A dissertação em questão, foi desenvolvida na mesma Universidade e programa, com o título: “Reforma do Ensino Médio, projeto pedagógico da confederação nacional da indústria e a crise do mundo do trabalho no Brasil: delineamentos para a formação de estudantes da classe trabalhadora”.

Após estudo na íntegra das vinte pesquisas, por fim, seis trabalhos foram incorporadas a esta tese, sendo, as dissertações de Vicente (2019), Bezerra (2019), Almeida (2018), Piconi (2018), Peplinski (2010) e Leite (2021).

A dissertação intitulada “Políticas Educacionais para o Ensino Médio: as implicações da Lei nº 13.415/2017”, defendida por Vinicius Renan Rigolin de Vicente, em 2019 no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), buscou responder o seguinte problema: Quais os antecedentes históricos e políticos do ensino médio no Brasil? Qual a relação da atual reforma do Ensino Médio com as recomendações das organizações e organismos internacionais? Quais as implicações da atual reforma do Ensino Médio na profissionalização docente? Quais as implicações das mudanças curriculares do Ensino Médio na formação educacional do jovem brasileiro?

Vicente (2019) entende que a Lei nº 13.415/2017 é um desfecho não somente dos atuais movimentos políticos, mas, também, de pressupostos históricos. Embora a Lei tenha se apresentado concretamente à sociedade em 2017, ela é parte do resultado de um ideário de formação que tem acompanhado as políticas educacionais para o Ensino Médio desde a década de 1990. Momento em que o neoliberalismo começa a intervir mais fortemente na conjuntura política nacional, e que os governos se abrem às orientações de Organizações e Organismos internacionais, com vistas a alcançar um dos pilares deste modelo de desenvolvimento: a privatização.

O Ensino Médio, denominado de 2º grau durante o período da Ditadura Militar instaurada no Brasil a partir do Golpe de Estado de 1964, tinha como objetivo a profissionalização do estudante. Segundo Vicente (2019), buscava-se atender às necessidades produtivas e, também, reduzir os custos com o Ensino Superior. Em face a este contexto, o então 2º grau ofertava cursos profissionalizantes voltados ao Setor Primário (extração de matérias-primas), Setor Secundário (indústria) e Setor Terciário (venda de serviços e bens imateriais).

Esse movimento político de buscar profissionalizar o estudante do 2º grau por meio de quadros técnicos de nível médio, viabilizava muitos discentes que buscavam a qualificação profissional a se satisfazerem com a formação de grau médio e logo reduzia-se a carga de vagas no ensino superior. Essa manobra política ocorrida no decorrer dos anos 1970 e 1980 de profissionalizar estudantes com cursos profissionalizantes de nível médio, pode ser verificado atualmente no Brasil com a Reforma do Ensino Médio, por meio do itinerário formativo de educação técnica e profissional, o qual busca qualificar os estudantes com formação técnica de nível médio para que estes se posicionem no mercado de trabalho precocemente, de modo a reduzir a demanda no ensino superior e por consequência os investimentos (VICENTE, 2019, p. 213).

O conhecimento apresentado por Vicente (2019) além de possibilitar maior compreensão acerca do objeto de pesquisa desta tese, nos fez recordar de um outro marco histórico da etapa que, por sua vez, nos levou a novos questionamentos. A Lei nº 11.892/2008 sancionada durante o governo Lula, com o então Ministro de Educação Fernando Haddad, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Temos percebido que os Institutos Federais trazem para o Ensino Médio uma outra concepção de educação, no sentido de atribuir à formação profissional um viés diferente do desenvolvido até então. Ainda que com limites, a rede federal busca romper com a lógica instaurada pelo Regime Militar, de condicionar a Educação Técnica e Profissional de nível médio à produção de mão-de-obra para ser absorvida pela demanda produtiva.

Diante do exposto, indagamos: a criação dos IF foi uma tentativa de rompimento com a perspectiva neoliberal na educação do Ensino Médio? A oferta de um itinerário formativo de Educação Técnica e Profissional nos moldes da Lei nº 13.415/2017 estaria resgatando a perspectiva de Ensino Médio integrado do Regime Militar e, conseqüentemente, desconstruindo os avanços obtidos com a Lei nº 11.892/2008? A Reforma do Ensino Médio representa uma ameaça à existência do IF?

A Lei nº 13.415/2017 é, sobretudo, mais um dos projetos do capitalismo para as economias emergentes. A educação é, de modo questionável, entendida pelo Banco Mundial como a “solução para a redução dos níveis pobreza” (VICENTE, 2019, p. 216), e tem na atuação das organizações multilaterais, a efetivação de seu ideário social. Sendo o protagonista no ajustamento das economias aos ditames neoliberais, quando um país segue as orientações das organizações multilaterais, o Banco Mundial direciona recursos à área indicada. Todavia, condiciona esse empréstimo à efetivação de reformas.

No modelo neoliberal a educação é entendida como parte integrante do mercado e coerentemente funciona de acordo com as suas normas. Em face a esse contexto, é necessário

ponderar que, ainda que o Banco Mundial entenda, supostamente, que a educação é a “solução” para a redução dos níveis de pobreza, este mesmo banco, se beneficia com a acumulação desigual do capital. E, certamente, ele não busca uma distribuição igualitária. Destacamos: na sociedade do capitalismo, a pobreza é necessária. Para tanto, a superação da pobreza, necessariamente, passa pelo desenvolvimento de uma outra sociedade. Àqueles que defendem o capital, nunca defenderão, realmente, uma distribuição igualitária.

É inquestionável o fato de que quanto maior o nível de escolarização do indivíduo, maiores e melhores serão as possibilidades de ele se inserir no mercado de trabalho. É através do trabalho que produzimos a nossa existência. Logo, a escolarização torna a nossa vida mais ou menos precária no sentido de possibilitar, geralmente, por meio de maiores salários, melhores condições de vida. Contudo, não podemos ter a crença infundável de que a educação, sozinha, muda uma sociedade que está alicerçada em uma estrutura dual, onde os papéis que iremos desempenhar na dinâmica social são praticamente definidos a priori. Conforme elucida Vicente (2019, p. 216):

nesse âmbito, a educação visa formar o jovem flexível para atuar no mercado de trabalho de acordo com a demanda solicitada. A democratização do ensino médio é considerada desnecessária ao projeto de sociedade almejada pelas ideias neoliberais, a universalização do ensino médio de qualidade não é objeto de interesse no projeto capitalista.

Para formarmos uma sociedade igualitária a educação somente não basta, o indivíduo precisa ter acesso à renda, ao trabalho, à saúde e à cultura. E, para isso, precisamos romper com o capitalismo, não “democratizá-lo”. Dentro da perspectiva marxista, aqui utilizada, esta transformação deve começar pela classe trabalhadora. A depender do tipo de educação, podemos avançar mais ou menos rumo à uma nova sociedade. A educação é uma mediação no processo de conscientização da classe trabalhadora, construído na própria luta. É por isso que a luta pela democratização de um Ensino Médio de qualidade, ainda que por ora os parâmetros de qualidade estejam indissociáveis do capitalismo, é mais do que necessária.

Vinicius de Oliveira Bezerra defendeu a sua dissertação em 2019 no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). O trabalho que tem como título “Empresários e Educação: consentimento e coerção na política educacional do Ensino Médio”, buscou responder ao seguinte problema: qual a influência de setores do empresariado nacional nas disputas por projetos de reforma do ensino médio, particularmente no contexto do Projeto de Lei nº 6.840/2013 e da Medida Provisória nº 746/2016?

Bezerra (2019) se propôs a desmistificar a aparência do discurso dominante sobre os projetos de reforma para o Ensino Médio. O resultado desse desnudamento parece um pouco óbvio, mas não é. A descoberta da essência do fenômeno ocorre de forma mais ou menos profunda, através da análise no sentido inverso. A desmistificação do fenômeno, no caso de Bezerra (2019) a Reforma do Ensino Médio, deve ser contínua. Justamente por estar sobre a maré da conjuntura política e econômica, é impossível que o seu entendimento se esgote em uma dissertação ou tese.

Bezerra (2019) buscou a desmistificação do fenômeno até onde lhe foi possível, ou seja, até o ponto em que a análise da história e da política lhe deram subsídios para caminhar. Nesse sentido, após fazer a retomada histórica que envolve a Lei nº 13.415/2017, o autor trata da disputa no Estado acerca da Reforma do Ensino Médio por duas classes fundamentais: burguesia e proletariado que, na perspectiva Gramsciana, utilizada pelo autor, são representados pelos Intelectuais Orgânicos do Empresariado e Intelectuais Orgânicos da Classe trabalhadora. Nesse sentido Bezerra (2019, p. 128) define como uma das ações dos Intelectuais Orgânicos do Empresariado no Estado:

No âmbito da Comissão Mista, os intelectuais orgânicos do empresariado agiram para dar direção correta à materialização da reforma, uma vez que o conteúdo já estava de acordo com suas proposições. Tendo em vista questões que necessitavam de maiores aportes de recursos, não ocorreram alterações significativas de conteúdo. Nesse cenário, ficou nítida a articulação de parlamentares que proferiram discursos condizentes com as pautas do campo conservador, notoriamente do Movimento Escola Sem Partido (ESP) – em oposição ao suposto aparelhamento ideológico das instituições escolares pelos partidos e movimentos de esquerda.

Por sua vez, no que se refere à ação dos Intelectuais Orgânicos da Classe trabalhadora, Bezerra (2019) entende que restou somente a estratégia de denunciar o autoritarismo presente na Reforma, defender o movimento latente na época das ocupações dos estudantes do Ensino Médio e a luta pela retirada da Medida Provisória. Mantendo o exercício normal de hegemonia pelo bloco do poder e o alcance dos objetivos da classe Burguesa pela coerção e convencimento, pois, conforme afirma Bezerra (2019, p.128)

o Governo já possuía os votos necessários na Comissão Mista, todas as discussões ali ocorridas foram apenas protocolares. Para os setores hegemônicos no Congresso, o jogo já estava decidido antes mesmo de se iniciar a partida. O processo, no entanto, serviu para, no discurso dominante, conferir legitimidade, pois todos, em princípio, participaram das discussões – embora todas as críticas da oposição fossem sumariamente ignoradas, e as ações por fora do formalismo parlamentar, reprimidas.

A análise do autor nos levou a um outro questionamento: Houve em algum momento, no percurso histórico das políticas educacionais para o Ensino Médio no neoliberalismo, ações que buscaram, de fato, uma outra hegemonia? Se sim, em quais governos federais? Quais são essas políticas educacionais e o que, a partir delas, nos permite dizer que buscaram uma outra hegemonia? Bezerra (2019, p.129) confirma ainda a necessidade de um estudo mais apurado acerca da possível intencionalidade do resgate da perspectiva utilizada durante o Regime Militar no Ensino Médio, através da oferta do eixo técnico e profissional conforme os moldes que estão postos na Lei nº 13.415/2017, cuja base está mais “próxima de um ensino instrumental e aligeirado”.

A desconformidade da oferta das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física delimita as possibilidades de o estudante desenvolver uma visão de mundo que o capacite a olhar criticamente para a sua realidade. Fato que, conforme afirma Bezerra (2019, p.129) contribui para “uma elevação da consciência coletiva da classe burguesa, agindo, portanto, para garantir condições mais favoráveis para a manutenção da ordem vigente, conformando os indivíduos ao sistema.”

A dissertação que tem como título a “Contrarreforma do Ensino Médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora” foi defendida por Cairo Lima Oliveira Almeida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2018. O autor buscou, com a pesquisa bibliográfica, desvelar os interesses políticos e educacionais do empresariado e indicar a relação do mesmo com a educação da classe trabalhadora. Almeida (2018) confirma a hipótese de que o empresariado tem ação direta no Ensino Médio brasileiro por meio de uma proposta de educação para a classe trabalhadora, propondo também alternativas e “soluções” educacionais diante de “problemas” que ameaçam a sua hegemonia na sociedade. Almeida (2018, p. 185) buscou ainda:

identificar e problematizar a influência do empresariado na contrarreforma do ensino médio, porém, isso não poderia ser feito sem identificar os conceitos, perspectivas, práticas pedagógicas e concepções educacionais para justificar e construir consenso e hegemonia. A pesquisa indicou que o empresariado possui, efetivamente, concepções educacionais, ideias e práticas próprias; o empresariado toma para si o compromisso de melhorar a educação pública. A influência empresarial nas políticas educacionais vem ocorrendo ao longo da história, porém, ela tem se mostrado intensa a partir da década de 1990.

A dissertação de Almeida (2018) nos levou a questionamentos complementares àqueles que surgiram após a leitura das pesquisas de Vicente (2019) e Bezerra (2019). Há uma confluência do início da influência empresarial nas políticas educacionais que ocorre mais

intensivamente a partir da década de 1990, e a adesão à agenda neoliberal por parte dos governos brasileiros. Desde o final da década de 1990, com Fernando Henrique Cardoso (1995-1993), Lula (2003-2011), Dilma (2011-2016), Temer (2016-2019) e Bolsonaro (2019-2023), vivenciamos na política e na economia diferentes facetas do neoliberalismo que impactaram diretamente no campo da educação, sobretudo, do Ensino Médio.

Quando incorporadas aos governos, as diferentes facetas do neoliberalismo, engendram modelos de gestão que preveem mais ou menos flexibilidade nas particularidades da política econômica. E, assim, possibilitam a participação de determinados setores da sociedade nas decisões no âmbito do Estado. Diante do exposto, entendemos que é necessário responder: quais são as facetas do neoliberalismo que se incorporam à conjuntura política brasileira a partir do final da década de 1990? De que forma elas influenciam nas políticas educacionais para o Ensino Médio? Quais eram os setores sociais presentes em cada gestão, e quais interesses defendiam no Ensino Médio?

As políticas educacionais são concebidas com as contradições de uma sociedade dividida em classes, mantendo e reproduzindo a hegemonia política, econômica e cultural brasileira, devido à desigualdade das possibilidades de atuação pela defesa dos interesses de classe entre a burguesia e os trabalhadores. Almeida (2019, p. 185) corrobora com essa reflexão, afirmando que o Ensino Médio se subordina a questões que não:

se restringem apenas a educação, mas a valores e práticas que dizem respeito a reprodução do capital. Entender a Lei nº 13.425/2017 implica concluir que ela não reflete pura e simplesmente a reorganização do currículo do ensino médio; as políticas públicas sintetizam múltiplos e variados interesses sociais.

O comprometimento do empresariado com o ideário neoliberal na educação do Ensino Médio ocorre, sobretudo, nos âmbitos⁹ intelectual e financeiro, se materializando nas escolas com alterações nos currículos e novos modelos de gestão. Essa intervenção da burguesia nas escolas públicas, por meio de seus intelectuais orgânicos estrategicamente posicionados em organizações como o Todos pela Educação, Fundação Lemann, Grupo Natura, entre outros e dentro do próprio Ministério da Educação (MEC) e das secretarias, representam formas indiretas de privatização.

Segundo Almeida (2019, p. 186), os empresários comprometidos “com projetos educacionais, seja como intelectuais ou financiadores, agem diretamente nas escolas. Essa realidade traz novos elementos para pensar a educação no Brasil”. Os empresários nunca foram

⁹ Repercutindo nos âmbitos cultural e social.

tão presentes na educação como estão sendo agora. Logo, questionamos: diante de tamanha abertura à intervenção do empresariado, até que ponto podemos ainda considerar o Ensino Médio uma educação Pública-Estatal?

Romulo Bassi Piconi defendeu sua dissertação em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisa, cujo título é “O Ensino Médio diante da nova condição juvenil: disputas e consensos em torno dos sentidos da escolaridade (2003-2016)”, buscou analisar mudanças propostas para o Ensino Médio durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2003- 2016) em um contexto de conformação de uma “nova” condição juvenil e de ampliação da obrigatoriedade da educação escolar. Nesse sentido, Piconi (2018, p. 3) define que:

Nas últimas décadas, políticas de juventude foram concebidas adotando a compreensão de que a condição juvenil é constituída pela heterogeneidade dos sujeitos e formas diferenciadas de viver a juventude. Na educação, essa diversidade de “juventudes” legitimou propostas de mudanças curriculares por meio do Programa Ensino Médio Inovador e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, segundo os documentos, fizeram-se necessárias para adequar a escola aos “anseios e interesses” dos jovens.

Todavia, o autor indica que as expressões “anseios” e “interesses” que aparecem nas políticas educacionais, representam interesses que buscam atender demandas do empresariado. E, assim, justificam a partir de uma necessidade criada para indivíduo (e não por ele), se adequar às exigências da atual reestruturação produtiva. Nesse sentido, Piconi (2018, p. 119) afirma que o ideário social da burguesia está embutido nos principais documentos normativos da etapa e que:

a preocupação em se garantir os direitos à educação e à juventude são evidenciados e naturalizados, mas apaga-se o histórico de lutas e resistências na conquista desses direitos. O acesso à educação escolar e a possibilidade de se vivenciar a condição juvenil são reivindicações da classe trabalhadora que são incorporadas nas políticas, mas de forma resignificada e esvaziada de seu conteúdo crítico. Esses direitos não mais são concebidos na perspectiva da emancipação humana e de transformação das relações sociais, mas sim na perspectiva de ajustamento da classe trabalhadora, sua cooptação por meio de processos supostamente participativos, seu conformismo ao projeto civilizatório apresentado e seu completo amoldamento subjetivo resultando na manutenção dos dominados na condição de subalternos.

O autor segue afirmando, a partir da perspectiva Gramsciana que, a construção do consenso por parte da burguesia, se dá também pela “consideração” dos interesses dos grupos aos quais a hegemonia é exercida. Ou seja, é um consenso possível dentro daquele momento histórico. Todavia, aos poucos, cada vez mais os interesses dos grupos oprimidos vão perdendo

espaço pela inculcação dos valores burgueses. Essa “atração” ocorre por meio da conquista e do convencimento.

Desta forma, conforme afirma Piconi (2018, p. 119), de modo ativo e passivo, os grupos subordinados passam a consentir ao grupo que os domina através de “um processo de assimilação que faz desaparecer certos valores, costumes e hábitos, enquanto outros são difundidos, de modo a possibilitar a adequação da sociedade às necessidades do desenvolvimento do sistema econômico de produção.” O autor identifica, pela perspectiva Gramsciana, o conceito de “consenso” na gestão do Partido dos Trabalhadores:

O vínculo do Partido dos Trabalhadores com movimentos da classe trabalhadora possibilitou a harmonização dos interesses do grupo dominante com os dos grupos subordinados de forma acentuada, instaurando um projeto de conciliação de classes. Apesar dos vínculos históricos do PT com os movimentos que reivindicavam a democratização da educação na perspectiva da classe trabalhadora, a ampliação do acesso à escola e a formulação de políticas de juventude, algumas das quais foram implementadas nos seus governos, embora de maneira matizada, criaram uma ilusão de democratização dos direitos, pois não se propuseram a romper com a dualidade estrutural, mas sim adequar os jovens às novas demandas sociais e produtivas. Buscou-se conformar e criar um jovem de novo tipo, mais adequado às novas demandas de reprodução técnica e ético-política do capital mediante a consolidação dos valores do individualismo, empreendedorismo e colaboracionismo. A produção do consentimento ativo ao projeto de sociedade neoliberal e capitalista se deu pela disseminação da ideia da inevitabilidade das mudanças advindas do processo de globalização e das novas formas de organização do trabalho na “sociedade do conhecimento” e pela aceitação dos indivíduos às incertezas do mundo contemporâneo.

Com a revisão do texto após a qualificação, a dissertação de Peplinski (2020), com o título: “Juventudes excluídas da escola no município de Guarapuava/PR: representações sociais de educadores sobre a evasão no ensino médio”, foi incorporada a esta tese. Tendo como alvo, “as representações sociais construídas pelos educadores de escolas públicas de Guarapuava sobre a evasão escolar de alunos do Ensino Médio” (PEPLINSKI, 2020, p. 2). A partir da abordagem qualitativa exploratória-descritiva, tendo como método o estudo de caso, a autora buscou:

compreender as múltiplas facetas do conceito de evasão escolar; categorizar as representações sobre evasão escolar, a fim de compreender e explicar o fenômeno da evasão escolar em Guarapuava; e relacionar as representações no universo da pesquisa com as construções teóricas já desenvolvidas no Brasil e no exterior (PEPLINSKI, 2020, p. 2).

A pesquisa de Peplinski (2020), nos fez revisitar aquilo que já havia sido analisado e publicado na dissertação de mestrado defendida em 2018 na UEL. Especificamente, aquilo que chamamos de “influências psicopedagógicas-individuais” (BARRIOS, 2018, p. 20) da evasão

escolar no Ensino Médio. Isto é, um grupo de fatores caracterizados por transtornos de aprendizagem, que, por vezes, corroboram com a evasão escolar na etapa. Conforme destacamos em Barrios (2018), há, também sobre essa influência, determinantes do capitalismo. Não sendo, as “influências psicopedagógicas-individuais”, nem as “influências sociais”, as “maiores” determinantes da evasão no Ensino Médio, que, por sua vez, do nosso ponto de vista, é um resultado do modelo que tem orientado o (sub)desenvolvimento da sociedade: o neoliberalismo.

Neste momento, já no doutorado, os escritos de Peplinski (2020) amadureceram o nosso olhar para com as “influências psicopedagógicas-individuais” (BARRIOS, 2018). Peplinski (2020). Ao analisar os diferentes olhares sobre a juventude evadida, Peplinski (2020, p. 1), analisa a evasão no Ensino Médio pela “perspectiva individual”, “perspectiva escolar” e “perspectiva social”. Especificamente sobre a “perspectiva individual”, Peplinski (2020) faz um resgate histórico, buscando demonstrar como a “forma individualista” de abordar a evasão escolar acabou se tornando, ao longo dos anos, predominante.

Afirmamos, novamente, que já na dissertação, não entendíamos que as “influências psicopedagógicas-individuais” do estudante evadido era, de fato, o que “produzia” o fenômeno da evasão. No entanto, a pesquisa de Peplinski (2020) nos levou a considerar a importância de, além de demarcar este nosso posicionamento enquanto pesquisadora, demonstrar o quão a “forma individualista” de analisar a evasão, ainda hoje, é predominante. Para além de desenvolvimento de uma compreensão equivocada do fenômeno da evasão, a “forma individualista” tem, atualmente, escondido através de si mesma, ao entrar nas políticas educacionais, a desigualdade social real.

Após realizar entrevistas com docentes da etapa, Peplinski (2020, p. 125) concluiu da parte, destes que são “direta e indiretamente cobrados para a resolução do problema da evasão, há muito sendo feito em função desta prevenção, contudo, as intenções precisam se limitar à realidade material e de recursos disponíveis nas escolas”. Neste cenário, a atuação dos docentes, é uma atuação limitada. Nesse sentido, entendemos que, aquilo que foi evidenciado por Peplinski (2020), ao analisar o caso específico do Ensino Médio no município de Guarapuava (PR), nos demonstra a necessidade de estarmos atentos, sobre o espaço que a “forma individualista” tem ganhado nas políticas educacionais para o Ensino Médio, no sentido mais amplo da discussão, bem como, este contexto, reproduz uma série de responsabilizações aos docentes, gestores, pais e aos próprios estudantes.

Com as mudanças pós-qualificação, também passamos a contemplar o estudo de Guilherme Antunes Leite. A dissertação em questão, assim como a anterior, foi desenvolvida

no Programa de pós-graduação em Educação, no curso de mestrado, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), tendo como título: “Reforma do Ensino Médio, Projeto Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria e a crise do Mundo do Trabalho no Brasil: delineamentos para a formação dos estudantes da classe trabalhadora”. Enquanto problemática de pesquisa, Leite (2021, p. 1), buscou responder: “Qual é a escolarização pretendida e mediada pelo Estado brasileiro a partir da REM por meio das orientações da CNI no processo de formulação e conteúdo da Lei nº 13.415/2017?”

Assim como nós, Leite (2021) desenvolve a pesquisa a partir da compreensão de que a Lei nº 13.415/2017 teve determinantes antecessores que, inclusive, vieram em forma de outras políticas educacionais. Neste cenário, Leite (2021, p. 1) resgata o Projeto de Lei nº 6.840/2013, que “foi arquivado após rejeição por parte do Movimento Nacional de Defesa do Ensino Médio e demais entidades sociais”, tendo, dessa forma, os seus princípios retomados na Medida Provisória – MP 746/2016.

Em capítulo específico, Leite (2021) trata sobre a influência da Confederação Nacional da Indústria (CNI) no processo de formulação da Reforma do Ensino Médio. Assim como nós, Leite (2021) utiliza Boito Jr. (2019) para referenciar o conceito de fração burguesa. Sob este prisma, o autor analisa que, o projeto pedagógico da CNI é “uma parte do projeto pedagógico do capital” (LEITE, 2021, p. 134), e, entre outras questões, é especialmente sobre essa parte “específica”, que os estudos desenvolvidos por Leite (2021) nos possibilitaram melhor compreensão da problemática em questão.

No “Estado do conhecimento” apresentado nesta tese, temos percebido que há um certo consenso acerca da compreensão das políticas educacionais desenvolvidas durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) no governo federal, no sentido, destas, acenarem para o exercício da “conciliação de classe”. Há também o consenso na crítica por esta opção, majoritariamente, respaldado pela ótica marxista. Diante do exposto, questionamos: considerando os elementos que caracterizam a organização do Estado capitalista, quais limites que separam uma tentativa de conciliação de interesses de classes, de uma possível tentativa instaurar uma nova sociedade?

O conhecimento produzido nas supracitadas teses e dissertações será incorporado ao longo dos capítulos desta pesquisa em andamento. Acreditamos que, com a compreensão sobre como se desenvolveu o neoliberalismo nos últimos governos federais, a partir da identificação da “faceta neoliberal” incorporada, e o modo como esta faceta condicionou o Ensino Médio com as políticas educacionais elaboradas no respectivo governo, podemos avançar na discussão que une este “Estado do Conhecimento”.

Assim como, pretendemos contribuir com a produção do conhecimento acerca do Ensino Médio buscando responder aos questionamentos aqui levantados após estudo das teses e dissertações supracitadas, os quais não estão centralizados enquanto problema de pesquisa, mas serão balizadores desta discussão. No próximo capítulo, analisaremos os principais marcos na constituição do Ensino Médio situados no percurso da história da Educação Pública brasileira, a fim de que possamos compreender os avanços e retrocessos na garantia do acesso a esta etapa de educação à classe trabalhadora.

No próximo capítulo, analisaremos a constituição do Ensino Médio enquanto uma etapa obrigatória da educação básica brasileira. Neste percurso histórico, buscamos destacar alguns acontecimentos que demonstram a relação da formação da população no Ensino Médio com o desenvolvimento econômico do Brasil.

CAPÍTULO 2

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ALGUNS MARCOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DA ETAPA

Neste capítulo indicaremos alguns marcos na história da constituição das políticas educacionais para o Ensino Médio, contextualizados a partir de diferentes autores marxistas. Não é nosso objetivo nesta tese construir uma análise histórica ampla acerca da etapa em questão, tendo em vista, principalmente, que este estudo foi já desenvolvido em Barrios (2018). Para tanto, a dissertação supracitada foi utilizada como fonte de pesquisa na presente tese. Buscamos em Barrios (2018), especificamente no capítulo intitulado “O Ensino Médio no Brasil: uma análise das políticas educacionais”, os principais demarcadores históricos do Ensino Médio anterior ao neoliberalismo.

A decisão por não apresentar, agora na tese, todos os demarcadores históricos identificados e analisados na dissertação, para além da questão da repetição do estudo, se justifica também pelo foco na análise em questão. O objetivo do presente estudo está situado no recorte temporal que contempla o desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil, sendo este, o período ao qual despenderemos maior atenção em análises.

Destacamos também que optamos por não construir um capítulo específico para o método de pesquisa aqui utilizado. A partir da teoria, principalmente, de Gramsci e de Poulantzas, identificamos e estudamos os elementos que poderiam nos auxiliar na construção da compreensão da problemática em questão. Há, de Poulantzas para Gramsci, concordâncias e discordâncias. Gramsci foi, em grande parte, um ponto de partida para os estudos de Poulantzas. No entanto, as proposições desenvolvidas por Poulantzas em seus estudos, também motivaram rupturas com a teoria a qual o teórico embasou-se inicialmente.

Neste cenário, buscamos trabalhar com conceitos de ambos os autores que, do nosso ponto de vista, não conflituam. No entanto, o doutorado, bem como a tese produzida durante o curso, tem um limite de tempo que repercute diretamente nas condições reais da produção da pesquisa, principalmente, nas questões relativas ao aprofundamento em minúcias da teoria. O primeiro contato, de fato, com as produções de Gramsci, ocorreu no doutorado, uma vez que a dissertação de mestrado foi construída à luz das categorias metodológicas estudadas por Cury (2000). A dissertação não foi um estudo construído diretamente a partir dos escritos próprios de Gramsci.

E foram os estudos gramscianos no doutorado que, de certa forma, nos levaram à Poulantzas. Mais especificamente, foi a impossibilidade de discutir, a partir de Gramsci, a ideia de setorização da burguesia, e sua conseqüente influência na produção da realidade, em

especial, do Ensino Médio. A questão da setorização da burguesia no Brasil, em nossos estudos, foi identificada a partir principalmente das análises de Boito Jr., que tem pesquisado os escritos de Poulantzas no campo da ciência política, com foco no contexto brasileiro.

Queremos dizer que, em algum (ou alguns) momento(s) nesta tese, é possível que tenhamos falhado quanto às possíveis incoerências entre Gramsci e Poulantzas, no entanto, entendemos que isso faz parte do processo de amadurecimento do pesquisador. De todos os pesquisadores, inclusive, dos doutores. O marxismo, e suas correntes, são suficientemente capazes de proporcionarem conteúdo para ser estudado por uma vida inteira. É claro, isso se você tiver a sorte de ter uma vida longa.

À luz de Ribeiro (1992) compreendemos que a educação pública Estatal brasileira foi marcada pela estruturação da economia, a organização do poder político e pela herança cultural. Cada fase da expansão do Ensino Médio reflete a relação desses três fatores, que a partir de forças conservadoras e adoção de “modelos alienígenas de pensamento e ação pedagógica” (ROMANELLI, 1986, p. 22), provocou um impasse na caracterização da etapa no país (1986, p. 22).

Historicamente há uma pluralidade de discursos na defesa do Ensino Médio no Brasil, que repercutiram ao longo dos anos contribuindo para uma indefinição da etapa. Há àqueles que considerem a necessidade de haver uma formação única humanista e científica para todos, outros, “uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros, finalmente, defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional” (NOSELLA, 2011, n.p).

Do ponto de vista administrativo a pluralidade das defesas também está presente. Há quem defenda que a oferta do Ensino Médio, em todas as suas formas, é tarefa exclusiva da União e das Secretarias de Educação dos estados. Enquanto outros entendem, especificamente no que se refere à Educação Técnica e Profissional de nível Médio, que a oferta é atribuição das Secretarias de Desenvolvimento e Tecnologia e/ou “tarefa das instituições privadas voltadas às atividades práticas” (NOSELLA, 2011, n.p), pois, segundo o autor, há quem defenda que “estas sabem como formar seus quadros produtivos e tendem naturalmente a criar suas escolas próprias” (NOSELLA, 2011, n.p). Por sua vez, a atual LDBEN determina no inciso VI do artigo 10 que “os Estados incumbir-se-ão de assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem” (BRASIL, 1996).

Os aspectos centrais que têm sido levantados sobre a sua duração também demonstram pluralidade de posicionamentos. Há quem entenda que três anos de estudo para o Ensino Médio

regular são suficientes, e que um ano a mais para o Ensino Médio integrado está adequado. Há também a defesa de que “o jovem brasileiro entra na universidade cedo demais e que, portanto, todo o Ensino Médio deveria se desenvolver em quatro anos” (NOSELLA, 2011, n.p).

O Ensino Médio atualmente é uma etapa de oferta obrigatória do nível da Educação Básica, com duração mínima de três anos. Regulamentado pela LDBEN¹⁰ (1996), tem como finalidade a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, preparação para o trabalho e cidadania, aprimoramento do educando como pessoa humana a partir da formação ética e autonomia intelectual com o pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, capacitando o indivíduo para relacionar a teoria com a prática (BRASIL, 1996).

Até o ano de 2017, a carga horária mínima anual definida na LDBEN nº 9394/1996 era de oitocentas horas, distribuídas por um número mínimo de duzentos dias letivos. Sendo destacado também na LDBEN nº 9394/1996, as orientações sobre a necessidade de dispor da oferta do Ensino Médio regular no período noturno, adequando-se às especificidades dos educandos. A Lei nº 13.415/2017 alterou toda a estrutura do Ensino, questão que será analisada posteriormente nesta tese. Por ora, destacamos que, a luta de classes tem atravessado todo o processo de criação da dita “reforma do Ensino Médio”, a qual, do nosso ponto de vista, veio sendo construída, principalmente, a partir do final da década de 1990 sob a influência das “facetadas políticas do neoliberalismo” que foram desenvolvidas nos governos brasileiros durante este período. Talvez a Lei nº 13.415/2017 seja, no tempo presente, a representação mais forte que temos do neoliberalismo no Ensino Médio.

Segundo Krawczyk (2009, p. 8), esse mesmo cenário que se arrasta já há alguns anos é, também, “expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural” e, conseqüentemente, a educação nacional. A Educação Pública se relaciona dialeticamente com o mundo do trabalho. Os problemas do Ensino Médio brasileiro são expressão das contradições que emanam do modelo de produção, sobretudo, a partir do processo de reestruturação produtiva no país.

Nesse sentido, Kuenzer (2010, p. 862) define que a dualidade estrutural no Ensino Médio, “não é uma questão pedagógica, uma vez que é socialmente determinada pela

¹⁰ A LDBEN (1996) regulamenta a sua oferta no modelo regular, integrado à educação profissional técnica, EJA e demais modalidades transversais.

contradição entre capital e trabalho”. A dimensão da problemática nos impõe limites à sua resolução, o que nos mostra a urgência da clareza de “que não é possível superar a dualidade estrutural a partir da escola” (KENZER, 2010, p. 862). A educação não tem essa tarefa histórica. No entanto, dentro dos limites, existem algumas possibilidades, pois, dialeticamente, as transformações na educação são possíveis a partir das transformações da própria sociedade.

Com os limites impostos, Kuenzer (2010) entende que, conceber o trabalho como princípio educativo nas propostas educativas, pode ser uma estratégia de mobilização com vistas às mudanças na sociedade, pois, se apropriar do princípio pedagógico do trabalho, pressupõe, de antemão, questionar o modelo de trabalho existente. Nesse sentido, a autora enfatiza que a ampliação da oferta de uma educação profissional integrada ao ensino médio para a classe trabalhadora pode ser um meio “de enfrentamento dos efeitos perversos da dualidade invertida. Embora o governo tenha investido significativamente nesta ampliação, as vagas ainda são reduzidas” (KUENZER, 2010, p. 868). E para além da questão das vagas, mais adiante analisaremos que a forma de ampliação da oferta da educação profissional para os alunos do Ensino Médio, ocorreu, em grande parte, de modo a favorecer frações específicas da burguesia. Como foi o caso do PRONATEC, desenvolvido durante o governo Dilma.

Ressaltamos que o “trabalho” tem sido encarado como norte nas políticas educacionais para o Ensino Médio, no entanto, com a perspectiva do ajustamento social. Isto é, a partir dos interesses econômicos da burguesia, o Ensino Médio tem sido utilizado como meio de adaptação dos indivíduos às mudanças do mundo do trabalho causadas conforme as necessidades de manutenção do capitalismo. “Aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” e “aprender a ser” (DELORS, 1998), são os pilares que sustentam essa concepção de educação que busca, em síntese, desenvolver o adormecimento da população diante dos problemas que emanam da acumulação do capital. Sob este prisma, há um completo esvaziamento da realidade (de fato) nas políticas educacionais para o Ensino Médio enviesadas por esta concepção.

Há uma relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura, o que significa compreender o trabalho como princípio educativo. Este princípio pedagógico do trabalho incorporado ao Ensino Médio, conforme defendemos, não deve ser confundido com os pilares citados, tampouco, deve ser sinônimo de formar para o exercício do trabalho na perspectiva do ajustamento social. Considerar que o trabalho tem um princípio pedagógico:

equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o

homem e a realidade material e social. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (RAMOS, 2008, p. 5).

O aumento da preocupação com o Ensino Médio no que se refere às políticas educacionais por parte do Estado, ocorre concomitantemente à expansão do acesso à escolarização da população brasileira, que passa a concluir em maior parte o Ensino Fundamental. Com a expansão da escolarização brasileira (ainda que com muitos limites), os avanços no âmbito Legal com a LDBEN nº 9394/1996 e questões que emanam do setor produtivo, o Ensino Médio se consolida como a última etapa da Educação Básica. Esta conquista é fruto de um processo de luta do povo brasileiro, mas que destaca também as raízes históricas do país, sendo o Ensino Médio ainda hoje, após mais de vinte e seis anos da promulgação da LDBEN nº 9694/1996, alvo de grandes embates na definição do caráter de formação.

Conforme analisam Silva e Silveira (2017, p. 9) “para que o direito à educação possa ser garantido para todos, é iminente um Estado que assuma integralmente como sua responsabilidade, assegurando a igualdade de acesso”. Ao longo dos anos houve a ampliação da oferta do Ensino Médio no Brasil e, após alguns anos em queda, em 2021 conseguimos uma leve recuperação com o crescimento na efetivação de “7,8 milhões de matrículas no ensino médio em 2021, aumentando 2,9% no último ano” (INEP, 2021, p. 11).

Todavia, conforme evidenciado em 2018, não há uma condução equiparada nas ações do Estado quando contrastamos o: a) acesso e b) a permanência. A falta de políticas públicas que possibilitam a permanência do estudante no Ensino Médio tem causado trajetórias juvenis truncadas e interrompidas na etapa (BARRIOS, 2018). Para que o direito, de fato, à educação se efetive, não basta que o acesso a ela seja gratuito. É preciso garantir, também, e principalmente, as devidas condições de permanência do jovem na escola. A universalização do Ensino Médio no Brasil ainda é mito e, por isso, deve servir como um horizonte de luta. Temos entendido que, a falta de políticas de permanência, é também uma forma de política, que tem sido utilizada pelos governos, sob influência da burguesia, para desenvolver a manutenção de um determinado modelo societário.

2.1 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO NO PAÍS

Os elementos que emanam da dualidade estrutural, perpassam todo o processo de constituição e consolidação do Ensino Médio, e refletem na formação dos jovens brasileiros. Dualidade que anteriormente era tratada de modo mais evidente com a oferta de uma formação reconhecidamente segregada, a qual delegava aos futuros dirigentes hierarquicamente escolhidos por laços familiares, o ensino secundário, e a educação profissional, aos filhos dos trabalhadores, com vistas à reprodução do quadro profissional do país. Embora de modo dissimulado, ainda hoje a formação segregada permanece presente, uma vez que a dualidade na formação do Ensino Médio corresponde à própria dualidade estrutural da sociedade brasileira, ambas desde a sua constituição.

O Ensino Médio passou por diversas transformações no percurso histórico da educação brasileira, embora com atenção notável também a outros elementos, como o financiamento, por exemplo, as mudanças na estrutura curricular mantiveram-se sempre em destaque. Outro aspecto importante, é a relação que tem se estabelecido ao longo dos anos entre as alterações no currículo e a preservação¹¹ das classes sociais, ou seja, há uma concepção predominante do conhecimento no Ensino Médio como um articulador dos entraves que dificultam a mobilidade social dos indivíduos.

De modo irônico, é possível afirmar que a ausência de uma educação dual no Ensino Médio ocorreu somente no período que antecedeu a industrialização no Brasil, no dado momento em que os filhos dos trabalhadores eram diretamente proibidos de frequentar a escola. A dualidade no currículo se manifesta pelo desejo de perpetuação da exclusão da escolarização das massas, até então efetivada pela proibição do acesso com a formação predominantemente humanística voltada unicamente à burguesia, com vistas à execução das atividades liberais e/ou políticas.

Durante aproximadamente quatro séculos, houve no Brasil um número muito restrito de indivíduos com direitos, sobretudo, na sociedade escravocrata. Conforme salienta Vicente (2019, p. 31), nesse momento “a educação era estimada como atividade de pouca relevância e importância. Cabendo aos sujeitos pertencentes às camadas inferiores na sociedade Colonial a atribuição do trabalho braçal e/ou manual”, deslegitimando a importância do processo de

¹¹ Nesse sentido, no contexto brasileiro, a educação tem se tornado para os indivíduos um dos aportes do sistema econômico na reprodução de um movimento quase que hereditário, entre as classes e frações de classes sociais.

escolarização das massas, que se torna importante a partir da complexidade de um então novo modelo de trabalho.

Durante todo o percurso histórico de constituição do Ensino Médio brasileiro nota-se que a educação esteve sempre atrelada à reprodução do modelo de organização social vigente, sendo um importante instrumento na sedimentação das classes sociais. Durante os períodos Colonial e Imperial, o ensino humanístico preparava o pequeno contingente da burguesia para o exercício político burocrático e/ou profissões liberais. Sem interromper a lógica de reprodução da classe social, a condição de restrição do acesso à educação às camadas mais ricas da sociedade passa a ser progressivamente, e de modo deficitário, substituída pela escolarização com vistas à profissionalização dos trabalhadores. A ideia de uma agenda globalmente estruturada¹² passou a determinar que os países subdesenvolvidos, tais como Brasil, passariam a ser espaços de empreendimentos dos países com alto nível de desenvolvimento econômico e social.

Entre o final do século XIX e início do século XX o país passou por transformações econômicas e políticas que “demoraram a refletir em mudanças significativas para o Ensino Secundário” (NASCIMENTO, 2007, p. 78). Produto da agenda globalmente estruturada, as transformações “locais” refletiram a nova fase do Capitalismo Monopolista Imperialista, passando do capitalismo concorrencial ao monopolista¹³ que, segundo Vicente (2019, p. 31), “promoveu mudanças em escala global que chegaram aos países subdesenvolvidos como novos locais para serem empreendidos”, tendo o subdesenvolvimento como característica permanente do modelo capitalista de produção na sua periferia.

Em 1889, após a Proclamação da República, os quase quarenta anos do regime da política “café com leite” foram marcados por “conflitos econômicos e políticos entre os sujeitos dominantes ligados à agro exportação e os indivíduos vinculados às atividades urbano-industriais” (VICENTE, 2019, p. 33), culminando com o agravamento da crise política que teve como pano de fundo a passagem de onze presidentes ligados ao setor agrário dos estados de São Paulo e Minas Gerais que, respectivamente, eram grandes produtores de café e leite. Corroborando com o fim da República Velha, inicialmente Getúlio Vargas se torna o chefe do Governo Provisório entre 1930 e 1934.

¹² A agenda globalmente estruturada é uma ação política, econômica e social que visa a expansão e consolidação do capitalismo no mundo todo.

¹³ Sob a ótica de Netto (2007, p. 24), entendemos que “a organização monopólica da economia capitalista permitiu o crescimento dos preços das mercadorias e serviços, além de elevar as taxas de lucros nos setores monopolizados, o que acarretou redução da taxa de lucro de investimentos gerados pela concorrência, economia de trabalho pela inovação tecnológica, e por último, o aumento da taxa de afluência de trabalhadores industriais de reserva.”

O supracitado crescimento das atividades urbano-industriais da política “café com leite” são também reflexo das mudanças do sistema capitalista de produção que ecoaram em escala global, conforme anteriormente evidenciado. O processo de industrialização e urbanização¹⁴ foi se intensificando ao longo da década de 1930 no país, tendo também como aliada o processo de modernização agrícola, resultando na produção de tecido, alimentos, bebidas e exportação de café como principais setores industriais da época.

O crescimento expressivo do processo de industrialização e urbanização no Brasil culminou com a necessidade de ampliação da formação escolar para todas as classes sociais, com o objetivo de atender à demanda por formação, com vistas ao ajustamento da população às novas necessidades do mercado: operacionalização de maquinário. Conforme ressaltamos no início do texto, as mudanças que ocorrem no capitalismo, visam sempre a manutenção de sua ordem: a acumulação. Para que a acumulação continue ocorrendo, tais mudanças devem preservar também a estrutura social da sociedade, isto é, a divisão essencial entre a burguesia e os trabalhadores. As análises de Saes (2006) acerca da década de 1930, demonstram os sentidos da ampliação da formação escolar no contexto supracitado:

Pode-se dizer que os direitos sociais correspondem sempre, do ponto de vista da forma jurídica, a prerrogativas reconhecidas pelo Estado capitalista às classes trabalhadoras. Todavia, não é sempre que os direitos sociais consistem, de fato, em prerrogativas que o indivíduo pode fazer valer ou não; ou seja, não é sempre que a proclamação de direitos sociais pelo Estado gera direitos subjetivos individuais de caráter simples e indiscutível. Muitos direitos sociais declarados pelo Estado capitalista correspondem, de fato, a obrigações que o aparelho de Estado capitalista impõe, por razões econômicas e /ou políticas, aos cidadãos. Frequentemente, medidas de política educacional, trabalhista ou de saúde se revestem de um caráter coercitivo (SAES, 2006, p. 25).

Tendo em vista a ampliação da escolarização enquanto uma prerrogativa do Estado capitalista, Ribeiro (1992, p. 115) analisa que “o estágio que pretendiam alcançar exigia uma mão de obra qualificada de origem social pré-determinada (desfavorecida), qualificação, esta, que, no entanto, não representará a conquista de uma posição social basicamente distinta e sim uma melhora dentro do próprio grupo”. Ressaltamos que a atenção voltada à escolarização na época não se resumia unicamente à formação com vistas à qualificação profissional da população e conseqüentemente enriquecimento da burguesia, mas, também, ao atendimento das demandas internacionais buscando a valorização do Brasil na agenda globalmente estruturada. Conforme salienta Nascimento (2007, p. 80):

¹⁴ Houve também o crescimento de atividades liberais no processo de urbanização do país.

O processo de reprodução do capital internacional, ao se instalar no Brasil, via industrialização, não encontrou um sistema local de produção e transmissão do conhecimento que propiciasse um desenvolvimento científico e tecnológico no país. Encontrou sérios obstáculos, especialmente nas suas instituições político-culturais aristocráticas e privatistas, herdadas das formas menos avançadas da dominação capitalista no país, que inviabilizaram as decisões políticas nacionalistas e a superação da perspectiva cultural fixada nos centros avançados do capitalismo internacional.

Os obstáculos encontrados pelo grande capital internacional no contexto brasileiro têm, em grande parte, na identidade da burguesia local constituída ao longo da história brasileira. A partir da obra “A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica”, Fernandes (2006) demonstra a necessidade de rompermos com a vinculação entre a democracia política e o desenvolvimento econômico. Florestan (2006) demonstra que a democracia está vinculada à luta de classes. A democracia não se desenvolveu (e permanece se desenvolvendo) à parte deste contexto. Pelo contrário, ela incorpora, e manifesta, a dominação burguesa na sociedade.

Para problematizar essa questão, precisamos voltar alguns anos na história: no Brasil, teoricamente¹⁵, a “abolição” da escravidão ocorre tardiamente em 1888. Ainda durante a escravidão e após a abolição, buscando atender à demanda por mão de obra qualificada para o trabalho com as lavouras de café, o governo brasileiro fomentou a imigração de estrangeiros, sobretudo, europeus.

A permanência dessa população no Brasil, e a ocasião da Proclamação da República, contribuíram para que tais imigrantes se tornassem os Colonos das terras. Todo esse processo foi lapidando a identidade da burguesia brasileira. A qual herdou, deste momento da história brasileiro, padrões de comportamento com repercussão ainda nos dias atuais. Ao longo da evolução do capitalismo, a burguesia brasileira, nas palavras de Frigotto (2017, p. 18), se constituiu uma burguesia “atrasada e ignorante”, tornando-se ainda dependente de outras burguesias. Essa “dependência” é também resultado do próprio processo de invasão dos portugueses ainda no período colonial, também chamado equivocadamente de “descobrimento” do Brasil. Fatos que resultaram em um cordão quase que umbilical entre o Brasil e as grandes potências econômicas com os seus ditames. Conforme afirma Frigotto (2017, p. 20):

O Brasil, no contexto do capitalismo mundial, estruturou-se sob o signo colonizador e escravocrata e, como tal, produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo. Das burguesias clássicas que lutaram para constituir nações autônomas e independentes e que, mesmo cindidas em classes, estruturaram sociedades com acesso aos direitos sociais básicos, diferentemente dessas, a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireito universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital.

¹⁵ Teoricamente, pois, ainda hoje, há inúmeros casos relatados de trabalho sendo praticado em condições análogas à escravidão neste país.

Um dos primeiros avanços alcançados no âmbito da escola pública, com a expansão do ensino aos trabalhadores, mobilizado justamente pelos “burgueses intelectuais e chefes políticos” (NASCIMENTO, 2007, p. 45), representou, por outro lado, também um impasse na luta por uma sociedade igualitária. Sendo um grande “pontapé” na consolidação do sistema capitalista no Brasil, com o desenvolvimento de padrões mínimos de comportamento social e consequente ajustamento da população ao modelo de trabalho em questão.

Consideramos importante compreender a influência das classes sociais no contexto da educação do Ensino Médio. Sobretudo, os elementos que constituem a burguesia, que é a personificação do grande capital nas esferas Estatal, reguladora da sociedade brasileira. Conforme define Nascimento (2007, p.87) “historicamente, a linha central das políticas para o ensino médio tem sido organizada em torno da relação capital e trabalho, atendendo em geral os interesses do capital”. Não se desvincula Capital e Trabalho, e como consequência, também não é possível desvincular Trabalho e Educação. Por sua vez, desde o seu surgimento, o Estado se tornou um espaço importante de concretização e efetivação de interesses que emanam das relações que se inter cruzam: Capital, Trabalho e Educação.

Nesse sentido, acreditamos que o caminho mais apropriado para elucidar a relação entre o desenvolvimento econômico do país conforme a linha definidora do Capital e a educação que foi instituída no Ensino Médio ao longo do percurso histórico brasileiro, ocorre pela análise das ações que emanam do Estado para com a escola pública, no âmbito dos marcos Legais. Uma vez que, por ser campo de disputa, a partir da influência do grupo dirigente, o Estado é o “canal” que possibilita a reprodução da hegemonia no Ensino Médio. Ou seja, a perpetuação dos valores burgueses na educação através da formação para o Trabalho, conforme os interesses do Capital.

2.2 MARCOS LEGAIS PARA O ENSINO MÉDIO: ENTRE 1920 E 1964

A partir do nascimento começamos a ter acesso a todos os grupos de simbologias que envolvem a sociedade, e que são forjados pelo sistema capitalista. Através de uma relação material que se manifesta de diferentes maneiras, estabelecemos um laço quase que genuíno com determinados valores capitalistas precocemente internalizados a partir da influência da burguesia nos diferentes setores da sociedade. Este contexto contribui para limitar, segundo Gramsci (1999, p. 114-115), “o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como fermento vital de transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida”.

A categoria Hegemonia perpassa toda a produção do conhecimento marxista, sendo definida por Gramsci (1999, p. 375) como o “cimento” do bloco histórico. Gramsci (2001, p. 48) teorizou que “se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica”. A Hegemonia no capitalismo emana do ímpeto de preservação e reprodução do grande capital.

Fundamentar a análise da categoria Hegemonia no plano do fenômeno sem identificar a sua essência econômica, ainda que com os limites de um doutorado em Educação, não pressupõe a compreensão da Hegemonia em sua totalidade. É preciso ter em mente que no capitalismo os consensos políticos e ideológicos são estrategicamente escolhidos. É nesse sentido que a Hegemonia política no Brasil não deixa de ser um efeito da supremacia que o sistema econômico tem no país. Em outras palavras, a Hegemonia é um modo de pensar que ganha força em toda a sociedade, seja pela coerção, seja pelo consenso.

Em um outro sistema econômico, as Hegemonias política e cultural se manifestariam de outra forma. A determinação econômica das Hegemonias política e cultural se expressam inicialmente pela propriedade privada dos meios de produção, que resulta na relação de dominação de uma classe sobre a outra. No capitalismo, conforme afirma Marx (1986, p. 81-82), “relações econômicas são relações sociais. Porque não são relações entre coisas, mas entre homens que se relacionam socialmente entre si através de grupos fundamentais.”

As hegemonias política e cultural são também mecanismos de dominação da classe burguesa sobre a classe trabalhadora, sustentando a estrutura social vigente, que leva à acumulação do capital por nós produzido através da nossa força de trabalho. Estamos presos a uma camisa de força que a própria classe trabalhadora tem um papel fundamental na sua reprodução: para sobrevivermos, despendemos do nosso tempo de vida em um modelo de trabalho que é um dos alicerces do sistema econômico, pois parte dessa dominação social ocorre pelo controle dos meios de produção.

Na produção do conhecimento produzido nos “Cadernos do Cárcere” e nas “Cartas do Cárcere”, nas discussões que perpassam a categoria em questão há o registro das expressões: “Hegemonia Cultural”, “Hegemonia Política”, “Hegemonia Político-Cultural”, “Hegemonia Político-Intelectual” e “Hegemonia Intelectual, Moral e Política”. Seguindo a linha do pensamento de Gramsci, entendemos que a Cultura, a Política, a Intelectualidade e a Moral não estão sobrepostas hierarquicamente na sociedade. Elas agem em espaços e momentos, ora distintos, ora iguais, todavia, com um mesmo motor gerador: o sistema econômico, que se utiliza desses fenômenos para se comunicar com a massa, buscando estabelecer uma relação

segura e íntima a partir da inculcação de determinados valores. A Cultura, a Política, a Intelectualidade e a Moral constituem uma relação necessariamente interseccional e interdependente na manutenção e reprodução da estrutura social vigente.

A partir deste ponto, passaremos a utilizar a expressão “Hegemonia Político-Intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 28). A escolha pela expressão em questão, em meio às demais utilizadas por Gramsci (2001) para falar da hegemonia, e que foram anteriormente citadas neste texto, se deu pensando na relação que há entre, os termos que estão presentes na expressão - político e intelectual – e o objeto desta pesquisa. No sentido de pensarmos a formação dos estudantes para o Ensino Médio a partir da influência que a burguesia tem sobre a política. Ao longo do percurso histórico brasileiro, a relação Capital, Trabalho e Educação presente nas políticas educacionais para o Ensino Médio, tem sido expressão da Hegemonia Político-Intelectual do grupo dirigente do capitalismo. No decorrer da escrita desta tese, temos percebido que também a inexistência dessas políticas em alguns momentos da história, por si só, nos dizem muita coisa. Anterior ao início da expansão do acesso à escolarização no Ensino Médio, “o direito a níveis mais elevados de educação era para poucos, geralmente voltado para pessoas que formavam as elites culturais que deveriam conduzir a política do país e para sujeitos que trabalhariam na organização do Estado” (VICENTE, 2019, p. 36).

A falta de real preocupação, da parte do governo brasileiro, com a escolarização das massas a nível de instrução do Ensino Médio expressa a hegemonia de determinado grupo sobre toda a sociedade, visto que, no processo de desenvolvimento econômico, os detentores do poder econômico influenciaram sobremaneira a oferta em diferentes momentos históricos. O fato de que, até o início da década de 1920, a economia brasileira ser predominantemente agrária, não demandava, até então, uma “formação de mão de obra especializada, atraindo assim políticas públicas que garantiam até então somente a educação primária” (VICENTE, 2019, p. 36).

Nesse sentido, ao revisitarmos¹⁶ a história que antecedeu o processo de urbanização e industrialização do Brasil, identificamos que há, em partes, um esvaziamento de marcos institucionais, tendo sido a etapa do Ensino Médio alvo de pouca atenção, decorrente do padrão da oferta de Educação Pública para a classe trabalhadora brasileira: o mínimo, o qual se manifestava na ênfase para a então Educação Primária, cujo foco era a alfabetização.

¹⁶ Vicente (2019, p. 36) destaca que “os antecedentes históricos do ensino médio brasileiro durante o Império revelam que o direito a educação era algo a ser garantido aos poucos. Muitos jovens não foram escolarizados, porque eram mão de obra necessária para o trabalho agrário. Com a Proclamação da República em 1889 e o advento do regime federativo a instrução popular que era responsabilidade das antigas províncias passa a ser de responsabilidade dos estados” (VICENTE, 2019, p. 36).

Segundo Xavier (1990) a incorporação de uma preocupação real com a escolarização dos brasileiros e conseqüente expansão do sistema de ensino, pode ser dividida em três principais momentos: sendo o primeiro, de 1900 a 1920; O segundo, de 1930 a 1946; E o terceiro, a partir de 1946. O primeiro recorte histórico (1900 a 1920) tem como pano de fundo o já citado início do processo de urbanização e industrialização do país, em que a educação se tornou uma demanda social com vistas ao desenvolvimento econômico. Na seqüência Xavier (1990, p. 128) define que:

no segundo momento, de 1930 a 1946, acontece a reformulação efetiva do sistema educacional pelo Estado, através da Reforma Francisco Campos (1931-1932) e das Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946)¹⁷; o terceiro momento, a partir da redemocratização do país iniciada em 1946, reacendem os debates em torno das funções da escola, organizados em dois grupos, de um lado os progressistas e de outro os conservadores, liderados pelos educadores católicos na defesa da escola privada.

Dentro do segundo momento (1930 a 1946), destaca-se a Reforma Francisco Campos, que a partir de um conjunto de decretos, estabeleceu no ensino secundário o currículo seriado de frequência obrigatória, estando também a inserção no ensino condicionada à conclusão da etapa a partir de sua nova organização em dois ciclos: um fundamental e outro complementar e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Na exposição de motivos que acompanhou o decreto nº 21241/32, Francisco Campos escreveu: “a finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional” (CAMPOS apud Romanelli, 1984, p. 135).

Sob a ótica de Boutin e Silva (2015) entendemos que, o segundo ciclo chamado de pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico, “funcionava como uma espécie de especialização, e na prática essa reforma assumia um posicionamento favorável à formação de uma elite intelectual, dada a estrutura curricular ser totalmente a serviço da classe dominante”. Nascimento (2007, p. 81) acrescenta ainda que “o caráter enciclopédico de seus programas e os níveis de exigências para a aprovação tornava o ensino secundário uma educação para a elite”.

¹⁷ Segundo Nascimento (2007, p. 80), “no setor educacional, essas lutas foram travadas entre os grupos dos renovadores da educação, os “pioneiros”, na defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória e os “conservadores” representados pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), diferenciada para cada sexo, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação, etc. Os educadores renovadores preocupados com uma política nacional de educação tornaram públicas as suas aspirações em 1932, através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por numerosos educadores. Para este grupo de educadores, conhecidos como “escolanovistas”, a escola pública, gratuita e laica era vista como a condição ideal para o atendimento das aspirações individuais e sociais, em oposição a qualquer imposição orientadora, quer seja de ordem religiosa ou política”.

Invertendo a tendência democratizante da Constituição de 1934¹⁸ almejada pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” e fixada em muitos artigos do presente documento, o já notável dualismo entre ensino propedêutico e profissional no ensino secundário foi confirmado na Constituição de 1937, a partir da finalidade do Ensino Profissional instituída pelo governo brasileiro determinado no artigo 129 da Lei:

à infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionaes. O ensino prevocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em materia de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937).

Embora o então Ensino Primário fosse de oferta obrigatória e gratuita, podendo ser considerado um avanço em face aos elementos históricos do nosso país, as condições Legais que determinavam o Ensino Secundário, principalmente no que se refere ao sistema de avaliação, corroborava com uma bifurcação dos caminhos escolares. Sendo a via das escolas profissionais para as massas, e a via das escolas secundárias para os filhos da burguesia.

Ou seja, havia um alto grau de seletividade no sistema de ensino brasileiro, que repercutia diretamente na preservação das classes sociais do capitalismo, impossibilitando a mobilidade social a partir do enrijecimento das oportunidades educacionais. A bifurcação dos caminhos escolares como uma das reprodutoras da desigualdade social no Brasil é um elemento que tem aparecido ao longo de praticamente todo o percurso histórico do país, seja na negação ostensiva do acesso à formação, na ampliação de um acesso calcado em disparidades educacionais e/ou na negligência da importância de políticas sociais que visam a permanência na escola. A presença dessas duas vias é inegável e nos vem sendo insistentemente apresentada com diferentes aparências, a partir do Estado enquanto um espaço de reprodução da Hegemonia Político-Intelectual do grupo dirigente do capitalismo.

Comprendemos que as investidas neoliberais na educação do Ensino Médio tem tirado massivamente e de modo progressivo a liberdade de poder escolher dos filhos da classe trabalhadora. A sujeição ocorre quando é oferecido uma formação precarizada, menosprezando

¹⁸ “com significativa influência do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em muitos dos artigos, como a fixação do Plano Nacional de Educação - ao estabelecer que o ensino primário deveria ser obrigatório e totalmente gratuito, na determinação ao Estado da incumbência de fiscalizar e regulamentar as instituições de ensino públicas e particulares, e na fixação de índices mínimos do orçamento anual para a aplicação na educação” (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

o desenvolvimento de determinadas áreas do conhecimento e concedendo à escola a função de formar um ser social moldado conforme interesses do sistema. Ocupamos uma escola em que o caráter de universalização do acesso às massas está enraizado nos interesses de classe que emanam do capitalismo, sob um modelo de democracia forjado pela burguesia, cuja educação é mediada por um Estado que expressa a situação econômica desse sistema econômico.

Neste cenário, as alterações provocadas pela Lei nº 13.415/2017 no Ensino Médio impossibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico a partir do currículo, no entanto, temos tentado demonstrar, a partir do resgate dos elementos históricos que constituíram ao longo dos anos o Ensino Médio brasileiro, que a impossibilidade do desenvolvimento do pensamento crítico na formação em questão, tem caminhado junto à etapa ao longo dos anos. Por este motivo que, do nosso ponto de vista, o “novo” Ensino Médio não traz tantas novidades assim. Essa compreensão se torna possível com a análise do movimento histórico onde as políticas educacionais para a etapa se situam. Em determinados momentos neste movimento, identificamos princípios que estão presentes hoje na Lei nº 13.415/2017.

A proposta formativa em questão, preserva o próprio modelo de trabalho atual a partir do desenvolvimento de qualificações que ajustam os indivíduos a este contexto, minimizando as suas possibilidades de atuação. O dito “novo” Ensino Médio, com formação superficial e fragmentada, busca ajustar o indivíduo à sociedade da incerteza, aquela que tem demonstrado, cada vez mais, que não há espaço para todos no capitalismo. A Lei nº 13.415/2017 forma para o vazio provocado pelo neoliberalismo no mundo do trabalho, desenvolvendo no estudante a ilusão de seu protagonismo, tanto sobre a escolha do currículo, quanto sobre o resultado de sua formação a partir da concretização de determinada profissão

Nos dizeres de Gramsci (2010, p. 118), “criticar os programas e a organização disciplinar da escola, significa menos que nada, se não se levam em conta essas condições”. É fato que é uma utopia a liberdade de escolha dos filhos da classe trabalhadora no capitalismo. Contudo, é a esse sistema que estamos submetidos nesse momento. E se a liberdade de poder escolher no capitalismo é uma utopia, a liberdade de pensar (ainda que com os limites impostos pela hegemonia político-intelectual) ainda não é, embora com limites, haja vista a cooptação de nossa subjetividade e a condição do ser humano enquanto produto da história. Pensar e agir. Dessa forma, podemos buscar, ao menos, desenvolver nos indivíduos uma leitura crítica da realidade. E, conseqüentemente, uma compreensão baseada na essência do sistema que vivemos.

Com a substituição dos cursos complementares pelos cursos médios de 2º ciclos, o então ensino secundário passou a ser denominado de cursos colegiais de tipos clássico e científico,

em que nos seus três anos de duração objetivava a inserção dos estudantes no ensino superior. Todavia, conforme a Lei Orgânica do Ensino Secundário, os cursos de formação profissional não davam acesso ao ensino superior. Correspondendo ao estágio de desenvolvimento Taylorista/Fordista de desenvolvimento das forças produtivas, a Lei estava embasada na perspectiva elitista de pensamento que definia que aqueles que se formavam nos cursos profissionais não tinham os saberes necessários para ocuparem as funções de dirigentes, isto é, o domínio dos conteúdos gerais, ciências, letras e humanidade que, por sua vez, eram correspondentes aos cursos propedêuticos. Conforme afirma Kuenzer (1997, p.14), este modelo educativo se “complementa com a criação dos cursos do SENAI, em 1942, e SENAC, em 1946”, ambos pela iniciativa privada em parceria com o Estado.

Sendo fruto da Constituição de 1937, a já citada Lei Orgânica do Ensino Secundário esteve alicerçada nos interesses da classe dominante no processo de industrialização. Entendemos que a dualidade do sistema de ensino é o espelho da dualidade estrutural da sociedade, sendo assim, no modelo capitalista de produção, a escola irá manifestar também as contradições da sociedade cingida em classes sociais com interesses antagônicos, em que nesse momento da história determinava que “o ensino secundário regular - em dois ciclos perfazendo sete anos – se destinava às "elites condutoras" e o ensino profissionalizante - também em dois ciclos em sete anos – era para as classes populares” (DAGMAR, 2005, p. 4).

O processo de industrialização representa um marco na constituição da etapa no Brasil e com a análise dos seus desdobramentos é possível afirmar que o Ensino Médio, a partir da sua massificação pelo ensino profissionalizante, busca a preparação de mão de obra. Fato que representa uma união quase que umbilical entre o Ensino Médio e o sistema produtivo. Essa união se apresentava na tratativa clara dos fins formativos que visavam a formação para o trabalho intelectualizado e trabalho não-intelectualizado, respectivamente no ensino secundário regular e no ensino profissionalizante. Dessa forma, mantinham e reproduziam a estrutura social dual do país: classe exploradora e classe explorada.

Desde então, inúmeras tentativas foram alçadas pela classe trabalhadora no sentido de desmobilizar a dualidade formativa no ensino, assim como, do outro lado, a permanente resistência de quem unicamente se beneficiava com a ambivalência dos diplomas e currículos e, conseqüentemente, desequiparação na ocupação nos postos de trabalho mais bem remunerados.

Nesse sentido, a LDBEN nº 4024/1961 representou certo avanço, oportunizando legalmente o ingresso ao Ensino Superior dos egressos do ensino profissionalizante, até então impedidos de dar sequência em sua formação. Contudo, a Lei também evidenciou que enquanto

tivermos a burguesia enquanto classe condutora dos processos, as políticas educacionais para o Ensino Médio objetivarão a reprodução da hegemonia Político-Intelectual burguesa na sociedade, mantida pela contradição incorporada aos projetos para a educação. Com um posicionamento excludente, a Lei preconizava no artigo 18 que “nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas” (BRASIL, 1961). Medeiros (2015) enfatiza que a descontinuidade entre o então ensino primário e ensino médio era um fator de dificuldade na época. Nesse sentido, a LDBEN nº 4024/61 não obteve tanto sucesso na resolução dessa questão, uma vez que a descontinuidade entre os ensinos primário e médio e, conseqüentemente, médio e superior, permaneceram.

Metaforicamente, Gramsci (1932) usou o adjetivo “morboso” ao observar que o nascimento de um “novo mundo” puro, com novas concepções e relações nasce a partir da morte do “velho mundo”. Isto é, as contradições de fundo não estarão superadas. A contradição nas “novas” políticas educacionais para o Ensino Médio no modelo de produção capitalista, nos dizeres de Gramsci (1932, p. 317)¹⁹, estão sedimentadas em “velhos hábitos e velhos modos de pensar”, logo, são expressão concreta de contradição, e identificá-la provoca desencadeamentos morbosos de paixões reprimidas, que a necessária ‘hipocrisia’ social (isto é, a obediência à fria letra da lei) só aprofunda e perturba”, ou seja, um mal-estar social diante do necessário rompimento com o padrão de pensamento fruto da hegemonia Político-Intelectual burguesa na sociedade.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 oficializa em bases legais um sistema de ensino profissional para a indústria. Dessa forma, além de fomentar a dualidade já existente representada de um lado por uma escola que formava a burguesia condutora, e de outro, uma escola profissional que visava a formação precarizada do trabalhador, a partir da referida Lei, o Estado consolida a transferência da responsabilização da formação de mão de obra para o setor privado. Para Romanelli (1993, p. 155) a iniciativa do governo foi no sentido de “engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-los a colaborar com a sociedade na educação de seus membros”.

Entendemos que transferir a responsabilidade da formação profissional dos trabalhadores aos seus empregadores é, sobretudo, um mecanismo que a burguesia se utilizou (e ainda utiliza) para garantir que haverá uma massa excedente a ser absorvida pelo mercado nos postos de trabalho precarizados, sustentando assim a reprodução da dualidade estrutural da

¹⁹ Carta 101, endereçada à Tania em 7 de março de 1932.

sociedade. Não é esse o modelo de educação técnica e profissional que devemos defender enquanto classe trabalhadora. É esse o contexto que origina o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), respectivamente em 1942 e 1946 (KRAWCZYK, 2009).

Com a aprovação da LDBEN nº 1961 pela primeira vez o ensino profissional é integrado ao sistema regular de ensino. A Lei reestruturou o Ensino Médio em ginásial, com duração de 4 anos, e colegial, com duração de 3 anos. Conforme define Nascimento (2007), “ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal)”.

O debate na formulação da Lei foi marcado pela luta de classes com a defesa dos discursos ideológicos entre educadores conservadores, que se vinculavam também a Igreja católica, e progressistas, que objetivam a ampliação da educação para toda a sociedade a partir da defesa de uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Embora tenhamos avançado no âmbito da Lei, as mudanças efetivadas não foram suficientes para acabar com a dualidade na educação do Ensino Médio, mantendo ramos distintos de ensino voltados a diferentes públicos.²⁰

Na madrugada de 1 de março de 1964 os militares deram um golpe²¹ de Estado no governo legalmente instituído de João Goulart. O apoio à democracia foi marcado pela cooperação de poucos oficiais legalistas, que sob organização de Leonel Brizola, resistiam ao golpe, e uma greve geral proposta pelo Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), os quais não foram suficientes para instituir um confronto com o autoritarismo militar rapidamente instituído pelo golpe, fazendo com que João Goulart seguisse rumo ao exílio no Uruguai (LEITE, 2015).

A ditadura militar foi marcada pelo autoritarismo e reformas institucionais que visavam, conforme visão dos militares, o crescimento da economia brasileira. Mesmo com demonstrações frequentes e públicas da forte repressão, sobretudo pela força física, aos que se colocavam contra as propostas do governo golpista, os militares obtiveram um grau satisfatório de consenso e aceitação por grande parte da população. Segundo Germano (1994, p. 160) “o clima reinante no país se caracteriza, ao mesmo tempo, por uma combinação de medo da repressão do Estado e de euforia em decorrência do crescimento econômico”.

²⁰ Na dissertação do mestrado, citamos outros, para além dos estudados aqui, marcadores históricos (BARRIOS, 2018). Tendo em vista que o objetivo deste estudo tem foco o período neoliberal, selecionamos os marcadores históricos que, do nosso ponto de vista, são mais importantes para compreensão desta análise.

²¹ É importante salientar que o conceito de Golpe de Estado sofreu mudanças com o advento das sociedades liberais. Nesse sentido, a partir de uma visão Poulantziana, Napolitano (2019, p. 5) define que “a ideia de golpe se associa à exacerbação dos conflitos de classe e à luta pela direção do Estado dentro das frações das classes dominantes”.

Durante a ditadura militar as políticas educacionais para o Ensino Médio foram desenvolvidas a partir de um viés utilitário embasadas na “teoria do capital humano”, perspectiva que, segundo Saviani (2008, p. 296-297), “tinha a função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho. No papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho”.

O tripé ideológico que deu sustentação à política educacional para o Ensino Médio durante a ditadura militar, segundo Nascimento (2007, p. 83), “era constituído, pois, pela doutrina da segurança nacional, pela teoria do capital humano e por correntes do pensamento cristão conservador”. Nesse sentido, entendemos que tais políticas resultaram da influência do contexto internacional, objetivando um ajuste à nova “etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro” (KUENZER, 2005, p. 29). Somado às influências internacionais, o tripé foi construído à luz das nossas raízes históricas, vinculadas à religião católica com o pensamento conservador, obtendo grande apoio particularmente da camada média brasileira, sendo essa a parcela da população que “cresce decisivamente com as políticas econômicas da ditadura” (POCHMANN, 2014, p. 12).

Sabemos que, “no campo da sociologia marxista, a posição dominante consistia – e talvez consista ainda hoje – em recusar a noção de classe média”²² (BOITO JR., 2004, p. 216). Nos parágrafos subsequentes discorreremos acerca da discussão. Contudo, indicamos aqui elementos que englobam a tratativa da abordagem acerca da “classe média” nesta pesquisa: a) os autores amplamente utilizados nos próximos capítulos, sendo eles, Poulantzas (1991), Boito (2004), Bastos (2017), Antunes (2015), Saes (1996) trabalham com a ideia de uma “classe média”, embora apresentem diferentes terminologias, há em grande parte concordância no fio condutor das discussões; b) dentre as terminologias utilizadas pelos autores, usaremos nesta pesquisa a terminologia “camada média” (BOITO JR., 1991), embora outras terminologias estejam presentes em trechos citados dos demais autores.

Entender como a camada média foi forjada é de grande importância nesta pesquisa, pois, desde o seu crescimento com a Ditadura Militar, ela tem tido um papel importante no que se refere ao contexto político brasileiro, como uma massa reprodutora de ideologias contrárias aos interesses dos trabalhadores, sendo ela mesma, no entanto, trabalhadora. A camada média da

²² O autor segue analisando que “essa posição reflete, segundo entendemos, a hegemonia intelectual do marxismo soviético no período posterior à Segunda Guerra e a ambição de fazer valer a tese segundo a qual o desenvolvimento do capitalismo levaria a uma polarização sócio-demográfica entre burguesia e proletariado” (BOITO JR, 2004, p. 216)

classe trabalhadora no Brasil, tem, em grande parte, defendido interesses que não representam o interesses dos trabalhadores enquanto classe social. O conservadorismo neoliberal e religioso tem sido o principal vínculo da movimento de “despersonalização” social que vive a camada média no Brasil. Acreditamos ser necessário demarcar esta questão, pois, muito deste contexto é levado para dentro da escola pública.

Pochmann (2014, p. 13) definiu que com a ditadura militar, nasce uma sociedade brasileira “deformada, composta pelos extremamente ricos, pela classe média²³ não proprietária e pela ampla maioria da população situada na base da pirâmide social”. Ou seja, a desigualdade social foi a grande organizadora do avanço da camada média brasileira. O seu fortalecimento vem com o esvaziamento do poder sindical, rebaixamento do salário-mínimo, desemprego, aumento do trabalho informal e repressão. Originando, assim, dois critérios centrais que, segundo Pochmann (2017), são definidores do sentimento de pertencimento à camada média: o consumo de bens duráveis e serviços e o crédito bancário, reforçados inicialmente pela ditadura e posteriormente pelo neoliberalismo.

Há uma dissidência da camada média pelo proletariado ao incorporar um padrão de comportamento que defende políticas que vão contra os interesses dos trabalhadores, evidenciado principalmente em recentes acontecimentos que marcaram a história da política brasileira. Segundo Oliveira (2018), os movimentos de cunho liberal e conservador “Vem pra Rua” e “Brasil Livre”, que tiveram envolvimento massivo da camada média brasileira, ganharam destaque com a organização dos protestos que serviram de base social para o golpe de Estado sofrido pela presidenta Dilma Rousseff durante o seu mandato. Mobilizando, dessa forma, um terreno propício para o desenvolvimento de uma “faceta política neoliberal” mais radicalizada.

Ademais, é importante salientar que, tendo sido forjada pela força organizativa da burguesia, a camada média tem um papel fundamental na luta de classes: o de assegurar para a burguesia a condução ideológica da sociedade, reproduzindo a hegemonia Político-Intelectual burguesa na sociedade. A compreensão da sociedade na qual vivemos, se desenvolve necessariamente junto do rompimento com a “crença” no consenso, construído principalmente pela liderança política, ideológica e cultural de uma classe sobre a outra. Chamo o consenso de crença, pois, além de congregar as bases econômicas, ele é determinante na constituição do nosso “eu” social. Isto é, os princípios e valores individuais que nortearão toda a nossa prática

²³ O conceito será desenvolvido no decorrer do texto, à luz das discussões dos conceitos: “estágios intermediários”, nas palavras de Marx (1986), “classes aliadas potenciais”, nas palavras de Gramsci (2001) e “frações de classe” segundo a visão de Poulantzas (1980).

política, os quais são internalizados a partir da vivência em espaços sociais aos quais muitas vezes estabelecemos uma relação de afeto: família, igreja, escola e entre outros.

Romper com a “crença” no consenso, muitas vezes, exige que rompemos também com o que nos constituiu enquanto indivíduos sociais ao longo de nossas vidas. A relação que estabelecemos com a Hegemonia Político-Intelectual é coletiva, mas também é individual a partir da influência da constituição de nossa subjetividade. Gramsci (1999, p. 399) define que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”. No capitalismo, a Categoria Hegemonia tem um papel fundamental na criação de “grupos de conhecimentos” constituídos de “elementos realistas e materialistas, isto é, o produto imediato da sensação bruta, elementos acrílicos” (GRAMSCI, 1999, p. 115) que serão estrategicamente determinantes para a construção de visões de mundo.

No capitalismo a hegemonia Político-Intelectual se desenvolve na sociedade civil pela mediação da classe burguesa. Com o estudo do conjunto de sua obra, é possível identificar que Gramsci usa as expressões “classe dominante” (GRAMSCI, 1999, p. 428) e “classe dirigente” (GRAMSCI, 1999, p. 259). São funções diferentes, porém complementares, exercidas por uma mesma classe, no caso, a dominante. Com isso, entendemos que, tanto o aspecto da “dominação”, quanto o da “direção” da burguesia, se direciona à classe trabalhadora.

Contudo, essa “dominação” e “direção” é notada, sentida, internalizada e manifestada de diferentes formas dentro de uma mesma classe, isto é, a classe trabalhadora. A violência da burguesia com a classe trabalhadora ocorre de diferentes formas, com vistas à manutenção do *status quo* da sociedade. Com a evolução do capitalismo, a classe trabalhadora não deixou de ser trabalhadora. Contudo, uma infinidade de novos elementos passaram a compor o universo do trabalhador.

É possível dizer que há, de certa forma, um novo modo de ser trabalhador, sobretudo na fase neoliberal do capitalismo. As transformações no sistema econômico causaram “mutações” na classe trabalhadora. Antunes (2008, p. 2) afirma que “a nova morfologia do trabalho significa também um novo desenho das formas de representação das forças sociais do trabalho”. O novo “desenho multifacetado” da classe trabalhadora, alterou também a forma como ela, enquanto classe, se organiza e se manifesta.

A partir do estudo do conceito de classe social definido por Gramsci, interpretamos que para que o poder dirigente da burguesia no capitalismo se desenvolva, é necessário que ela própria tenha seus grupos aliados. A expressão “pequeno-burguesa” utilizada por Gramsci

(2001, p. 71²⁴) está acompanhada em alguns excertos do que ele chama de “classes médias”. Com o posicionamento do autor diante da discussão, entendemos que o aspecto “dirigente” da classe dominante se efetiva justamente com essa parcela da população, ou seja, organizações aliadas à burguesia que exercem papel fundamental na reprodução ideológica burguesa na sociedade civil, conforme define:

A guerra e a revolução russa aceleraram o movimento que já existia antes de agosto de 1914. Crise econômica das classes médias que “n’arrivent même pas à concevoir que vingt cinq francs ne valent plus que cent sous” e “voudraient que ce soit comine avant”; os operários que pensam: lá, no Leste, existe um país onde o proletário é ditador; classes que eram dirigentes no passado e agora não mais dirigem, e que sonham com a Itália fascista. A velha França pequeno-burguesa atravessa uma crise muito profunda, que porém ainda é mais moral do que imediatamente política.

A burguesia e os trabalhadores são as classes sociais fundamentais do modelo de produção capitalista, que se localizam nos polos opostos desse sistema. Essa é uma premissa teórica da produção do conhecimento marxista. Todavia, queremos delimitar que entendemos que há grupos organizados, entre os trabalhadores, que expressaram e defendem contraditoriamente, os interesses burgueses. Não é uma outra parte, é uma camada da classe trabalhadora que, no entanto, parece não se reconhecer enquanto tal. Esta ideia se aproxima do conceito de “camada média” que discutimos anteriormente. Essa é uma posição importante a ser esclarecida, de modo que possamos também compreender como certas políticas educacionais são levadas para dentro das escolas de Ensino Médio e saudadas por parte da comunidade escolar, como se possibilitassem uma educação de qualidade, enquanto, na verdade, precarizam o processo formativo da juventude. Em outras palavras, há, no interior da escola, quem defenda a Lei nº 13.415/2017, a terceirização da educação, a ideologia do “escola sem partido”, etc. Nesse sentido, buscaremos, neste momento, identificar e analisar as possibilidades de tratar deste assunto a partir da teoria marxista.

Ao escrever sobre o caso da Inglaterra, Marx (1986, p. 317) definiu que sua “estruturação econômica, está desenvolvida ao máximo, do modo mais clássico. Contudo, essa divisão em classes mesmo lá não aparece de modo puro. Também lá há estágios intermediários e de transição”. Embora tenha afirmado ser um aspecto “indiferente”²⁵ para as suas

²⁴ Também verificada no “Caderno 12 (1932) - Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais”, com o excerto: “Os intelectuais de tipo rural são, em grande parte, “tradicionais”, isto é, ligados à massa social do campo e pequeno-burguesa” (GRAMSCI, 2001, p. 22).

²⁵ Marx (1986) segue definindo ainda que “Isso é, contudo, indiferente para nossas considerações. Viu-se que a tendência constante e a lei do desenvolvimento do modo de produção capitalista é separar cada vez mais do trabalho os meios de produção e concentrar cada vez mais em grandes grupos os meios de produção dispersos, portanto transformar o trabalho em trabalho assalariado e os meios de produção em capital. E a essa tendência

considerações naquele momento, na época Marx (1986) já demonstrava atenção à tendência do surgimento de um novo contexto, com a dispersão dos meios de produção junto de sua concentração em grandes grupos.

Por sua vez, além das já citadas intitulações “classes médias” e “pequeno-burguesas”, Gramsci (2001) definiu os grupos organizados como “classes aliadas potenciais”²⁶. Diferente de Marx (1986), Gramsci (2001) expõe a aproximação no espectro ideológico das “classes aliadas potenciais” com a burguesia. Dessa forma, compreendemos que tanto para Marx, na década de 1860 no contexto alemão, quanto para Gramsci entre 1926 e 1937 na Itália, havia a compreensão de grupos sociais que não se reconheciam nas classes fundamentais.

Esta é também a realidade dos dias atuais, sobretudo, em grupos sociais dos trabalhadores. Os “estágios intermediários” (MARX, 1986) e as “classes aliadas potenciais” (GRAMSCI, 2001) se aproximam daquilo que a atual fase do capitalismo determina como camada média. A dissidência de classe, isto é, os trabalhadores que se enxergam como burgueses, ocorre, de modo geral, com os trabalhadores que hoje possuem melhores condições de vida. O que não os torna, contudo, pertencentes à burguesia. Uma vez que tais condições existem unicamente devido à sua força de trabalho, isto é, a venda do seu próprio tempo de vida.

Os Golpes de Estado têm sido uma resposta às poucas concessões possíveis aos trabalhadores na fase neoliberal do sistema capitalista. Quando efetivados, retrocedemos anos no âmbito das políticas públicas, em especial, as educacionais. Nesse sentido, o olhar para os “estágios intermediários” (MARX, 1986) e as “classes aliadas potenciais” (GRAMSCI, 2001), bem como, o estudo de demais conceitos acerca dessa discussão que ainda serão apresentados, se fazem necessários nesta tese.

Em síntese²⁷, o conceito de “camada média” (BOITO JR., 1981), enquanto uma atualização dos conceitos de “estágios intermediários” (MARX, 1986) e “classes aliadas potenciais” (GRAMSCI, 2011), nos demonstra: a) a “camada média” se caracteriza, principalmente, pelo poder de compra que possibilita o consumo de bens duráveis e acesso a

corresponde por outro lado a separação autônoma da propriedade fundiária do capital e do trabalho ou a transformação de toda a propriedade na forma de propriedade fundiária correspondente ao modo de produção capitalista”. Esse excerto será analisado ao longo da discussão, pois temos entendido que esses “estágios intermediários” definidos por Marx (1986) estejam ocupando hoje na sociedade uma posição e influência ideológica diferente da época em que a obra foi escrita.

²⁶ Gramsci (2001, p. 79).

²⁷ Marx e Gramsci não aprofundaram os seus estudos nos conceitos aqui anunciados, sobretudo, em virtude do papel e nível de influência que tais grupos sociais organizados exerciam na época, determinada pela fase do capitalismo que vivenciaram.

crédito bancário; b) no Brasil, o processo de caracterização desta camada se fortaleceu, principalmente, durante a ditadura militar e, posteriormente, no início do período neoliberal no país. A questão do consumo desenvolve na “camada média”, ilusoriamente, um sentimento de pertencimento à burguesia e de dissidência da classe trabalhadora. A partir disso, a “camada média” tem um papel fundamental enquanto reprodutora da hegemonia Político-Intelectual burguesa na sociedade, passando esta camada a ser também utilizada pela classe dominante na articulação de Golpes de Estado, devido à posição estratégica ocupada por esta camada na sociedade.

A partir do exposto, até aqui, entendíamos que era a “camada média” quem, principalmente, ditava os rumos do neoliberalismo no Brasil. Os estudos preliminares, nos levaram, no primeiro momento, a encarar a “camada média” como um eixo de estudo na busca pela compreensão das diferentes formas com que o neoliberalismo se desenvolve no Brasil, a partir de suas diferentes “facetadas políticas”. Revisitando, atualmente, a forma como esse exercício reflexivo particular se desenvolveu, entendemos que a ideia inicial estava ancorada principalmente em duas questões: a) na questão do voto nas sociedades democráticas; b) na ênfase dada a esta camada na mobilização do Golpe de Estado de 2016, o qual, culminou com uma mudança brusca na forma como o neoliberalismo vinha, até então, atuando nas políticas sociais nos governos brasileiros.

Com o amadurecimento dos estudos, percebemos, nos primeiros momentos, que a camada média estava muito mais para população mobilizada, do que para mobilizadora do Golpe de Estado de 2016 em si. Isso nos levou a superar a ideia da “camada média” como sendo aquela quem, principalmente, ditava os rumos do neoliberalismo no Brasil. Passamos a entender, então, que ela tem, sim, uma função fundamental no processo de articulação do neoliberalismo no país, mas não o papel de “ditar” os rumos deste modelo. Destacamos que este é o entendimento que sustentou, até aqui, a decisão pelo estudo e consequente exposição do conceito de “camadas médias” nesta pesquisa, bem como, a tentativa de um resgate histórico, dentro da perspectiva marxista da tratativa deste conceito.

2.3 FRAÇÕES DA BURGUESIA E BLOCO NO PODER: RELAÇÃO HISTÓRICA COM O ENSINO MÉDIO

Passamos, agora, a um outro momento da pesquisa. Começamos a ampliar o campo de conhecimento e aprofundar os sentidos e significados da atuação da “camada média” na sociedade brasileira, buscando construir a compreensão das “facetadas políticas do

neoliberalismo” no Brasil. Fomos percebendo que a “camada média” é, em si mesma, produzida, ora mais ora menos, por políticas de governo, sobretudo, àquelas que aumentam o poder de compra da população. E foi justamente esse “ora mais ora menos”, que nos chamou a atenção. Além da “camada média”, havia uma série de outros mecanismos aos quais as políticas de governo podiam mobilizar no sentido de preservar, com mais ou menos força, o sistema que vivemos. O que determina esse “ora mais, ora menos?”

Neste contexto que se aplica o conceito de “facetas políticas do neoliberalismo”, as quais são construídas a partir da burguesia que se organiza, no interior desta classe, em torno de interesses específicos. A burguesia está, de certa forma, “setorizada” por interesses de classe. Todo e qualquer setor buscará a preservação da classe em questão, no entanto, a defesa de interesses específicos, no interior deste cenário, causa uma espécie de setorização. Este ponto de vista poderia ser, então, um importante aliado na compreensão das diferentes “facetas políticas do neoliberalismo”.

Entendemos, agora, que as “camadas médias” fazem parte do contexto das “facetas políticas do neoliberalismo”, sobretudo, enquanto um mecanismo de manutenção da hegemonia Político-Intelectual da burguesia (GRAMSCI, 1999). No entanto, devemos ter cuidado para não supervalorizarmos a sua atuação e função no capitalismo, no sentido de atribuir, equivocadamente, à “camada média” uma “autonomia” que não existe. As “facetas políticas do neoliberalismo” são desenvolvidas pela burguesia. Dar às “camadas médias” a autonomia sob este processo é, ao mesmo tempo, dar a ela autonomia acerca de uma classe que, se quer, ela faz parte: a burguesia.

A partir de agora, partiremos da compreensão de que, o que, de fato, é responsável pela produção e/ou consolidação de uma “faceta política do neoliberalismo” é a setorização da burguesia que, a partir dos estudos de Poulantzas (1980), passarão a ser denominadas de “fração da burguesia” e/ou “fração burguesa”. Para Poulantzas (1980), as instâncias econômica, política e ideológica do modo de produção capitalista, ao mesmo tempo em que determinam práticas sociais, também são em grande parte sustentadas por elas em uma relação dialética. É nesse sentido que o contexto da sociedade civil e os efeitos do sistema econômico no tecido social ganham foco nas análises do autor.

O Estado²⁸, na perspectiva de Poulantzas (1980, p. 177) é definido como um espaço em que “as lutas de classes simultaneamente atravessam e o constituem. Revestindo-o de uma

²⁸ O conceito de Estado utilizado neste trabalho não será o de Poulantzas, mas, sim, o de Gramsci. Haja vista que ambos possuem divergências teóricas, e nos aproximamos mais da perspectiva utilizada por Gramsci. Contudo, a exposição do respectivo conceito pela ótica de Poulantzas se faz necessária nesse momento da pesquisa, devido à

forma específica, que está relacionada com a ossatura material do Estado”. Poulantzas compreende que há uma sobreposição da classe burguesa no Estado, e afirma que, “em suma, o Estado também age de maneira positiva, cria, transforma, realiza”²⁹, possibilitando (em certa medida) algumas concessões aos trabalhadores. Todavia, enfatiza que os aspectos da “repressão e da doutrinação ideológica existem claramente na materialidade das atuais funções do Estado” (POULANTZAS, 1980, p. 36). Com isso, compreendemos que a “maneira positiva” com o que Estado age, é também um exercício dialético do próprio capital na manutenção de seus valores na sociedade, uma ação que alimenta a vitalidade do sistema financeiro.

No modo de produção capitalista, o Estado se utiliza do “efeito de isolamento”³⁰. Um processo ideológico em que a instância descaracteriza no plano jurídico, porém, não no econômico, o pertencimento à classe social. Tornando, assim, supostamente, todos livres e iguais entre si. Poulantzas (2019, p. 123) afirmou que há uma “ausência na determinação de sujeito, estabelecidos nesse Estado como indivíduos, cidadãos, pessoas políticas”. O Estado, no capitalismo, é um Estado que manifesta a luta de classes. No entanto, este mesmo Estado, provoca um esvaziamento do sentido social desses indivíduos que vivem no capitalismo. Isto é, embora esteja na sociedade de classes, o Estado fomenta uma sociedade cujos princípios de classe estão, em grande parte, ausentes.

O “efeito de isolamento” corrobora com a “divisão de trabalho”³¹ no seio do Estado, que organizada em uma espécie de “esferas” expressa uma relação de simultaneidade com os aspectos econômicos de grupos sociais. Assim como, promove um efeito de camuflagem de interesses individuais e coletivos a partir da falta da noção de pertencimento de classe. O “efeito de isolamento” focaliza, inclusive, as possíveis contradições entre um modelo democrático e o atual sistema econômico, pois, segundo Poulantzas (1980, p. 178) “as contradições e divisões no seio do bloco no poder repercutem, portanto, no seio das altas esferas do pessoal³² do Estado”.

Considerar, a priori, os presidentes e seus respectivos ministros e/ou secretários como os possuidores do verdadeiro poder do Estado, denota incompreensão de sua regulação no modelo de produção capitalista. Pouco se pode dizer sobre as decisões do poder executivo sem examinar os nexos que ligam o Estado às frações de classes dominantes que ocupam o “Bloco

utilização dos conceitos de “classes-apoio do bloco no poder” e “frações de classe” que serão abordados na sequência.

²⁹ Poulantzas (1980, p. 35).

³⁰ Poulantzas (1980).

³¹ Poulantzas (1980).

³² “As lutas de classe operária repercutem geralmente através das relações desta (conflituais e de aliança) com a pequena burguesia” (POULANTZAS, 1980, p.178).

no Poder”. O Estado, enquanto uma “condensação material de uma relação de forças”³³, tem sua “ossatura”³⁴ definida pelos interesses do “Bloco no Poder”, que tem sua hegemonia ideologicamente sustentada na sociedade civil pelas “Classes-Apoio do Bloco no Poder”. Nesse sentido, Poulantzas (1981, p. 91) conceitua:

Por Bloco no Poder, entendo as classes e frações de classe que ocupam o espaço da dominação política, quer dizer a ou as classes e frações dominantes. Em contrapartida, aquelas classes, entre as classes dominadas, que têm uma função particular em relação ao bloco no poder, quer dizer as que apoiam muito claramente o poder do bloco de poder, já anteriormente as designei por um termo particular: Classes-Apoio do Bloco no poder, quer dizer muitas vezes, a pequena-burguesia. Quando falo de Bloco no Poder, não me refiro ao conjunto das camadas que apoiam o poder de Estado, refiro as que participam no espaço da dominação política, portanto aquelas que têm áreas de poder próprias no seio do aparelho de Estado.

O conceito de “frações de classe” de Poulantzas (1981) cabe tanto para a classe burguesa, quanto para a classe trabalhadora. No entanto, o foco deste trabalho e, principalmente, a escolha pelo referencial poulantziano, se deu pelo conceito de “frações” da classe burguesa. O qual será utilizado para estudarmos o desenvolvimento das “facetas políticas do neoliberalismo”. Em contrapartida, é possível identificarmos, no conceito de “classes apoio do bloco no poder” uma aproximação de Poulantzas ao esboço teórico construído por Marx (1986) no conceito de “estágios intermediários”.

As “classes-apoio do bloco no poder” não fazem parte das frações de classe que constituem o “Bloco no Poder” em si. Este último exerce a dominação política. Tendo “áreas de poder próprias no seio do aparelho do Estado”³⁵, o “Bloco no Poder” tem a capacidade de nomear em meio à sociedade civil, indivíduos, geralmente vinculados às “classes-apoio do bloco no poder”, para ocupar as “altas³⁶ esferas do pessoal do Estado”. E, assim, representá-lo e defender os seus princípios políticos, econômicos, sociais e ideológicos. Todavia, tais indivíduos não necessariamente compõem este bloco, embora haja aproximação no plano ideológico. Há frações que integram o “bloco no poder” que são vinculadas a parte da grande mídia, uma das principais responsáveis pela difusão da informação. Consequentemente, também formadora de opinião do povo brasileiro.

O aprofundamento de Poulantzas (1981) nos estudos sobre “frações de classe”, corroborou com o avanço da teoria marxista no que se refere à temática, possibilitando aos

³³ Poulantzas (1981, p. 91).

³⁴ Poulantzas (1980, p. 177).

³⁵ Poulantzas (1981, p. 81).

³⁶ Poulantzas (1980, p. 178).

pesquisadores alinhados à ótica do Materialismo Histórico e Dialético a soma de novos e atuais elementos à teoria, que hoje são fundamentais na análise daqueles que buscam continuar o sistema explicativo da história e da sociedade com os princípios epistemológicos marxianos.

Sancionada durante a ditadura militar com o apoio da burguesia, a Lei nº 5692/71 transformou a segunda etapa do ensino secundário da Lei nº 4024/61 denominando-o de segundo grau e tornando-o obrigatoriamente profissionalizante. O governo visava a terminalidade dos estudos do povo brasileiro já nesta etapa e sua inserção direta no mercado de trabalho, promovendo a diminuição da pressão por vagas em universidades públicas e atender às necessidades do sistema produtivo. No tocante à Lei nº 5292/71, Ribeiro (1992, p. 170) afirma que ela revelava “a ênfase na quantidade e não na qualidade, nos métodos (técnicas) e não nos fins (ideais), na adaptação e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais, na formação profissional e em detrimento da cultura geral”.

Sem promover os resultados esperados, sobretudo, pelo anseio ainda presente na sociedade brasileira por políticas de acesso ao Ensino Superior, a função de contenção intencionalmente promovida por essa política até então no Ensino Secundário, passou a ser administrada no próprio Ensino Superior. A partir do incentivo na criação de cursos de graduação de curto período com ênfase nas áreas tecnológicas nas escolas técnicas federais, que passaram a ser chamadas de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Ribeiro (1992, p. 171) afirma que “o proclamado parece mais um mascaramento das intenções reais, e se configuraria melhor, a nosso ver, como intenção de concretização parcial de objetivos proclamados”. Todavia, diante do exposto, do nosso ponto de vista, com essa “mutação educacional” que não foi nem uma coisa e nem outra, não é possível afirmar que houve qualquer concretização de objetivos proclamados no que se refere ao fomento de políticas com vistas com ao Ensino Superior, nem mesmo parcialmente.

A função de conter o acesso ao ensino superior tendo como aporte a profissionalização compulsória dos indivíduos, tal qual esteve inicialmente presente na Lei nº 5692/71 sendo promovida no Ensino Secundário e posteriormente produzida diretamente no Ensino Superior com a precarização do nível pela proposta inicial que rebatizou as Escolas Técnicas Federais de CEFET, também está presente atualmente na Lei nº 13415/2017 e suas respectivas alterações na LDBEN nº 9394/96.

E, com isso, destacamos a citação de Marx (2002, p. 6) em “O 18 Brumário de Luis Bonaparte”, acrescentando ao pensamento de Hegel de que os fatos e personagens de grande importância da história sempre irão se repetir, “a primeira vez como tragédia, a segunda como

farsa”. Ou seja, o “Novo” Ensino Médio – assim chamado pelo MEC³⁷, de “novo”, não tem nada. Uma vez que tem as suas raízes firmemente enraizadas na ditadura militar brasileira.

O Parecer n° 45/72 estabelece novamente um Ensino Médio de formação geral e um Ensino Médio com formação profissional, colocando fim à formação técnica compulsória na etapa, conforme determinava a Lei n° 5692/71. Conforme Kuenzer (1997, p. 19) entende, com a alteração do Parecer n° 45/72, o então 2° Grau passou a oferecer uma “uma formação mais abrangente, possibilitando uma visão ampla do mundo e uma adaptação mais fácil às mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, através do domínio das bases científicas de uma profissão”.

Conforme vimos, a defesa de uma educação técnica e profissional aliada única e exclusivamente aos interesses do mercado, não contemplando uma formação omnilateral do indivíduo, se fortalece com o Ensino Médio durante a ditadura militar. É uma visão limitante e limitadora. Limitante, pois é esvaziada de todo o princípio educativo do trabalho. E limitadora, pois, a partir de uma formação técnica e profissional deficitária defendida pela ditadura militar, tal como o caso recente da Lei n° 13415/2017 que trouxemos à baila, limita as possibilidades reais do estudante.

Segundo Saviani (2003, p. 132) “toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho.” Uma formação técnica e profissional de qualidade, que busca efetivar a formação integral do indivíduo, deve pautar a capacidade de reflexão, questionamento e superação do próprio conceito de trabalho existente na atualidade. Caso contrário, a formação técnica e profissional no Ensino Médio será sempre um mecanismo de adaptação do indivíduo aos ditames do mercado.

Entendemos que a formação técnica e profissional compulsória efetivada no Ensino Médio pela Lei n° 5692/71, não buscava a formação integral do indivíduo. Conforme alertado por Bezerra (2019), no plano prático, os militares não consideraram a falta de recursos humanos e materiais, a necessidade de um novo currículo, da construção de novas escolas, formação de professores e outros elementos essenciais para efetivar uma formação profissional e técnica de qualidade. Resultando, assim, conforme escrevemos acima, em uma formação deficitária.

Acompanhado do negligenciamento do plano prático, no plano teórico, é fato que a compulsoriedade por si só não seria suficiente para eliminar a dualidade estrutural da sociedade, pois em momento algum foi exposto no plano Legal uma tentativa de superação a divisão posta na sociedade brasileira de que há trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais. Esvaziando, assim, o trabalho do princípio educativo, incorporando-o como elemento de

³⁷ Informação obtida no site do MEC. Link:< <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>> Acesso em: 31/01/2022.

adaptação, conforme definido no artigo 76 da Lei, pela possibilidade de antecipação da iniciação ao trabalho e habilitação profissional (ocorridas formalmente no 2º Grau) já no 1º Grau, visando a “adequação às condições individuais, inclinações dos alunos (BRASIL, 1971)”. Como se, tais condições e inclinações, fossem de fato individuais, e não ocasionadas estruturalmente.

Por fim, sem deslegitimar o rigor da análise aqui construída acerca da deficiência do projeto do 2º Grau construído pela Ditadura Militar, queremos enfatizar que uma educação forjada durante um governo calcado em bases não democráticas, qualquer seja essa educação, ela não deve ser glorificada. Assim como, entendemos que os projetos educativos que buscam resgatar elementos presentes nesse período nefasto da história da política brasileira, devem ser repudiados.

2.4 O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO

Com a redemocratização da sociedade brasileira, a nova Carta Constitucional aprovada em 1988 que, por seu caráter ficou conhecida por “Constituição Cidadã”, institucionaliza um novo projeto de sociedade. No âmbito da educação, a Constituição 1988 possibilitou a abertura de espaço para discussão de mudanças que há tempos eram debatidos pelos educadores.

Emanada da Constituição 1988, a já citada LDBEN nº 9394/1996, atualmente em vigor, é aprovada com base no projeto do Senador Darcy Ribeiro. A partir da determinação da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio, a sua expansão fica a cargo dos estados. Cury (2002, p. 170) define que o conceito de Educação Básica adotado na LDBEN nº 9394/1996, sob a perspectiva do direito, é “mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”. Corroborando com a análise, Kuenzer (2000, p. 27) enfatiza que a realidade do Ensino Médio no Brasil é composta por “um imenso contingente de jovens que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais”.

A Lei nº 9394/1996 foi um importante passo do Estado na afirmação de uma visão menos excludente na educação brasileira. Conforme define Santos (1999, p. 53) “temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. O compromisso de assegurar o Ensino Médio a todos, a partir de sua inclusão na Educação Básica, se concretiza também a partir do dever com o atendimento das especificidades das diversidades do público presente na etapa. Com este

princípio, conforme analisa Kuenzer (2000, p. 27), a Lei nº 9394/1996 “permite distintas modalidades de organização, inclusive a habilitação profissional, com o intuito de tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e suas necessidades, para que possam ser iguais”.

Por outro lado, para Nascimento (2007, p. 84) os avanços institucionais alcançados com a nova LDBEN, não foram suficientes para atender, de fato, às “aspirações dos educadores. Ela caracteriza-se por ser minimalista e por sua flexibilidade produzida para adequar-se aos padrões atuais de desregulamentação e privatização.” Complementando os elementos abarcados pela autora, Saviani (2005, p. 197) analisa que:

Por carecer de coerência externa, a Lei resultou inoperante diante da realidade brasileira, não tendo conseguido realizar as transformações substanciais. As escolas adaptaram os seus regulamentos ao novo regulamento maior [...] e a estrutura educacional continuou o seu lento crescimento quantitativo sem que dessem conta, no entanto, dos principais problemas educacionais do país.

No início da década de 1990, o Brasil começava a vivenciar o ajustamento de sua economia às exigências da reestruturação produtiva, resultando na abertura e subordinação do mercado nacional à economia internacional (KRAWCZYK, 2009). Nessa fase do capitalismo, o nível de escolaridade passa a ser considerado um fator de competitividade na sociedade. A formação especializada e fragmentada até então valorizada no padrão Taylorista, passa a ser substituída pela defesa de uma formação geral e qualificação geral da classe trabalhadora.

A subordinação da economia brasileira aos ditames internacionais, resultou em mudanças profundas no contexto da educação, efetivadas por reformas sempre apoiadas nas mudanças no mundo do trabalho. Conforme define Saviani (2003, p. 133) “se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens”, ou seja, as mudanças no mundo refletem diretamente no contexto educativo.

Na periferia do capitalismo a educação passou a ser vigiada e mediada pelos Organismos Multilaterais, que, desde então, têm vocalizado os interesses do neoliberalismo na educação. Em 1990 ocorre em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas (UNESCO) que, por sua vez, também foi a responsável pela produção do “Relatório Delors”. Sob a coordenação de Jacques Delors, entre 1993 e 1996 foi realizado um diagnóstico acerca dos desafios da educação no mundo para o século XXI. Originária desse contexto a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) desenvolve os programas “Transformacion Productiva com Equidad” em 1990, e

“Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformacion productiva con equidade” em 1992 (LEHER, 1999).

O Banco Mundial, principal Organismo Multilateral de financiamento, passa a ser um definidor de prioridade para a educação. Tendo como base as conclusões da Conferência de Jomtien, traça estratégias no formato de diretrizes políticas direcionadas à periferia do capitalismo. As definições do Banco Mundial para a educação estão fundamentadas na tese de Robert S. McNamara, seu então presidente que, segundo Leher (1999, p. 21), foi “anteriormente secretário de Defesa dos Estados Unidos (1961-1968)”. A tese de McNamara baseia-se na ideia de que:

a educação e saúde são fundamentais para ampliação da produtividade da população marginalizada, fundamentalmente para a segurança nacional, tendo em vista que a pobreza significava uma ameaça para a economia da nações desenvolvidas, considerando serem, os pobres, sensíveis e propensos ao comunismo. É preciso considerar que o acesso à saúde e à educação, ou a políticas sociais em geral, são caminhos de ampliação de atendimento à classe trabalhadora no que diz respeito ao acesso à direitos fundamentais e que, contraditória e dialeticamente, fortalecem no mesmo movimento, o Estado capitalista (LEITE, BORGES e FAUSTINO, 2021, p. 163).

Isso indica que a atuação do Banco Mundial para com a educação na periferia do capitalismo ocorreu em caráter de colaboração e aquisição de vantagens que visavam condições para a manutenção do capitalismo. Para que a ideia de McNamara se consolidasse era necessário, portanto, a atuação de um Estado mínimo. Caso contrário, as políticas sociais de acesso a direitos básicos, não exerceriam o seu papel, conforme exposto por Leite, Borges e Faustino (2021), contraditoriamente e dialeticamente, de fortalecimento do capitalismo. Isto é, tanto a miséria total, quanto um Estado de bem-estar social de fato, não geram a acumulação do capital. Nesse sentido, as políticas sociais, pela ótica de McNamara, devem possibilitar o mínimo necessário. A palavra de ordem é “pobreza!”.

Nascimento (2007, p. 85) sintetiza que o crescimento em 57,3% de matrículas no Ensino Médio no período de 1994 e 1999, é reflexo da universalização no plano Legal do Ensino Fundamental e da exigência da elevação do nível de escolarização para a inserção no mercado de trabalho, fruto do realinhamento de estratégias do capital a partir da reestruturação produtiva. A partir dessa exigência, muitos dos jovens que até então não davam sequência à escolarização após o Ensino Fundamental, passaram a prosseguir para o Ensino Médio na oferta noturna. Isso expressa a importância da oferta de um Ensino Médio regular noturno de qualidade, uma vez que ele representa, ainda hoje, a escola de frações ainda mais oprimidas da classe trabalhadora.

Podemos verificar até aqui que o fio condutor das políticas educacionais para o Ensino Médio têm sido a relação entre capital e trabalho, corroborando para que historicamente a etapa expresse as contradições provenientes também dessa relação. O avanço e fortalecimento do modelo neoliberal na sociedade brasileira a partir da década de 1990, mantém essa relação estruturalmente intacta, porém, com uma outra roupagem.

No campo das políticas educacionais para o Ensino Médio, a relação entre capital e trabalho expressada de novas formas, tem camuflado essa relação principalmente através de “mecanismos de confusão e convencimento”, assim chamados nesta tese. Isto é, táticas que visam o convencimento a partir de uma expressão falsa, intencionalmente construída a partir de termos “bem aceitos” pela sociedade, se utilizando, sobretudo, de uma confusão semântica que esvazia conceitos de sua teoria real e os preenche com elementos generalistas que, pela via do senso comum, agrada — equivocadamente — a todos.

No próximo capítulo, analisaremos o conceito de neoliberalismo a partir do estudo dos seus determinantes históricos no contexto internacional, e da apresentação de seus elementos políticos, econômicos e sociais. Nas seções organizadas no capítulo, buscamos compreender o Brasil sob a égide neoliberal, caracterizando as facetas do neoliberalismo que foram incorporadas nos últimos governos federais a partir do final da década de 1990.

CAPÍTULO 3 O NEOLIBERALISMO NA CONJUNTURA POLÍTICA BRASILEIRA

Neste capítulo iremos analisar o neoliberalismo enquanto um modelo de desenvolvimento, apresentando seus determinantes históricos e sociais de surgimento no contexto europeu. Nas seções subsequentes, apresentaremos a discussão acerca do neoliberalismo na conjuntura política brasileira a partir do final da década de 1990, com o intuito de identificar e caracterizar as facetas políticas neoliberais incorporadas pelo governo federal nos mandatos de FHC, Lula, Dilma e Temer, bem como, tecer algumas considerações acerca dos elementos neoliberais identificados no mandato de Bolsonaro, sem ter, no caso específico de Bolsonaro, a pretensão de aprofundar os estudos no sentido de caracterizar uma faceta política neoliberal específica para o governo em questão.

O neoliberalismo, isto é, o “novo” liberalismo, surge após aproximadamente trinta anos nos quais era praticado um tipo de política que previa a intervenção do Estado na economia, no que se refere ao contexto europeu³⁸. O neoliberalismo tem a sua gênese no liberalismo econômico do século XVIII, o qual ganhou força principalmente com a teoria de Adam Smith. Anderson (1995) define que a origem do modelo neoliberal é consequência do término da Segunda Guerra Mundial:

na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1995, p. 9).

Segundo Paulani (2017, p. 111) com o fim da Segunda Guerra mundial, o modo capitalista de produção começou a caminhar em um sentido que resultou em regulações extranacionais, intervenções do Estado e concessões à classe trabalhadora. Tais ações, juntamente com as baixas taxas de desemprego, inflação reduzida e aproximadamente trinta anos de crescimento da economia mundial, fizeram o período ficar conhecido como “os anos de ouro do capitalismo”.

Enquanto defensor do capitalismo em seu estado mais liberal, dentro de sua perspectiva de pensamento, Hayek entendia que o Estado keynesiano era insustentável e levaria ao sufocamento do capital. Para tanto, no ano de 1947, o economista e filósofo convocou Lionel

³⁸ Fizemos a ressalva do “contexto europeu”, pois entendemos que não é possível afirmar que o Brasil vivenciou um “Estado de bem-estar” em seu percurso histórico.

Robbins, Karl Popper, Ludwig Von Mises, Milton Friedman, entre outros representantes desta corrente, a fim de discutir estratégias de ações para intervir nas regulações que estavam acontecendo no capitalismo. A reunião que acontecera na Suíça, em MontPélerin, tinha como propósito:

combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. As condições para este trabalho não eram de todo favoráveis, uma vez que o capitalismo avançado estava entrando numa longa fase de auge sem precedentes – sua idade de ouro –, apresentando o crescimento mais rápido da história, durante as décadas de 50 e 60. A polêmica contra a regulação social, no entanto, tem uma repercussão um pouco maior. Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si –, pois disso precisavam as sociedades ocidentais (ANDERSON, 1995, p. 9).

Embora o neoliberalismo tenha se expandido nos anos de 1960 e 1970 no contexto europeu, a doutrina ainda era considerada irrelevante e vista com desdém pela corrente de pensamento político-econômico predominante na época. Somente a partir do fim da década de 1970 passaram “a existir as condições para a dominância da doutrina neoliberal e para a aplicação prática de seu receituário de política econômica” (PAULANI, 2017, p. 111). Tais condições foram desenvolvidas com o advento das:

duas crises do Petróleo (1973 e 1979), as crises fiscais dos Estados centrais e o retorno da inflação. A elevação dos juros norte-americanos por Paul Volcker em 1979 é a consumação desse processo, que prepara o capitalismo para ingressar numa nova fase. Esta é marcada pela exacerbação da valorização financeira, pela retomada da força do dólar norte-americano como meio internacional de pagamento, pela intensificação, em escala ainda não vista, do processo de centralização de capitais e pela eclosão da terceira revolução industrial, com o surgimento da chamada “nova economia” (PAULANI, 2017, p. 111).

Produto do processo de prolongamento da crise recessiva e do aumento dos juros, as forças do Estado e das empresas passaram a mobilizar constantes ataques aos trabalhadores, no que se refere às conquistas alcançadas pela classe. No contexto americano, o ataque vem em forma de diminuição de salários, confrontação e enfraquecimento de sindicatos, reestruturação de empresas, demissões, entre outras ações. Diante desta e de outras questões de caráter econômico, segundo a ótica neoliberal, o enxugamento dos gastos do Estado aparece como a única saída para lidar com a inflação que continuava a crescer, dessa forma, o Estado foi delimitado à sua mínima atuação.

A precarização intencional da máquina estatal resultou em um contexto repleto de “nichos” de serviços sociais a serem absorvidos pelas empresas privadas. Nesse sentido, o “bem-estar”, até então proporcionado pelo Estado, passou a ser restrito às frações de classe que pudessem pagar por ele. Por essa arquitetura social, esta que legaliza a banalização do valor da vida humana, é que, “o neoliberalismo “representa a face mais cruel do modelo capitalista” (ALVES, 2011, p. 2).

A dinâmica de funcionamento do modelo fica pautada na maximização dos lucros financeiros, com o fomento do protagonismo das empresas privadas frente à economia. Em outras palavras, o neoliberalismo prevê o funcionamento do mercado com as suas “leis próprias”, as quais, segundo os entusiastas do modelo, o tornam “autorregulado”, não havendo necessidade de “perturbações” do Estado em seu funcionamento. Todavia, a suposta capacidade de autorregulação do mercado pautada na visão neoliberal, resulta em uma sociedade totalmente desregulada, pois, o seu objetivo final não é a qualidade de vida de todos, mas, sim, de um minoria de pessoas, ou seja, a classe burguesa. Isto é, aqueles a quem a maximização dos lucros beneficia.

Conforme Chauí (2020, p. 312) salienta, no neoliberalismo, “aquilo que era um direito converte-se num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, torna-se uma mercadoria a que têm acesso apenas os que tem poder aquisitivo para adquiri-la”. Este processo que visa a maximização dos lucros no neoliberalismo gera a fórmula perfeita do caos social. Com a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego e a desproteção trabalhista, ou seja, com a exploração a qual a população passa a ser submetida, o suporte do Estado assegurando os serviços sociais básicos se torna ainda mais necessário. Todavia, o aumento da demanda por proteção social, ocorre justamente quando o nível de proteção social de oferta Pública-Estatal diminui.

No entanto, aquilo que definimos aqui, como “caos social”, é visto, conforme analisa Soares (2003), em tom de crítica, como o funcionamento correto de um novo modelo social de acumulação. Para os ideólogos neoliberais, “de forma alguma, as condições aqui apresentadas são consideradas manifestação de que o sistema estaria funcionando mal” (SOARES, 2003, p. 20). Aquilo que, de nossos ponto de vista, enquanto classe trabalhadora, é um “caos social”, para os ideólogos neoliberais, é nada mais do que uma realidade cujo nicho de mercado é altamente lucrativo. A sobrevivência, neste caso, é o objeto de consumo a ser comercializado. A mercadorização que ocorre sobre alguns direitos sociais, entre eles, saúde, moradia, educação e alimentação, deveriam ser amplamente ofertados pelo Estado, tornando-se acessíveis,

dignamente, a toda a população. No neoliberalismo, cada vez mais o Estado tem promovido menos a acesso a estes direitos.

Contraditoriamente, a ideia neoliberal de um “Estado mínimo”, ao mesmo tempo, se transforma em um Estado máximo, com o totalitarismo incorporado em alguns de seus setores em face aos efeitos da desproteção social. É nesse momento que, então, o Estado é convocado a estar presente, sobretudo, através da força da repressão. Conforme analisa Chauí (2020, p. 316), “a segurança pública, e a ordem que ela visa garantir tornam-se, em última instância, assunto de polícia, ou seja, a noção de ordem pública, se torna a produção organizada de intranquilidade e insegurança para parcelas marginalizadas da população”.

Nesse sentido, é possível identificar que no neoliberalismo a população é duplamente vitimada. Especificamente no que se refere à questão da segurança, primeiro, quando lhe são tiradas as devidas condições de vida, através da diminuição do nível de proteção social do Estado, segundo, quando passa a ser individualmente culpabilizada por consequências de um caos social intencionalmente arquitetado, ou seja, que é orgânico no modelo de desenvolvimento neoliberal.

Do mesmo modo, essa dupla violência também ocorre no que se refere à relação entre trabalho e educação. Anderson (1995) afirmou que o desemprego e o grau de desigualdade constituem parte integrante de êxito do neoliberalismo. Nesse sentido, o crescimento das taxas da população desempregada é entendido como um mecanismo necessário e “natural” da economia, buscando a sua eficiência. Tal mecanismo fere, contudo, um dos princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito defendido na Constituição de 1988, no artigo 1º inciso III: o da “dignidade humana” (BRASIL, 1988).

Ainda no tocante à dupla violência, sob a égide neoliberal a relação que tem se estabelecido entre trabalho e educação culmina em um movimento de ajustamento da população à informalidade no trabalho, ao desemprego, ao subemprego e à desproteção trabalhista, conforme já afirmado, à exploração. Quando a Estado passa a funcionar sob a influência neoliberal, temos o fomento de uma educação que se relaciona dialeticamente à manutenção da exploração da vida humana, através das variadas formas de precarização do trabalho no século XXI.

É nesse sentido, também, que a ausência do Estado defendido pelos ideólogos neoliberais se faz questionável. Conforme afirma Santiago (2019, p. 23), “é possível que o propalado declínio do Estado não seja tão óbvio quando confrontado aos fatos. Longe de estar em declínio, o Estado permanece uma peça fundamental de poder, quiçá até um pouco mais que noutros tempos”. A reprodução da exploração da vida, com a manutenção das variadas formas

de precarização do trabalho no século XXI, com o aporte da educação, ocorre, sobretudo, na escola pública Estatal, que tem como frequentadores os filhos da classe trabalhadora.

Conforme exposto anteriormente, o neoliberalismo se alastrou pelo mundo a partir de uma agenda globalmente estruturada³⁹, encurralando os países pertencentes à “periferia econômica do capitalismo” (POCHMANN, 2004) ao arquitetado espaço do subdesenvolvimento. Baseados na perspectiva de Dardot e Laval (2013) com a conceituação de “nova razão do mundo”, compreendemos que o neoliberalismo tem uma lógica geral de funcionamento. Todavia, no panorama da política brasileira, encontra-se um somatório de formas distintas de sua manifestação. Em outras palavras, não é possível afirmar que o Neoliberalismo praticado no governo de FHC foi o mesmo de Dilma e/ou que os elementos Neoliberais do governo Lula são compatíveis ao de Bolsonaro. Do mesmo modo que é necessário identificar as continuidades, acreditamos ser imprescindível indicar as possíveis rupturas e/ou tentativas.

Contudo, até o presente momento, entendemos que tais diferenciações não foram suficientes para alterar a sua estrutura. Foram somente modos diferenciados de colocar em prática um mesmo modelo de desenvolvimento. Mantendo firmemente estruturado, o esqueleto do neoliberalismo em todos os governos federais a partir da década de 1990. Com essa ideia, conceituamos as definições: “facetas políticas neoliberais” e/ou “facetas políticas do neoliberalismo” e/ou “face política neoliberal” e/ou “face política do neoliberalismo” utilizadas nesta pesquisa. Conforme descrevemos no início do texto, o termo “facetas políticas do neoliberalismo” foi inicialmente estudado a partir de Nápoles (2012), com a pesquisa sobre o contexto política neoliberal no México.

A partir da ideia da possibilidade de o neoliberalismo agir a partir de diferentes “facetas”, passamos a compreender que, tais facetas, podem ser estruturadas em torno do atendimento, da parte do governo, dos interesses de “frações específicas da burguesia” (POULANTZAS, 1981, p. 91). Passamos a compreender, então, que as facetas políticas do neoliberalismo, podem ser estruturadas a partir da valorização da posição ocupada no interior do “bloco no poder” (POULANTZAS, 1981, p. 91). A valorização desta posição, ocorre, sobretudo, após os interesses específicos de uma ou mais fração da burguesia, serem incorporados às políticas governamentais.

³⁹ Dale (2004, p. 437) define Agenda Globalmente Estruturada (AGEE) por “um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna. Para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio”.

Os interesses específicos de “frações da burguesia” (POULANTZAS, 1981, p. 91) estão diretamente vinculados ao setor econômico ao qual elas respondem. Por exemplo, a fração industrial da burguesia está vinculado ao setor da indústria, conseqüentemente, os seus interesses específicos enquanto fração estarão balizados por este setor. A depender da atuação do governo, o setor que corresponde à fração específica da burguesia pode ser mais ou menos beneficiado e, conseqüentemente, a posição que esta fração ocupa no interior do bloco no poder, também.

É importante destacar que, dentro da produção marxista, não são todos os pesquisadores que fazem essa “identificação” de interesses específicos da classe burguesa a partir dos prismas das frações. Nesse sentido, os autores que utilizamos para subsidiar a construção desta análise foram, principalmente, Saes (1996), Antunes (2008), Boito Jr. (2013) e Singer (2009), os quais serão, especialmente, apresentados na seção subsequente para caracterizarmos como ocorreu a adesão à agenda neoliberal, por parte do governo federal, a partir da década de 1990 e, conseqüentemente, buscaremos demonstrar a construção das diferentes facetas políticas do neoliberalismo no contexto brasileiro dentro do recorte temporal em questão.

A título de organização, informamos que, na próxima seção, caracterizaremos as facetas políticas neoliberais de modo geral, tentando identificar o que de mais importante compõe a identidade da face incorporada em cada um dos governos citados. Deste modo, na seção posterior, identificaremos nas políticas educacionais para o Ensino Médio implementadas e/ou elaboradas nos mandatos em questão, elementos que compõem a identidade da faceta identificada respectivamente em cada um dos períodos presidenciais.

3.1 FACETA POLÍTICA NEOLIBERAL DO GOVERNO FHC (1995 A 2003): AUTORITARISMO CIVIL DE BASE PRESIDENCIALISTA⁴⁰

Embora não haja, em alguns momentos, um consenso definido em relação aos autores utilizadas neste capítulo, há concordância no que se refere à definição do momento em que o país adere à agenda neoliberal, e o Estado ganha o formato instituído pelo modelo de desenvolvimento. Ainda que Fernando Collor de Mello (Collor) tenha demonstrado uma política de feição neoliberal, com a tendência à privatização de estatais e abertura do mercado nacional, os dois anos de mandatos do então Presidente, destituído pelo Impeachment em 1991, não foram suficientes para efetivar a agenda.

⁴⁰ A expressão “autoritarismo civil de base presidencialista” foi definida e analisada por Saes (1996).

Collor foi o presidente mais novo a assumir o cargo no Brasil, bem como, o primeiro a ser eleito por voto direto após a Ditadura Militar. Filiado ao Partido da Reconstrução Nacional (PRN), teve como vice Itamar Franco que, por sua vez, após o impeachment de Collor, ao assumir a presidência, teve Fernando Henrique Cardoso (FHC) como o Ministro da Fazenda de seu governo.

Saes (1996, p. 144) definiu o neoliberalismo como uma “variante de democracia capitalista”, que se estabiliza à médio prazo no contexto brasileiro a partir do governo de FHC, Presidente do país entre os anos 1995 e 2003, um dos fundadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A consolidação do Estado neoliberal no contexto nacional se caracteriza pela prática de uma política orientada prioritariamente pelos interesses do capital financeiro internacional, momento em que “a subordinação ideológica das massas brasileiras — e não apenas destas — chega ao extremo da “aceitação” do programa político neoliberal — hostil, como se sabe, a qualquer proposta de preservação ou construção de um Welfare State” (SAES, 1996, p. 144).

Ao desenvolver o conceito de “democracia limitada” adotado pela Constituição de 1988, Saes (1996, p. 144) definia no ano seguinte da posse de Fernando Henrique Cardoso, a partir da análise de conjuntura da época e das já anunciadas propostas do projeto de governo, que durante o mandato do então Presidente, o país passaria por uma redefinição do já conhecido autoritarismo vivenciado durante a Ditadura Militar brasileira. Indicando que, “a democracia limitada de 1988 evoluiria gradativamente não para o ‘velho’ autoritarismo militar dos anos 60/70, e sim para um novo autoritarismo civil de base presidencialista”.

A reciclagem da prática de um autoritarismo até então difundido no campo da política brasileira e amplamente conhecido pela população, ocorre principalmente em face da substituição do papel das forças armadas durante a ditadura militar, pelo capital financeiro internacional com o projeto de desenvolvimento adotado por FHC. Seguindo este viés, Chauí (2020) define o neoliberalismo como a “nova forma de totalitarismo”, sobretudo, quando alcança os seus limites internos de governança no âmbito do Estado.

Baseado no conceito de “bloco no poder” (POULANTZAS, 1981, p. 91), Saes (1996, p. 144) seguiu analisando que uma evolução gradual do formato institucional de democracia limitada, para um autoritarismo civil de base presidencialista era viável no então contexto político que antecedeu o mandato de FHC, uma vez que “não estaria ocorrendo um processo radical de redefinição da hegemonia no seio do bloco no poder”, mas, sim, uma nova forma de executar essa mesma hegemonia dentro do bloco, isto é, uma redefinição do modo do exercício, mas não do exercício em si. E, sobretudo, “essa hegemonia não estaria sendo contestada por

um poderoso movimento popular, caso em que seria alta a probabilidade de uma radical ruptura institucional” (SAES, 1996, p. 144).

Para a classe dominante e suas frações e/ou para o capital financeiro internacional, só se tornaria politicamente necessária a restauração pura e simples da Ditadura Militar no Brasil a partir da égide neoliberal, “caso emergisse um poderoso movimento popular de contestação à ordem social capitalista ou, mais especificamente, ao projeto neoliberal de “modernização capitalista” (SAES, 1996, p. 144), o que acabou não ocorrendo.

O autoritarismo civil de base presidencialista executado no Brasil durante o mandato de FHC demonstra que não houve uma mudança estrutural no Bloco no Poder em relação à Ditadura Militar. Segundo Berringer (2014, p. 98), contrastado ao período anterior, o neoliberalismo conseguiu, inclusive, formar uma “frente política conservadora”. Unificando a burguesia e suas frações que compunham o bloco no poder brasileiro, pois “todas as frações da burguesia brasileira viam vantagens com a implantação e consolidação do neoliberalismo”⁴¹, sobretudo, com a flexibilização das leis trabalhistas e com a redução dos gastos com as políticas sociais.

No entanto, Saes (1996) afirma que embora sem alterações estruturais se comparada à Ditadura Militar, com o autoritarismo civil no mandato de FHC houve uma alteração no modo como as regras são definidas e a forma como chegam à população, subsidiado pela ausência de uma imagem clara e personificada de um líder autoritário. A força dirigente da frente política conservadora, segundo Berringer (2014, p. 98), passou a ser o capital imperialista, isto é, “o capital nacional e internacional, fração que se beneficiou das altas taxas de juros, da abertura comercial, das privatizações e das desregulamentações financeiras e trabalhistas”.

No modelo de desenvolvimento neoliberal uma política nos moldes do autoritarismo militar é entendida como uma ameaça ao capital financeiro internacional, ao menos por duas razões identificadas por Saes (1996, p. 146): “a) o compromisso histórico de parte da oficialidade militar com a empresa pública e o capitalismo de Estado; b) a conseqüente ausência de unidade, nas Forças Armadas, quanto ao projeto neoliberal de modernização capitalista”.

Embora aliada ao neoliberalismo, fato expressado, sobretudo, pelo rápido ajustamento no que se refere à defesa do discurso da “modernização”, em substituição ao histórico mote militar de “grande potência nacional”, a relativização de conceitos como “soberania nacional” por parte das Forças Armadas continuavam presentes e foram entendidos como um risco real. E como tal, levados em conta pelo capital financeiro internacional. Segundo Saes (1996, p.

⁴¹ Berringer (2014, p. 98).

146), isso explica “pelo menos em parte, propostas como a de McNamara: dissolução das Forças Armadas latino-americanas e atribuição da sua função de defesa nacional às Forças Armadas norte-americanas”.

A supracitada definição “nova forma de totalitarismo” (CHAUÍ, 2020) que se concretiza no governo de FHC, é também “nova”, pois “não tendo o Estado nacional como enclave territorial do capital, não precisa de nacionalismos extremados” (CHAUÍ, 2020, p. 321) e, com isso, a posição que o Estado ocupava na luta de classes também se altera. De modo que, “em lugar da forma do Estado absorver a sociedade, vemos ocorrer o contrário, isto é, a forma da sociedade absorver o Estado. Eis porque o Estado é concebido como empresa, sendo por isso espelho da sociedade e não o contrário, como nos antigos totalitarismos” (CHAUÍ, 2020, p. 321).

Na “democracia limitada” (SAES, 1996) praticada após o fim da Ditadura Militar, tendo como marco legal tardio a Constituição de 1988, o Estado era entendido como uma “instituição”⁴², passando a ser entendido, no “autoritarismo civil de base presidencialista” (SAES, 1996) no governo de FHC, como uma “organização”⁴³. Com isso, Chauí (2020, p. 322) explica que, “o Estado deixa de ser considerado uma instituição pública regida pelos princípios e valores de legalidade e legitimidade republicano-democráticos, e passa a ser considerado uma empresa”. A perspectiva de Estado como uma organização, adotada pelo governo FHC com sua faceta neoliberal definida de “autoritarismo civil de base presidencialista” (SAES, 1996), se expressou pela transformação de serviços até então garantidos pela esfera pública – concebidos como direitos, em serviços definidos pela lógica do mercado – concebidos como mercadoria.

O governo de FHC fomentou a privatização de bens sociais, como a educação e saúde, corroborando com a desigualdade e a diminuição da qualidade de vida dos trabalhadores. Em síntese, foi com uma política de encolhimento do espaço público dos direitos sociais e com o alargamento do espaço dos interesses de mercado que o neoliberalismo se consolidou em território nacional. Isto é, apunhalando “o coração da democracia”, conforme define Chauí (2020, p. 322). Postergando, assim, a esperança de uma Brasil menos desigual que havia sido depositada na Constituição Cidadã. A reforma do Aparelho do Estado de Bresser Pereira teve grande importância no governo de FHC, a qual será tratada posteriormente nesta tese.

Sob este prisma, a corrida presidencial do sucessor de FHC é fortemente marcada pela campanha de Lula. O candidato se colocou em posição de alinhamento à manutenção da política econômica praticada por FHC, com a continuidade da preocupação com a responsabilidade

⁴² Chauí (2020, p. 322).

⁴³ Chauí (2020, p. 322).

fiscal. Todavia, diante dos efeitos do neoliberalismo “ortodoxo” praticado por FHC, o futuro presidente passa a promover discussões pautando a inserção de novos elementos no padrão de desenvolvimento para o país, especificamente, no que se refere aos gastos com as políticas sociais.

Com a perspectiva, em certa medida, da redistribuição de renda, a campanha de Lula focaliza a valorização do salário-mínimo e adoção de programas sociais e demais projetos políticos com vistas à redução da pobreza. Dessa forma, Lula ganhou o apoio popular dos brasileiros e após, de certo modo, relativizar a sua posição no espectro da política menos à esquerda (se comparado campanhas de 1994 e 1998, as quais não foi possível chegar à presidência), também ganhou o apoio de parte da burguesia. Contexto que discutiremos na sequência.

3.2 FACETA POLÍTICA NEOLIBERAL DO GOVERNO LULA (2003 A 2011): O “PÊNDULO” DA CONCILIAÇÃO DE CLASSES

“Um certo dia, perguntei a seu Pastinha, o que era capoeira? E ele mestre velho respeitado, ficou um tempo calado, revirando a sua alma, depois respondeu com calma, em forma de ladainha: capoeira é um jogo”. Com a ladainha de composição do Mestre Toni Vargas, compreendemos que o capoeirista é, de antemão, um jogador. Tendo como pano de fundo a afirmação de Lula: “O que eles não sabem, é que eu sou capoeirista” (LULA, 2010), proferida em tom jocoso, em pronunciamento ocorrido em 2010 e a análise de seus mandatos apresentada nesta seção, compreendemos que, de fato, Lula foi, e permanece sendo, um grande jogador no campo da política brasileira. De modo que conseguiu, como poucos, manter-se de pé construindo uma base que possibilitou o apoio tanto da burguesia, quanto dos trabalhadores em seus dois mandatos.

Assim como FHC, Luiz Inácio da Silva (Lula) completou oito anos de mandato no governo Federal, no período de 1 de janeiro de 2003 a 1 de janeiro de 2011. Sendo um dos principais fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT), o mandato do ex-metalúrgico e ex-sindicalista gerou, de modo geral na esquerda brasileira e internacional, expectativa positiva. Contudo, conforme analisa Boito Jr. (2003, p. 1), sendo em parte dissolvida pela revelação de uma “espécie de terceira via da periferia, disseminando a perplexidade, a decepção e a revolta entre trabalhadores e intelectuais”.

Antunes (2004, p. 165) identificou que com Lula na presidência da República, o PT, “de partido de esquerda contra a ordem foi, pouco a pouco, metamorfoseando-se em partido dentro

da ordem”. Compreendemos que durante o seu mandato, Lula aderiu aos principais eixos do neoliberalismo, avançando no mesmo “rumo já estabelecido pelos governos Collor e FHC, pelo FMI e pelo Banco Mundial”, conforme afirma Boito Jr. (2003, p. 1), mantendo e aprofundando na conjuntura política nacional aspectos da fase em que o modelo global de produção capitalista se encontrava.

Relativizando a crítica supracitada, Singer (2009) analisa que em seu mandato Lula buscou se esquivar de conflitos, demonstrando que o Presidente tinha consciência dos impactos da luta de classes na conjuntura brasileira. Pela ótica de Singer (2009), a resposta de Lula aos conflitos que emanam de uma sociedade dual, foi um governo sensível tanto ao temperamento das massas, quanto ao da burguesia. A política de conciliação de classes de Lula, já anunciada em seu slogan “Lulinha paz e amor” na campanha vitoriosa de 2002, “em vez de fazer qualquer dano aos proprietários (ou credenciados), os beneficiou bastante. Nunca o capital prosperou tanto como no governo Lula”, salienta Anderson (2011).

Entendemos que a melhoria na qualidade de vida da população mais pobre, durante o governo Lula foi, em parte, resultado do aumento do poder de compra da classe trabalhadora e suas frações e pelo acesso a bens sociais básicos, tais como, saúde e educação. Acessos que se efetivaram em virtude das significativas conquistas dos movimentos sociais, sindicatos, partidos e grupos vinculados à luta pela defesa dos direitos dos trabalhadores. É fato inegável que Lula visou a minimização da brutal miséria brasileira e, em alguma medida, conseguiu, através da implementação de um conjunto de políticas sociais amplas que foram capazes de efetivar a melhoria da qualidade de vida de frações da classe trabalhadora até então extremamente vitimizadas pelos efeitos do neoliberalismo.

Todavia, Antunes (2015, p. 11) observa que “é imperioso enfatizar que nenhum dos pilares estruturantes dessa miséria brasileira foi efetivamente enfrentado”. Ou seja, houve um alinhamento do então governo aos interesses do Bloco no Poder, visando a preservação e reprodução de sua hegemonia, refletido não somente na ausência de políticas que buscassem uma superação estrutural e sistêmica de nossa realidade, mas, também no próprio exercício de contestação, ainda no plano do discurso, dessa mesma realidade. Lula aceitou de modo servil os ditames do capital que, segundo Antunes (2015, p. 11), “era uma imposição das classes dominantes para garantir seu apoio ao governo”.

O termo “Lulismo” foi cunhado por Singer em “Os sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador”. Publicada em 2012, o autor discute na obra argumentos apresentados em artigos anteriormente publicados, que foram alvos de questionamentos e

críticas de Boito Jr. em seu artigo intitulado “O Lulismo é um tipo de bonapartismo? Uma crítica às teses de André Singer”.

Nesse sentido, enfatizamos que não há um consenso na concordância entre os autores aqui utilizados no que se refere às teses que buscam explicar o Lulismo apresentadas por Singer. De modo geral, o conceito “Lulismo” (SINGER, 2012) sintetiza as características que compõem o projeto político do então Presidente, e a título de informação, quando o utilizarmos nesta pesquisa, é a isso que estamos nos referindo.

Do nosso ponto de vista, a prática da política que busca fazer a conciliação dos interesses de classes se constitui como um dos elementos chaves na constituição da identidade do Lulismo. Uma vez essa prática é citada nas análises de todos os autores aqui utilizados, ainda que os respectivos lancem diferentes olhares no que se refere à explicação para que ela tem sido reiteradamente adotada por Lula.

A polêmica política de conciliação dos interesses de classe praticada por Lula possibilitou, conforme afirma Anderson (2011, p. 37), que “empregadas domésticas, porteiros e trabalhadores braçais, de fato, praticamente toda extração da ralé, adquirissem bens de consumo até então privilégio dos instruídos, adquirindo orgulho em seu dia a dia”. O aumento do poder de compra dos trabalhadores indicado por Anderson (2011) foi um dos resultados do aumento real do salário-mínimo, o que Frigotto (2017, p. 23) entende como “distribuição de renda”, denominação que é questionável do nosso⁴⁴ ponto de vista. O autor segue afirmando que foi Lula também o responsável pela:

criação de quase duas dezenas de universidades públicas e centenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; que negros, quilombolas, índios e pobres tenham políticas públicas que lhes permitam ter acesso ao ensino básico e, uma significativa parcela, à universidade; que haja políticas públicas para a educação do campo e cotas para negros, indígenas e grupos de baixa renda; que se mantenha e amplie o Bolsa Família, que garante os filhos na escola pública e o complemento da parca comida de cada dia a 14 milhões de famílias etc.

Durante o governo Lula, “ganhos materiais reais” foram “obtidos pelos trabalhadores”, segundo Boito Jr. (2003, p. 22). O aumento do poder de compra ocasionou uma reação em cadeia no comércio nacional que, conforme afirma Singer (2009, p. 9) “propiciaram a ativação de setores antes inexistentes na economia (por exemplo, clínicas dentárias para a baixa renda)”.

Somado aos avanços dos trabalhadores, Singer (2009, p. 9) afirma que Lula conseguiu atingir um extrato da classe até então extremamente negligenciada pelas políticas públicas nos

⁴⁴ Explicaremos nos parágrafos posteriores.

governos anteriores, sendo o Presidente responsável por uma “uma série de programas focalizados, como o Luz para Todos (de eletrificação rural), regularização das propriedades quilombolas, construção de cisternas no semi-árido etc”. Bem como, o crédito consignado, que “fez parte de uma série de iniciativas oficiais que tinha por objetivo expandir o financiamento popular, que incluiu um aumento expressivo do empréstimo à agricultura familiar, do microcrédito e da bancarização”. Com isso, Lula foi capaz de amenizar, de algum modo, alguns dos pontos que compõe a gama da desigualdade social sentida pela fração da classe trabalhadora com baixíssima renda.

Por sua vez, no que se refere ao atendimento aos interesses da burguesia, Pinheiro (2011) definiu que durante o seu governo, Lula foi o “operador político da burguesia no Brasil”. Alçando uma política de aparência policlassista, conseguiu operacionalizar no espaço institucional mediações que favoreceram a manutenção da “ordem” (do nosso ponto de vista, “ordem” causadora da desordem) se eximindo de uma posição essencialmente contrária ao capital. Anderson (2011, p. 37) analisa que os proprietários viveram um período próspero com Lula que, em momento algum durante o seu mandato, causou danos econômicos à burguesia.

Basta mencionar o mercado de ações. Entre 2002 e 2010, a Bovespa superou todas as outras bolsas de valores do mundo, subindo vertiginosos 523%, representando agora o terceiro maior complexo de mercado de futuros, commodities e títulos do mundo. Esses gigantescos lucros especulativos foram revertidos para uma burguesia moderna, habituada a jogar com o preço das ações. No campo, o desmatamento de vastas áreas para o estabelecimento do agronegócio moderno continuou em ritmo acelerado sob o governo Lula, e deixou a concentração latifundiária ainda maior do que era há meio século. O mercado imobiliário urbano seguiu na mesma direção.

Ao analisar o primeiro mandato de Lula, Boito Jr. (2007, p. 57) compreendeu que o governo do Presidente “promoveu a ascensão política da grande burguesia interna brasileira no interior do bloco no poder”. Sendo assim, no que se refere ao compromisso com a burguesia, “uma mera continuidade do governo FCH” (BOITO JR., 2007, p. 58). Mantendo e em alguns momentos, aprofundando, o modelo neoliberal já vigente. Embora do nosso ponto de vista, com necessárias diferenças a serem ressaltadas, já citadas nesta pesquisa

Boito Jr. (2007) indica cinco condições fundamentais a serem incorporadas à política de Estado para que o grande capital financeiro possa ser valorizado com agilidade e a taxas elevadas nos países dependentes, tornando o território um espaço atrativo para a execução da agenda neoliberal. Segundo afirma o autor, todas as cinco condições foram mantidas e aprofundadas durante o governo Lula. São estas:

a) a integração do mercado financeiro nacional com os mercados internacionais; ^{45b} o câmbio relativamente estável e livre que permita a conversão e a reconversão das moedas sem sobressaltos ou prejuízo; c) o pagamento da dívida pública externa e interna com taxa básica de juro real elevada para assegurar uma alta remuneração para os títulos públicos detidos, majoritariamente, pelas empresas que têm maior liquidez, isto é, pelo próprio capital financeiro; d) liberdade para o capital financeiro cobrar o máximo possível pelo capital que cede emprestado a capitalistas e consumidores; e) ajuste fiscal que garanta o pagamento dos juros dos títulos da dívida pública – nos países europeus, déficit público limitado; nos latino-americanos, superávits primários (BOITO JR., 2007, p. 59).

O conjunto da análise até aqui apresentada, nos leva a compreender que houve uma preservação e aprofundamento do modelo de desenvolvimento que se consolida nos mandatos de FHC: o neoliberalismo. Contudo, Lula lança sobre ele um olhar mais “social”. Todavia, considerando todo o processo de acumulação e o poderio do capital financeiro, entendemos que a mínima parte que foi direcionada aos trabalhadores e suas frações são insuficientes para colocar esta classe em posição de quem teve os seus interesses atendidos, isto é, no sentido de quem participou efetivamente e se beneficiou, realmente, de uma “distribuição” da renda. Não houve uma distribuição real.

Especialmente sobre a questão da “distribuição” de renda, o posicionamento diante da análise do governo Lula é de difícil decisão. Entendemos que houve, da parte do governo, o pacto pela continuidade da acumulação da riqueza pela burguesia, havendo também a “distribuição” (de uma pequena parte) da renda à classe trabalhadora. A dificuldade do posicionamento diante deste governo ocorre, pois, do nosso ponto de vista, embora tenha havido uma disparidade no atendimento dos interesses de classe, deixando o governo Lula, os interesses da classe trabalhadora em segundo plano, não há como negar que milhões de pessoas sentiram em suas vidas os efeitos desta distribuição de renda. Entendemos que a crítica ao governo Lula é necessária, no entanto, é tão necessário quanto, se colocar na pele dos miseráveis para fazer uma ponderação da crítica em questão. Sem, no entanto, abster-nos da reflexão acerca do modo contraditório em que algumas conquistas para a classe trabalhadora se efetivaram, entre elas, a expansão da educação pública, sob influência de frações específicas da burguesia.

Do nosso ponto de vista, as concessões à classe trabalhadora ocorridas durante os mandatos de Lula, se contrastadas ao montante colossal de riqueza que tem se acumulado diariamente nas mãos de um pequeno grupo, são migalhas. Contudo, naquele momento, em razão do nível desumano da histórica desigualdade social de nosso país, tais migalhas foram

⁴⁵ Segundo o autor, “os balanços dos grandes bancos privados brasileiros mostram que, ao longo dos últimos anos, a receita oriunda do recebimento de juros dos títulos da dívida pública representa cerca de 40% da receita total dessas instituições (BOITO JR., 2007, p. 58).

extremamente importantes e determinantes para que houvesse a melhoria na qualidade de vida do brasileiros.

Tendo como prisma o contexto Italiano, Gramsci identificou um movimento político e o intitulou de “transformismo”. A partir dos exemplos de “transformismo” da França, com a revolução e com Napoleão, e da Inglaterra com Cromwell, Gramsci (1932, p. 351) definiu nas Cartas do Cárcere que “não se tratava de um fenômeno isolado”, podendo ocorrer também em outros contextos políticos capitalistas, dado que é “um processo orgânico na formação da classe dirigente” (GRAMSCI, 1932, p. 351).

No “Caderno 10 (1932-1935): a filosofia de Benedetto Croce”, Gramsci (1999, p. 309) definiu o transformismo como “uma forma da revolução passiva, das novas forças de origem democrática”⁴⁶. No “Caderno 8: apontamentos para uma história dos intelectuais italianos”, Gramsci (2017, p. 235) definiu reformismo como uma “revolução-restauração”, bem como, “a real natureza dos partidos que se apresentavam como extremistas no período da ação militante”. Com o intuito de compreendermos com mais clareza o conceito de “transformismo”, recorreremos à explicação de Oliveira (2016, p. 3) acerca da conjuntura política italiana alvo de análises de Gramsci naquele momento:

Aquilo que se chamou de revolução foi, contudo, resultado de uma crise ministerial que levou a esquerda ao poder. É possível dizer que em termos gerais o que ocorreu foi uma mistura entre a oposição com elementos moderados e a consequente confusão ideológica entre direita e esquerda. Na realidade, o transformismo passa a definir a adaptação da sinistra ao programa político da destra, sua transformação, que se definia pela conciliação de interesses entre os diferentes estratos da burguesia, certa liberdade para reformas democratizantes em troca da garantia de postos no governo para a burguesia meridional, ao mesmo tempo em que – em função desta transformação da esquerda – torna-se possível a absolvição molecular dos elementos ativos vindos de baixo no interior do governo, esvaziando, contudo, seu potencial revolucionário, decapitando assim, os movimentos populares e repondo reiteradamente sua subalternidade.

A partir do exposto, entendemos que nas candidaturas em que há a fusão entre um partido de esquerda e um partido de direita, de modo geral, irá concretizar um governo “reformista”, levando em conta toda a dinâmica da classe dominante no capitalismo. De modo metafórico, Gramsci (2011, p. 352) analisou que nas conjunturas políticas em que a esquerda assume o poder, junto da direita, o “reformismo” na maioria das vezes adotado pela esquerda, produz “a maior quantidade de sucos gástricos aptos à obra de digestão” (GRAMSCI, 2011, p.

⁴⁶ Gramsci (1999, p. 321)

352). Ou seja, os elementos reformistas adotados, agem como anestesia na população e, dessa forma, a esquerda acaba sendo a maior possibilitadora da “digestão” do capitalismo.

Esse movimento de tentativa de conciliação entre os interesses das classes sociais durante o governo Petista, foi denominado por Antunes (2005, p. 142) como “O pêndulo de Lula”. O governo em questão se colocou diante da sociedade como um pêndulo constantemente em movimento, oscilando entre atender os interesses dos capitais transnacionais alinhados à direita e ao centro, turma do FMI e BM, e o universo multifacetado do mundo do trabalho, com os sindicatos, movimentos urbanos e rurais, partidos e movimentos de esquerda. “O pêndulo de Lula” e os demais elementos até aqui apresentados, convergem para uma síntese “final” do governo: a de que “não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida” (FERNANDES, 1980, p. 245-246).

Inevitavelmente, em algum momento, essa corda iria estourar. E conforme esperado, estourou para o lado “mais fraco” na luta de classes. Isto é, o lado representado pelos “movimentos sociais e sindicais”⁴⁷, dos que “lutam por direitos em todas as suas acepções”⁴⁸, conforme afirmou a Presidenta Dilma em pronunciamento após votação final que resultou no Golpe de Estado ocorrido em 2016. Acreditamos que a ascensão, de certa forma, da classe trabalhadora, iniciada durante o governo Lula com continuidade nos posteriores mandatos do PT, foi em grande medida alvo de descontentamento e instrumento de mobilização da burguesia com vistas ao Golpe.

Dilma foi derrubada “por uma força poderosa”⁴⁹. Poderosa a ponto de “rasgar a constituição federal”⁵⁰, concretizando uma “inequívoca eleição indireta”⁵¹, onde “61 senadores substituíram a vontade expressa de 54.501.118 de votos”⁵². Buscando, em última análise, colocar as instituições do Estado “a serviço do mais radical liberalismo econômico e de

⁴⁷ Dilma (2016). Pronunciamento após a votação final, resultando no Golpe de Estado de 2016. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=gKkpe53jaPk>

⁴⁸ Dilma (2016). Pronunciamento após a votação final, resultando no Golpe de Estado de 2016. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=gKkpe53jaPk>

⁴⁹ Dilma (2016). Pronunciamento após a votação final, resultando no Golpe de Estado de 2016. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=gKkpe53jaPk>

⁵⁰ Dilma (2016). Pronunciamento após a votação final, resultando no Golpe de Estado de 2016. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=gKkpe53jaPk>

⁵¹ Dilma (2016). Pronunciamento após a votação final, resultando no Golpe de Estado de 2016. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=gKkpe53jaPk>

⁵² Dilma (2016). Pronunciamento após a votação final, resultando no Golpe de Estado de 2016. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=gKkpe53jaPk>

retrocesso social”⁵³. Evidenciando, através de uma “farsa jurídica”⁵⁴, a fragilidade da democracia sob a égide neoliberal.

A concepção de “farsa”, posteriormente, em 2022, foi manifestada por Luís Roberto Barroso, Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), afirmando no artigo intitulado “A democracia sob pressão, o que está acontecendo no mundo e no Brasil”, que “a justificativa formal [para o impeachment] foram as denominadas pedadas fiscais – violação de normas orçamentárias, embora o motivo real tenha sido a perda de sustentação política”⁵⁵.

3.3 FACETA POLÍTICA NEOLIBERAL DO GOVERNO DILMA E TEMER (2011 A 2016): ACIRRAMENTO DOS CONFLITOS NO INTERIOR DO BLOCO NO PODER

“Neste momento, não direi adeus a vocês. Tenho certeza de que posso dizer: até daqui a pouco. Ou eu, ou outros assumirão este processo” (DILMA, 2016). Em janeiro de 2011, filiada ao PT, Dilma Vana Rousseff (Dilma) passa a ser a primeira mulher a se tornar presidente da República do Brasil. Filha de um imigrante búlgaro e de uma professora, Dilma inicia a sua vida política aos 16 anos integrando organizações de combate ao regime militar, que posteriormente culminariam em uma condenação por “subversão”, ficando presa entre 1970 e 1972. Seu primeiro mandato ocorre entre 2011 e 2014, e o segundo entre 2015 e 2016, sendo ceifado por um Golpe de Estado. Ocasionalmente seu vice, Michel Temer (Temer), filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), assumisse a presidência da república, após uma aliança polêmica, conflituosa e tumultuada no curso do governo de coalisão.

É possível afirmar que, de certo modo, Dilma deu continuidade ao projeto de desenvolvimento iniciado por Lula. Sobretudo, no que se refere ao aumento do poder de compra e conseqüente fortalecimento do mercado interno, apoiando-se sempre na ressalva de que o foco de seu mandato era a melhoria das condições de vida da população. Assim como Lula, Dilma favoreceu em grande parte a burguesia. O aumento da eficiência produtiva esteve alinhada à ampliação do acesso à escolarização, sobretudo, a técnica, com vistas à qualificação de mão de obra. Ou seja, enquanto lhe foi permitido, o crescimento econômico possibilitado durante seu mandato seguiu nos moldes da conciliação dos interesses de classes.

⁵³ Dilma (2016). Pronunciamento após a votação final, resultando no Golpe de Estado de 2016. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=gKkpe53jaPk>

⁵⁴ Dilma (2016). Pronunciamento após a votação final, resultando no Golpe de Estado de 2016. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=gKkpe53jaPk>

⁵⁵ Barroso (2022). Link: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2022/02/motivo-real-de-impeachment-de-dilma-foi-falta-de-apoio-nao-pedaladas-afirma-barroso.shtml>

A preocupação com a desigualdade social é identificada em grande parte em ambos os governos Petistas, sobretudo, através de políticas sociais que buscaram amenizar os problemas vivenciados pela pobreza no que se refere à alimentação, moradia, educação, saúde e entre outros. Ao longo da construção dessa pesquisa, ao analisarmos este ponto, temos nos colocado diante de uma bifurcação que ainda não conseguimos “escolher” um caminho definidor para a análise no que se refere ao entendimento das políticas sociais de enfrentamento da pobreza nos governos Petistas: a) Um meio de evitar resistência às consequências provocadas pela lógica de acumulação da riqueza no capitalismo, ou seja, de contenção das massas. Isto é, uma estratégia de fortalecimento do próprio sistema. b) A partir da internacionalização do Capital e todas as suas consequências de dominação que repercutem individualmente nos diferentes países da periferia econômica do sistema, é possível estruturar um modelo de sociedade “nacionalmente” independente? Há a possibilidade, no sistema capitalista de produção, das políticas sociais não exercerem estritamente a função de amenização da pobreza?

É importante destacar que, em grande parte, as produções bibliográficas levantadas acerca do governo Dilma, tratam conjuntamente do governo Lula. Nesse sentido, a ideia da continuidade de Dilma com o projeto de desenvolvimento iniciado com Lula, de modo geral, se fortalece. Todavia, no artigo intitulado “A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia”, Boito Jr (2016) tece uma análise acerca da interdependência externa ao desenvolvimento nacional, que pode ser entendida como ponto de diferenciação entre os mandatos de Lula e Dilma.

Junto de Boito Jr (2015), Bresser-Pereira (2006) e Mercadante (2010) intitularam o governo Lula como “neodesenvolvimentismo” e/ou “novo desenvolvimento”. Boito Jr (2015, p. 5) define neodesenvolvimentismo como “um programa de política econômica e social que busca o crescimento econômico do capitalismo brasileiro com alguma transferência de renda, embora o faça sem romper com os limites dados pelo modelo econômico neoliberal ainda vigente no país”.

O prefixo “neo” surge em face ao modelo do “desenvolvimentismo” ocorrido entre 1930 e 1980. Boito Jr. (2015) afirma que o Desenvolvimentismo e o neodesenvolvimentismo apresentam diferenças significativas entre si, sobretudo, por estarem embasados em momentos diferentes do capitalismo, sendo a base do neodesenvolvimentismo, o neoliberalismo. Em síntese, “neodesenvolvimentismo é o desenvolvimentismo da época do capitalismo neoliberal”. Em posição de diferenciar o neodesenvolvimentismo (também chamado de “novo desenvolvimentismo”) do desenvolvimentismo (também chamado de “velho

desenvolvimentismo” e/ou “nacional desenvolvimentismo”), Boito Jr. (2015, p. 6) identifica alguns pontos chaves de diferenciação. Deste modo, o neodesenvolvimentismo:

a) apresenta um crescimento econômico que, embora seja muito maior do que aquele verificado na década de 1990, é bem mais modesto que aquele propiciado pelo velho desenvolvimentismo, b) confere importância menor ao mercado interno, posto que mantém a abertura comercial herdada de Collor e de FHC c) atribui importância menor à política de desenvolvimento do parque industrial local d) aceita os constrangimentos da divisão internacional do trabalho, promovendo, em condições históricas novas, uma reativação da função primário-exportadora do capitalismo brasileiro, e) tem menor capacidade distributiva da renda e f) o novo desenvolvimentismo é dirigido por uma fração burguesa que perdeu toda veleidade de agir como força social nacionalista e anti-imperialista.

No sentido de sintetizar e complementar a afirmação de Boito Jr. (2015, p. 6), abaixo segue quadro indicando as principais diferenças entre o Desenvolvimentismo e o neodesenvolvimentismo no que se refere à divisão internacional do trabalho, fortalecimento do mercado consumidor interno e o papel do Estado, segundo a ótica de Faé, Goulart e Abdala (2016, p. 14):

Quadro 1 - Características diferenciadoras entre desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo

	Desenvolvimentismo	Neodesenvolvimentismo
Divisão Internacional do Trabalho	Alteração estrutural como meio para o alcance de maior autonomia nacional.	Articulação com a lógica de mercado em escala global.
Fortalecimento do mercado consumidor interno	Crescimento com respeito aos padrões de consumo nacionais e aumento da renda interna.	Indução do investimento privado, democratização do acesso ao crédito e políticas de transferência de renda.
Papel do Estado	Planejador do Desenvolvimento com valorização das características socioculturais.	Regulador de uma economia aberta em escala internacional com vista ao crescimento econômico.

Fonte: Faé, Goulart e Abdala (2016, p. 14).

As análises indicam que os pontos de diferenciação supracitados fazem do neodesenvolvimentismo um programa menos ambicioso no que se refere à soberania nacional do que o Desenvolvimentismo, explicado pelo fato do neodesenvolvimentismo “ser a política de desenvolvimento possível dentro dos limites dados pelo modelo capitalista neoliberal”, segundo afirma Boito Jr (2005, p. 7).

Uma possível tentativa que buscase ultrapassar nos planos político e econômico essa linha impositora do limite estabelecido pelo Capital, por certo, acarretaria diretamente em uma retaliação. Ressaltamos que em 2011, Dilma fez uma fala indicando que: “numa suposta retomada do nacional desenvolvimentismo, ganharam vida lógicas que pretendem dar ao

Estado um papel de planejador e regulador do mercado”⁵⁶. É exatamente aqui que se encontra o “divisor de águas” entre os mandatos de Lula e de Dilma, analisado por Singer (2015) no artigo “Cutucando onças com varas curtas: o ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff”.

Singer (2015) sintetiza que durante o seu governo, após algumas ações as quais seriam responsáveis por caracterizar o seu programa político como uma suposta tentativa de retomada de um Desenvolvimentismo (se diferenciando de Lula, com um neodesenvolvimentismo), Dilma se viu isolada da burguesia. Singer (2015, p. 65) afirma que o ativismo estatal em seu governo “teria ido alienando camadas de empresários por razões estruturais e conjunturais, resultando na unidade abrangente antidesenvolvimentista”.

Singer (2015) lista nove elementos com nítida inflexão desenvolvimentista que compuseram o mandato de Dilma: redução dos juros, uso intensivo do BNDES, aposta na reindustrialização, desonerações, plano para infraestrutura, reforma do setor elétrico, desvalorização do real, controle de capitais e proteção ao produto nacional. É essa política que constituiu o que Singer (2015) definiu por “cutucar as onças com varas curtas” e que culminaram no golpe de Estado sofrido pela presidenta em 2016, conforme analisa o autor:

Em 1964, a burguesia brasileira sentia-se ameaçada pela possibilidade de uma revolução socialista, temor obviamente inexistente em 2014. No entanto, a convicção de estar diante de projeto que queria ampliar o raio de ação do Estado, fixar preços, regular e controlar a atividade privada, estatizar setores estratégicos, como ressaltou Delfim Netto no final de 2012, parece ter sido suficiente para unificá-la no cerco ao desenvolvimentismo.

Acreditamos que o Golpe de Estado de 2016 foi uma resposta de frações da burguesia, no corpo de uma “unidade abrangente antidesenvolvimentista” (BOITO JR., 2015), à suposta tentativa de um programa de desenvolvimento nacional menos dependente da política internacional. Naquele momento, tais frações, ocupavam posição valorizada no interior do bloco no poder (BOITO JR., 2015). Ou seja, Dilma ensaiou uma ruptura no programa de desenvolvimento iniciado e fortalecido no governo de FHC (autoritarismo civil de base presidencialista) que, de certa forma (já ressaltadas as importantes diferenciações teve também continuidade no governo de Lula (pêndulo da conciliação de classes). Em outras palavras, Dilma buscou desenvolver um governo que rompesse com a continuidade que houve entre FHC e Lula (BOITO JR., 2015).

⁵⁶ Faé, Goulart e Abdala (2016, p. 14).

Principalmente no que se refere à tentativa de redução das taxas de juros, levando em consideração o poder estrutural do capital financeiro, Dilma atingiu diretamente o bloco no poder, contrariando os interesses das frações burguesas que o constituem, sobretudo, os banqueiros. Do nosso ponto de vista, essa foi a base da arquitetura do Golpe de Estado de 2016. Todavia, houve também uma importante movimentação das Classes Apoio do Bloco no Poder, repercutindo na “revolta das camadas médias” e no “ataque político-judicial”, constituindo a argamassa deste Golpe (SINGER, 2015).

A “revolta das camadas médias tradicionais” se explica pela ascensão, possibilitada pelo governo Lula e fortalecida no governo Dilma, de extratos da classe trabalhadora que até então sobreviviam em condições extremamente precárias. Conforme dito na seção anterior, o governo Lula possibilitou o acesso a bens sociais básicos a esta parcela da sociedade, através de um conjunto de políticas sociais amplas, que tiveram continuidade no governo Dilma. A melhoria na qualidade de vida dessa população ocasionou um efeito dominó que repercutiu, por exemplo, no mercado de trabalho nacional no que se refere às condições de execução de determinadas funções.

Devido ao acesso à escolarização, a pequena burguesia e a camada média tradicional brasileira se especializaram em trabalhos não manuais. Em virtude disso, Bastos (2017, p. 14) afirma que estas “sempre gozaram de um padrão de vida semelhante aos de camadas médias de países de renda per capita superior porque contavam com bens e serviços barateados pelos baixos salários dos trabalhadores desqualificados e precários, muitos deles negros e mestiços”. Contexto que se modifica no período dos mandatos petistas, causando revolta nesse extrato da população brasileira que, em síntese, não lhes seria mais possível explorar os seus empregados, que passaram a usufruir de condições menos precárias de sobrevivência.

O “ataque político-judicial” veio na forma da operação “Lava-Jato”, que contou com uma espetacularização midiática da corrupção. Tendo sua força somada ao avanço do populismo de direita no Brasil e da supracitada insatisfação das camadas médias tradicionais. Bastos (2017, p. 36) afirma que é “no mínimo ingênuo negar o uso político seletivo do combate à corrupção para finalidades particularistas, ou seja, destruir a reputação do PT e enfraquecer a popularidade da presidenta Dilma, criando condições para o golpe”.

Pós-Golpe de Estado, o vice de Dilma assume a presidência. Com Temer no poder, a inserção internacional do Brasil se alinha aos desejos dos Estados Unidos, buscando o esvaziamento político do Bloco no Poder com os países vizinhos. Isto é, em linhas gerais, Temer retoma a subordinação passiva do Brasil aos interesses imperialistas. Berringer e Forlini (2018,

p. 11) indicam alguns movimentos realizados pelo governo que ilustram a mudança na perspectiva do programa neoliberal adotado por Temer:

1) reaproximação com os Estados Unidos, com o treinamento conjunto das forças armadas na Amazônia, a renegociação da base de Alcântara no Maranhão, a venda da Embraer para a Boeing⁵⁷; 2) a ênfase conferida à renegociação do acordo Mercosul-UE; 3) o desmantelamento da política de integração regional que tem transformado o Mercosul em um mero processo de integração comercial e tem paralisado a dinâmica interna da Unasul (com a suspensão da participação nesta iniciativa ao lado dos Estados argentino, paraguaio, chileno, peruano e colombiano, através do alinhamento com ou da oposição ao governo venezuelano), recolocando, portanto, o regionalismo aberto como modelo de integração regional; 4) o esvaziamento do conteúdo político dos BRICS, principalmente no que concerne a uma nova estratégia de relações com a China, que passa a ser a principal investidora em obras públicas e área estratégicas; 5) término das políticas de cooperação sul-sul como a política de combate à fome com os Estados africanos; 6) sinalizações de subordinação marcantes e reversas ao sentido da política externa ativa - como a candidatura brasileira para a entrada na OCDE, a adesão do protocolo adicional do Tratado de Não Proliferação de Armas (TNP), entre outras.

Segundo Valle (2019, p. 63) na conspiração política contra Dilma, sendo participante ativo da arquitetura do Golpe, Temer já sinalizava como seria seu governo, “afirmando que era preciso alguém com “a capacidade de reunificar a todos”. Ainda durante o mandato de Dilma, conforme dados disponíveis na imprensa, há o registro de pelo menos 3 jantares em que Temer se reuniu com representantes da burguesia com o objetivo de atender demandas e alcançar consensos. O “homem público” capaz de “aproximar desiguais”, conforme Temer se autointitulava, buscou atender aos interesses todas as frações da burguesia que compõem o bloco no poder, sendo seu mandato um divisor de águas na retomada do neoliberalismo ortodoxo no Brasil (VALLE, 2019).

O documento “Uma ponte para o futuro” estruturou o corpo da agenda política publicada pelo PMDB em 29 de outubro de 2015. Atravessado quase que exclusivamente por princípios neoliberais, o partido adotou o mecanismo da intencional confusão semântica direcionada ao povo brasileiro, buscando convencer a sociedade que, as ações ali adotadas possibilitariam “preservar a economia brasileira e tornar viável o seu desenvolvimento, devolvendo ao Estado a capacidade de executar políticas sociais que combatam efetivamente a pobreza e criem oportunidades para todos”⁵⁸. Enquanto, na realidade, buscavam de modo único e exclusivo, atender aos interesses do mercado.

⁵⁷ Que não foi concluída.

⁵⁸ “Uma ponte para o futuro”, documento publicado pelo PMDB em parceria com a Fundação Ulysses Guimarães.

Já no início de seu mandato, Temer extinguiu os Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos e o Ministério da Cultura, deslegitimando a importância das lutas sociais alcançadas em torno das políticas sociais implementadas, que obtiveram avanços nos marcadores de desigualdade social pautadas nos respectivos Ministério. Também determinou o fim do Ministério do Desenvolvimento Agrário, demonstrando desprezo aos projetos acerca da reforma agrária, agricultura familiar, cooperativismo, agroecologia, economia solidária e entre outros.

Com extremado caráter antidemocrático, congelou os gastos com saúde, educação e assistência social, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, sem a mínima pretensão de negociação. Colocou em prática a contrarreforma trabalhista que nos recoloca em posições bárbaras de trabalho, bem como, apresentou a sua nefasta proposta de contrarreforma da previdência. Todas as ações foram encaminhadas ditatorialmente na sociedade brasileira, com a falácia da crise financeira do Estado, a qual se desconstrói com demais iniciativas do governo que evidenciam o favorecimento de frações da burguesia, que pode ser identificado, segundo Souza e Soares (2019, p. 16) nos:

gastos com juros e amortizações da dívida (os quais, apenas em 2017 consumiram 39,70% do orçamento geral da União); como para as últimas medidas de renúncia tributária. Falamos da aprovação do PL nº 4.567/16, que autoriza a exploração do pré-sal brasileiro às petrolíferas multinacionais, inviabilizando o uso deste recurso para o financiamento das políticas de educação e saúde, ao que se soma a aprovação pela Câmara dos Deputados da “MP do trilhão” (nº 795/2017), que concede isenção fiscal no valor de 1 trilhão de reais às petrolíferas estrangeiras; a proposta em votação do “Novo Refis” (o programa de refinanciamento das dívidas com a União) que estipula em 543 bilhões de reais o perdão do setor empresarial com a União;5 e o “presente” à bancada ruralista, através do perdão de aproximadamente 10 bilhões em dívidas com a Previdência Social.

As ações com contexto da educação aprofundaram direta e indiretamente a tendência privatista presente historicamente na educação pública brasileira, associando os sistemas de ensino às empresas, subordinando a formação do povo brasileiro aos ditames neoliberais. De modo geral, o que Temer buscou retomar e aprofundar em seu mandato no concernente à educação, foi uma formação que priorize a sobrevivência no capitalismo, em detrimento da melhoria da qualidade de vida da população. Sendo o foco do seu governo, alfabetização na idade certa até os oito anos de idade, formação de professores, definição da Base Nacional Comum Curricular e a reforma do Ensino Médio, sendo as duas últimas alvo das nossas análises no próximo capítulo, por esse motivo não serão discutidas nesse momentos.

A título de finalização desta seção, pretendemos demonstrar a partir da análises de Boito Jr. (2021) o caminho que se desenhou ainda durante o mandato de Temer indicando a ascensão

posterior de uma política de caráter “neofascista”⁵⁹ no contexto nacional. Por ora, entendamos a definição de “neofascismo”, segundo Boito Jr. (2021, p. 8), a partir de uma releitura daquilo que o autor chama de “fascismo original”. Para tanto, devemos entender que o “neofascismo”:

surgiu no século XXI e, no caso brasileiro, na semiperiferia do sistema imperialista. É um movimento reacionário de massa predominantemente de alta classe média, voltado contra o movimento democrático e popular, e não contra um movimento socialista e comunista de massa que não existe no Brasil atual; mobiliza uma crítica conservadora, de classe média, à corrupção e à política democrática, e chegou ao governo cooptado pelo capital financeiro internacional e pela fração da burguesia brasileira a ele integrada, e não por uma burguesia nacional expansionista que, de fato, não existe no Brasil.

O contexto brasileiro aglutina uma série de características que, segundo Boito Jr. (2021), favorecerem o surgimento do neofascismo no país. Entre elas: longo e atual passado escravista, uma democracia instável, tradição de um pensamento autoritário e uma significativa presença da camada média de pensamento conservador que, conforme evidenciado anteriormente no texto, cresce numerosamente pós-Golpe de Estado de 1964.

Uma das grandes contribuições do Boito Jr. no artigo intitulado “O caminho brasileiro para o fascismo” publicado em 2021 é a sua criação de uma espécie de tipificação do processo político das sociedades capitalistas que, embasados em uma junção de elementos indicados por Poulantzas em “Fascismo e Ditadura” possibilitam, em certa medida, “prever” a transição de um Estado democrático para um Estado ditatorial de cunho fascista, militar ou bonapartista.

Em outras palavras, as ditaduras (seja ela fascista, militar ou bonapartista) são, de certo modo, uma resposta aos momentos em que o capitalismo entra em crise em determinadas sociedades, sobretudo, em âmbito nacional. Do mesmo, a eclosão de guerras, no contexto internacional, constituem-se como respostas aos acirramentos dos conflitos de interesse entre as frações da burguesia que constituem o Bloco no Poder. Poulantzas (2018) descreveu alguns elementos que, quando identificados nas sociedades (âmbito nacional), podem anunciar a transição da democracia para a ditadura. Segundo Boito Jr. (2021), no contexto brasileiro, no período político entre Dilma e Temer que antecedeu Bolsonaro, os elementos identificados foram:

- a) acirramento dos conflitos no interior do bloco no poder;
- b) crise da representação partidária das classes dominantes;
- c) ativismo político da burocracia civil e militar provocando crise institucional;
- d) série de derrotas e situação defensiva do movimento operário;
- e) constituição da pequena burguesia como força social distinta;

⁵⁹ Conceito que será desenvolvido na sequência do texto.

f) a crise ideológica generalizada.

Considerando o foco da análise aqui desenvolvida, no que concerne à discussão sobre o desenvolvimentismo e o neodesenvolvimentismo tratados acima, focaremos somente no elemento “a) acirramento dos conflitos no interior do bloco no poder”. Retomemos que, de modo geral e simplificado, o desenvolvimentismo é um programa de desenvolvimento mais focado no crescimento da economia interna, isto é, a “engorda” da burguesia interna”, e neodesenvolvimentismo como um programa político alinhado diretamente aos interesses internacionais, sobretudo, imperialistas. Conforme já definido, o neodesenvolvimentismo é o programa de desenvolvimento possível sob a égide neoliberal e, segundo nossas análises, Dilma “cutucou onças com varas curtas”, ou seja, tentou romper com essa lógica.

FHC, Temer e Lula (com os limites já indicados) são representantes da hegemonia do capital internacional, enquanto Dilma (também com os limites indicados) esteve alinhada à hegemonia da burguesia interna. Destacamos: segundo a perspectiva de Poulantzas (2018), ambas as frações da burguesia compõem o bloco no poder. Nesse sentido, indicamos que em uma política neoliberal (presente tanto no autoritarismo civil de base presidencialista – FHC, pêndulo da conciliação de classes – Lula, e com Temer), segundo Boito Jr. (2021, p. 15), ferem, “para atender aos interesses do capital internacional e da fração da burguesia brasileira a ele integrada, os interesses de diferentes segmentos da grande burguesia interna”, que, por outro lado, o programa político praticado por Dilma (possível retomada de um Desenvolvimentismo), fez justamente o oposto: deixou, em segundo plano, os interesses da burguesia internacional para atender a burguesia interna.

Retomemos o elemento em foco (“a) acirramento dos conflitos no interior do bloco no poder”) que, no contexto brasileiro, poderia anunciar a transição da democracia para a ditadura. Conforme as análises de Boito Jr. (2021) “o conflito do capital internacional com a grande burguesia interna se agravou justamente na crise política de 2014-2018”, ou seja, houve um “acirramento dos conflitos no interior do bloco no poder”.

Somado a este fato, Boito Jr. (2021, p. 17) afirma que “há um núcleo duro do bolsonarismo, que nós estamos caracterizando como neofascista, que é a base militante de Bolsonaro e em torno do qual gravita uma periferia mais ampla de variadas matizes de direita e extrema-direita”⁶⁰. Essa é a análise de um, dentre os seis elementos Poulantzianos acima indicados, que anunciaram a possível chegada de uma nova Ditadura brasileira. A qual, com o governo Bolsonaro, ganhou forma neofascista, conforme analisado por Boito Jr. (2021).

⁶⁰ Boito Jr. (2021, p. 17).

3.4 ELEMENTOS NEOLIBERAIS NA POLÍTICA DO GOVERNO BOLSONARO

“Libertar da inversão de valores, do gigantismo Estatal e do politicamente correto” (BOLSONARO, 2019). Jair Messias Bolsonaro (Bolsonaro) ocupa o cargo da Presidência da República desde 1º de janeiro de 2019, momento em que estava filiado ao Partido Social Liberal (PSL). Na data de sua posse no Palácio do Planalto, Bolsonaro afirmou em discurso⁶¹, que aquele era “o dia que o povo brasileiro começava a se libertar do socialismo”.

Após explanação de aproximadamente 10 minutos, finalizou a fala com seu slogan de campanha que, desde então, vem sendo reiteradamente pronunciado durante seu mandato: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. Cordialmente apertou a mão – direita – de Antônio Hamilton Martins Mourão, general da reserva do exército brasileiro e seu vice na chapa Presidencial. Juntos, levantando a bandeira do Brasil, Bolsonaro afirma: “essa é a nossa bandeira, que jamais será vermelha. Só será vermelha, se for preciso nosso sangue”. Acenou em tom de despedida ao grande público presente, que vociferava: “mito! mito! mito!”

Com um projeto de redução de pastas, os primeiros nomes indicados para compor a sua equipe foram: André Luiz de Almeida Mendonça - Advocacia Geral da União (AGU), Augusto Heleno Ribeiro Pereira – ministro da Segurança Institucional, Bento Costa Lima Leite de Albuquerque – ministro de Minas e Energia, Damares Alves – ministra de Mulher, Família e Direitos Humanos, Ernesto Araújo – ministro de Relações Exteriores, Fernando Azevedo e Silva - ministro da Defesa, Gustavo Canuto - ministro do Planejamento, Luiz Henrique Mandetta - ministro da Saúde, Marcelo Álvaro Antônio - ministro do Turismo, Marcos Pontes - ministro de Ciência e Tecnologia, Osmar Terra - ministro da Cidadania, Paulo Guedes – ministro da economia, Sérgio Moro - ministro da Justiça e da Segurança Pública, Ricardo de Aquino Salles - ministro do Meio Ambiente, Ricardo Velez Rodríguez - ministro da Educação, Tarcísio Gomes de Freitas - ministro da Infraestrutura e Tereza Cristina - ministra da Agricultura. Todavia, a equipe tem se alterado com notável frequência ao longo do seu mandato. Conforme afirma Boito Jr. (2020, p. 12):

Temos aí, portanto, uma equipe governamental compósita: fascistas, militares e neoliberais ligados à direita tradicional. É importante destacar: tal heterogeneidade da equipe governamental não afasta o Governo Bolsonaro do padrão dos governos fascistas. Esses nunca foram governos “fascistas puro sangue”. Sempre contaram com a participação da direita tradicional.

⁶¹ As falas do Presidente foram transcritas a partir do vídeo disponível no youtube. Link para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=mNlrh9jNPP4>

Ressaltamos que, devido ao fato do mandato de Bolsonaro, estar em curso no presente momento, pretendemos nesta seção indicar características gerais identificadas pelos autores acerca de seu programa de desenvolvimento. Pois, entendemos não ser possível ainda delimitar a faceta neoliberal manifestada no governo, uma vez que seu mandato ainda está ocorrendo.

Em tom de desaprovação, Anderson (2019, p. 1) cita que na “teratologia da política contemporânea, bastante pródiga: Trump, Le Pen, Salvini, Orbán, Kaczyński”, Bolsonaro se destaca “em meio à lama”. O autor indica uma série de atitudes amplamente divulgadas pela mídia nacional e internacional, suficientemente capazes de determinar o perfil “neofascista” da política praticada pelo então Presidente. O qual, segundo opinião do seu então ministro da Justiça, Sérgio Moro, “Bolsonaro é uma pessoa moderada”.⁶² Nesse sentido, Anderson (2019, p. 1) elenca algumas dessas atitudes ocorridas em meados de 2019, demonstrando discordância com a percepção de Moro acerca do Presidente, afirmando que o mesmo:

enalteceu o mais notório torturador na história de seu país; afirmou que a ditadura militar deveria ter eliminado 30 mil adversários; disse a uma deputada que ela não merecia ser estuprada por ser feia demais; anunciou que preferia perder um filho em um acidente de carro a descobrir a homossexualidade dele; declarou aberta a temporada de exploração na Floresta Amazônica; e, no dia seguinte à eleição, prometeu a seus seguidores banir do país os marginais vermelhos (ANDERSON, 2019, p. 1).

No que se refere à condução das políticas econômicas até agora, Anderson (2019, p. 14) indica que o patriotismo retoricamente manifestado por Bolsonaro é apenas teatral, sendo aliado do capital estrangeiro. De modo que o seu “nacionalismo hiperbólico na expressão” tem se dissolvido na entrega de “ativos nacionais a bancos e corporações globais” (ANDERSON, 2009, p. 14). A retomada da ortodoxia neoliberal, ausente no governo Dilma, do nosso ponto de vista, foi também indicada na posse de Bolsonaro, ao afirmar em seu discurso: “vamos retirar o viés ideológico de nossas relações internacionais, vamos em busca de um novo tempo para o Brasil e para os brasileiros. Vamos reestabelecer a ordem neste país”.

Aprofundando esse viés analítico, Boito Jr. (2020, p. 9) afirma que Bolsonaro cria uma situação inusitada na história da política brasileira, sendo inédito por unir um “neoliberalismo radicalizado” com elementos “neofascistas”. À vista dessa afirmação, ressaltamos que, conforme define Anderson (2019, p. 12), a atual “política brasileira tem caráter italianizado: é intrincada e tortuosa”, estabelecendo um nexos comparativo à época da conjuntura fascista na Itália, com Benito Mussolini.

⁶² Link para acesso: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2018/11/06/bolsonaro-e-uma-pessoa-moderada-e-nao-representa-risco-a-democracia-diz-moro.ghtml>

Todavia, Boito Jr. (2020) entende que o processo pelo qual o Brasil está passando com Bolsonaro (embora tenha particularidades neofascistas), de modo geral, faz parte de um movimento que a América Latina está vivendo, de formação de governos conservadores, neoliberais e autoritários. Nesse sentido, Bolsonaro tem afirmado a retomada de uma política nacional alinhada diretamente aos interesses internacionais desde os primórdios da sua campanha, programa de desenvolvimento que se realiza com a radicalização da política econômica e social herdada do mandato de Temer. Aprofundando as raízes neoliberais e, ao mesmo tempo, inovando com a inserção de tons neofascistas.

Conforme dissemos, não nos arriscaremos a delimitar uma faceta política neoliberal no governo Bolsonaro, por entendermos que há muitas possibilidades de mudança. Sobretudo, por notarmos as recentes movimentações no campo político atual no que se refere ao lançamento da candidatura de Lula à eleição presidencial de 2022. Nesse sentido, Boito Jr. (2020) indica um conjunto de conflitos que demarcam a política de Bolsonaro que, segundo o autor, caberá ao tempo nos dizer sobre a solidez do acordo entre o neoliberalismo e o neofascismo, ineditamente incorporado no atual governo.

a) conflito entre a grande burguesia, que prioriza a realização de novas e mais profundas reformas neoliberais, e o grupo fascista no governo que tem outras prioridades; b) o conflito entre o grupo fascista no governo, que sabe da importância do apoio da grande burguesia para se manter no poder, e a base social do movimento fascista que não aceita facilmente algumas das medidas que o governo toma para atender a grande burguesia; c) os conflitos entre o governo e as instituições democráticas; d) os conflitos no interior da equipe governamental que, em parte, expressa os conflitos anteriormente citados, e, em parte, representa também a diferença entre o grupo fascista e o grupo militar (BOITO JR., 2020, p. 17).

Em síntese, o que temos visto até o presente momento com Bolsonaro é uma política de alinhamento aos ditames neoliberais, sobretudo, aos interesses imperialistas. Assim como, uma permissividade revoltante e enojadora ao neofascismo, que no contexto brasileiro estão atreladas ao machismo, racismo, homofobia, intolerância religiosa, xenofobia e entre outros. Comportamentos que estão cotidianamente presentes nas atitudes do Presidente através de falas e/ou gestos, ora evidentes ora sob a utilização de uma linguagem supostamente “neutra” que, contudo, quando relacionadas a seu histórico, são rapidamente significadas.

Não podemos deixar que ideologia nefastas venham dividir os brasileiros, ideologias que destroem os nossos valores e tradições, destroem as nossas famílias – alicerce de nossa sociedade. Convido a todos para iniciarmos um movimento nesse sentido. Podemos eu, você e as nossas famílias, todos juntos reestabelecemos padrões éticos e morais que transformarão nosso Brasil. (BOLSONARO, 2019)

A permissividade do atual Presidente da república diante de posicionamentos intolerantes é uma manifestação, por si só, de sua intolerância. Com esse governo, temos vivenciado nos últimos tempos manifestações livres de comportamento que, durante alguns anos, eram encarados com extremo repúdio. Considerando o apego às raízes históricas que definiram os rumos do Brasil, acreditamos que, o fato de tais comportamentos serem repudiados por grande parte da população no período anterior ao governo Bolsonaro, não significa que tais comportamentos haviam sido enterrados. Estavam apenas adormecidos. Com esse (des)governo, Bolsonaro deu voz e coragem à uma significativa parcela da população brasileira que é racista, homofóbica, gordofóbica e misógina.

No próximo capítulo, buscaremos levantar os pontos de relação entre, as políticas educacionais para o Ensino Médio que foram criadas, organizadas e/ou implementadas no período, e a faceta do neoliberalismo caracterizada no mandato em questão. De modo que, olhando para o Ensino Médio, possamos identificar a face do neoliberalismo incorporada pelo governo naquele período.

CAPÍTULO 4 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

À luz de Evangelista (2012, p. 5) entendemos que “produzir documentos é produzir consciências”. Há todo um universo que envolve as políticas educacionais. Elas estão vinculadas à determinantes profundos, não sendo possível identificá-los com uma análise restrita ao documento específico, pois são “oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas e produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2012, p.1).

Políticas educacionais são “resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana” (EVANGELISTA, 2012, p.5). Na sociedade moderna, a partir do momento em que há a inserção do ser humano na sociedade, a construção de sua consciência ocorre em consonância com a introspecção da ideologia capitalista. As linhas do plano material e do plano das ideias são perpendiculares. O “eu” que determinadas políticas educacionais buscam construir nos indivíduos é um “eu” genuinamente capitalista, com habilidades e competências que atendam aos projetos deste modelo de produção para a sociedade.

4.1 FACETA POLÍTICA NEOLIBERAL DO GOVERNO FHC (1995 A 2003): POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Há um aspecto centralizador das reformas no seio das políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil que se destaca: a dualidade entre uma educação generalista, e um ensino mais focado na formação técnica e profissional. Destacamos que, optamos por utilizar o termo “educação generalista” em lugar do termo “formação ampla”, pois entendemos que a “educação generalista” está focada na preparação de excedente de mão-de-obra para o mercado, ou seja, não tem proporcionado uma formação ampla do sujeito, mas, sim, uma formação unilateral.

Há em grande da parte da sociedade um pensamento ilusório de que o Ensino Médio com formação generalista irá proporcionar um leque de opções para o indivíduo escolher a sua profissão. Esse pensamento é um equívoco por uma série de questões, entre elas: a educação, por si só, não tem o poder de proporcionar essa escolha, ainda mais uma educação generalista, como esta que estamos analisando; o poder de “escolha” do indivíduo é algo também restrito, se considerarmos a perspectiva da sociedade de classes.

Em resumo⁶³, o Ensino Médio, em todas as suas possibilidades de execução, é focado na formação para o trabalho. Contudo, existem modalidades de Ensino Médio em que o conceito de trabalho se torna um princípio educativo, e não exclusivamente um instrumento de ajustamento social.

Em todos os momentos em que houve no Ensino Médio uma mínima sinalização de avanço em direção a uma educação menos fragmentada e, de certa forma, resistente à reprodução dos conflitos da sociedade cingida em classes, atitudes foram tomadas para que a cisão entre uma formação ampla e uma formação para o trabalho continuasse a existir.

No autoritarismo civil de base presidencialista efetivado durante os anos de mandato de FHC, elegemos como tijolos da Lei nº 13.415/2017: a) o Decreto nº 2.208/97 e a reforma da educação profissional; b) a separação da formação técnica e profissional da formação geral no Ensino Médio e c) a privatização indireta no Ensino Médio.

Embora o discurso neoliberal estivesse presente nos governos Collor (1990 a 1992) e Itamar Franco (1992 e 1995), é no governo de FHC que o molde de desenvolvimento do neoliberalismo passa a determinar com mais força os rumos da política nacional, conforme referido em trecho anterior. Articulado aos organismos internacionais, a agenda do governo foi executada buscando um projeto de descentralização do Estado, claramente identificado pela privatização das estatais.

Junior (2002) definiu o caminho trilhado no governo de FHC como “cruzada reformista”. Basicamente, as cruzadas ocorridas entre os séculos XI e XIII tinham fins econômicos, mas, também religiosos e militares, de dominação de territórios. Em suma, a “cruzada reformista” liderada por FHC teve como objetivo a expansão da égide neoliberal no Brasil, com a adoção de sua respectiva lógica de gerenciamento. Lembremos que o governo FHC foi definido em capítulo anterior como “autoritarismo civil de base presidencialista”.

Sendo fiel à tendência “neoliberalizante”, na Educação a palavra “aprendizagem” se torna uma espécie de “pedra filosofal” das políticas educacionais, abrindo espaço para as tendências pedagógicas adaptativas, que, de modo geral, naturalizam as condições sociais, neutralizando em suas teorias as contradições que levam o indivíduo a ocupar uma determinada posição na sociedade. Em outras palavras, é como se a “aprendizagem” pudesse ser pura e exclusivamente orgânica. Contudo, não é.

⁶³ Essa discussão será desenvolvida a diante.

4.1.1 Título 1 da Lei nº 13.415/2017: decreto nº 2.208/97 e a reforma da Educação Profissional

No governo de FHC, a educação, “esfera formativa do ser social, passa a expressar o novo paradigma político centrado no epistêmico e na busca do consenso, e toma a realidade social e natural como dada”, conforme definiu Junior (2002, p. 209). A Reforma da Educação Profissional é parte desse contexto. O Decreto nº 2.208/97 imposto por FHC segregou ainda mais o Ensino Médio no Brasil, sendo o responsável pela criação de dois currículos: um, para o Ensino Médio profissional, outro, para o Ensino Médio “regular”.

Em seus artigos 2º e 3º, o decreto nº 2.208/97 definia que a educação profissional seria desenvolvida em “articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (BRASIL, 1997).⁶⁴ O decreto nº 2.208/97 legalizou a dualidade na última etapa da educação básica, a partir desta normativa, tivemos duas formas de execução, dois itinerários, dois espaços, dois públicos de uma mesma etapa: um ensino médio com formação generalista, e outro ensino médio com formação técnica e profissional.

A dualidade na formação é algo que está presente desde muito cedo no percurso histórico da educação brasileira. Contudo, durante alguns anos houve a ausência de uma formação dual especificamente no Ensino Médio, justamente pelo fato desta etapa (então Ensino Secundário) ser acessível somente à burguesia brasileira. Neste dado momento da história, o Ensino Médio era somente um, uma única forma de execução, com um único público possível de frequentar.

Mesmo inacessível aos trabalhadores, a dualidade na sociedade continuava sendo reproduzida tendo também como aporte o ensino secundário. A inacessibilidade dos trabalhadores à então educação secundária, delimitava os espaços de atuação da classe trabalhadora na sociedade, impossibilitando ainda mais uma possível ascensão social. Em contrapartida, a burguesia, por sua vez, estava cada vez mais escolarizada. Pois, após a educação secundária, caminhavam rumo ao ensino superior e, com isso, através das posições ocupadas, perpetuavam as relações de poder no seio da sociedade.

Fato é que a formação do Ensino Médio sempre foi um espaço importante de manutenção e reprodução da dualidade estrutural na sociedade. Seja através da inacessibilidade

⁶⁴ A Lei nº 2.208/97 definiu também que a “educação profissional compreende os seguintes níveis: I – básico - destinado à qualificação e profissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico” (BRASIL, 1997).

à classe trabalhadora durante um período do ensino secundário, seja por meio dos instrumentos mantenedores do antagonismo das classes sociais, que passaram a estar mais presentes na etapa com a ampliação do seu acesso.

Concordamos com Kuenzer (2002, p. 27) que “a formação dos trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente a partir da dualidade estrutural”, manifestada principalmente com uma demarcação nítida de trajetórias educacionais. Há, ainda hoje, uma educação para aqueles que irão desenvolver funções “intelectuais”, e outra educação para aqueles que desenvolverão funções “mais práticas”.

Segundo a autora, esse movimento no âmbito da educação é reflexo do modelo de desenvolvimento da sociedade, em que o “desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho, traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro” (KUENZER, 2002, p. 97). Ou seja, a manutenção das supracitadas funções diferentes dentro do sistema produtivo, está atrelada à existência de itinerários formativos diferenciados.

O “autoritarismo civil de base presidencialista” executado por FHC no Brasil, norteado pelo neoliberalismo, adotou o argumento de que modelo educacional deveria ser definido a partir dos imperativos do mercado. A partir desta perspectiva o itinerário independente do Ensino Médio profissional, impossibilitava o trabalhador de ter uma visão ampla acerca das questões que envolvem o processo de trabalho no modo de produção capitalista.

O decreto nº 2.208/97 oportunizou, a partir do Ensino Médio profissional, um laboratório do compulsório projeto de vida neoliberal para a classe trabalhadora no Brasil, otimizando o ajustamento social ao modelo que se estabelecia no país com o octênio de FHC no governo federal. Propósito que foi registrado, inclusive, no “Programa de Expansão da Educação Profissional” (PROEP), afirmando que, “de fato, busca-se, de um lado, elevar o nível educacional da população em geral e do trabalhador brasileiro em particular e, de outro, ajustar a Educação Profissional às necessidades do mundo do trabalho” (PROEP, 1999).

Outro importante aspecto do decreto nº 2.208/97 é a regulamentação de uma lacuna aberta pela LDBEN nº 9394/1996, no que se refere aos artigos 36 e 40. Quando promulgada, no que se refere a composição do currículo para o Ensino Médio⁶⁵, não havia na LDBEN nº 9394/1996 a menção ao ensino profissionalizante. Em contrapartida, havia destaque para outros elementos, tais como: “educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua

⁶⁵ Artigo 36 da LDBEN nº 9394/1996.

portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Com isso, o Estado estava legalmente desobrigado com a oferta do ensino profissionalizante no ensino regular na esfera pública.

Adiante na LDBEN nº 9394/1996, determinou-se no artigo 40 que a “educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular, ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996). Primeiramente, ressaltamos que o texto em si é confuso. Por se tratar de uma determinação Legal, carecia de mais informações, possibilitando, assim, uma interpretação mais objetiva. Quais são as instituições especializadas? Como seria a organização para o custeio dos cursos? De que forma essa formação ocorreria no ambiente de trabalho? Quais são os ambientes de trabalho? São alguns questionamentos que não são possíveis de serem sanados a partir do conteúdo da Lei.

O artigo 40 se encontra no capítulo III – da Educação Profissional na LDBEN nº 9394/1996, cujas tratativas envolviam, na então versão da Lei nº em questão, a Educação Profissional como um todo, incluindo a articulada ao Ensino Médio. Momento em que não havia, ainda, um capítulo anterior próprio da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (seção IV-A), cuja inclusão ocorreu anos depois com a Lei nº 11.741/2008.

Dito isso, do nosso ponto de vista, entendemos que o conteúdo apresentado no artigo 40 da LDBEN nº 9394/1996 autorizava a possibilidade de que a “parte” da profissionalização do Ensino Médio pudesse ser ofertada em espaços fora do ensino regular, por exemplo, em empresas e/ou fábricas, ou seja, espaços em que a finalidade da formação é exclusivamente o aperfeiçoamento de mão de obra. Acentuando, assim, a dualidade entre o Ensino Médio dito regular e a formação que visava atender nichos específicos de trabalho no modo de produção capitalista sob a égide neoliberal no Brasil. Visto que a possibilidade de execução da “parte” da formação profissional no Ensino Médio no ambiente de trabalho, conforme determinado na Lei, corroborava com a expansão da iniciativa privada no setor público.

Menos de seis meses após a promulgação da LDBEN nº 9394/1996, o decreto nº 2.208/97 foi o dispositivo Legal que sanou as lacunas deixadas pelo texto dos artigos 36 e 40 da Lei. Conforme definiu Bezerra (2019, p. 31), com o decreto nº 2.208/97, “a iniciativa privada agradeceu ao Estado o oferecimento parcimonioso do ensino profissionalizante como nicho a ser explorado pelos empresários”. A linguagem da LDBEN nº 9394/1996 nunca foi uma linguagem desinteressada. No artigo 4º parágrafo 1º do decreto nº 2.208/97, determinou-se que:

As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade (BRASIL, 1997).

Na versão da promulgação, a LDBEN n° 9394/1996 não citava a formação profissional em seu artigo 36, que, por sua vez, definia os componentes do currículo do Ensino Médio. Desta forma, o texto alertava para uma possível desobrigação do Estado para com a oferta da formação profissional na etapa. Seis meses após a promulgação da LDBEN n° 9394/1996, o alerta se torna um fato com o decreto n° 2.208/97, que torna possível a execução da formação profissional no Ensino Médio nas instituições privadas. Que passariam, então, a receber apoio financeiro do setor público. Ou seja, com o decreto n° 2.208/97, a formação profissional no Ensino Médio de oferta pública Estatal, passa a ter um “braço” privado.

O decreto n° 2.208/97 também esclarece o que foi definido na LDBEN n° 9394/1996 no artigo 40 como “instituições especializadas ou ambiente de trabalho”, como espaços de execução da formação profissional no Ensino Médio. Tempos depois, saberíamos que, estes, nada mais eram do que setores da iniciativa privada. Conforme definiu Bezerra (2019, p. 31) a redação da LDBEN n° 9394/1996 foi uma adequação “para que, no ano seguinte, perante a aprovação de tal decreto, fosse consagrado o que se pretendia já na lei”.

Ou seja, a LDBEN n° 9394/1996 preparou o terreno para que o empresariado pudesse adentrar, a partir do decreto n° 2.208/97, na formação técnica e profissional do Ensino Médio público brasileiro, consolidando, assim, a fragmentação entre a educação geral e a formação profissional, anulando toda e qualquer possibilidade de uma formação integral na etapa. Desmontando, conseqüentemente, parte da estrutura Estatal da Educação Básica. Uma vez que, com a intervenção do setor privado, já não era mais possível afirmar que a oferta desta formação ocorria de modo público-Estatal, pois, em parte, era gerenciada pelo setor privado.

À luz de Kuenzer (2000), entendemos que a Reforma da Educação Profissional, instituída pelo decreto n° 2.208/97, revigorou a dualidade estrutural da década de 1940, que estabelecia uma trajetória educacional para os intelectuais e outra para os trabalhadores, sendo essas funções atribuídas pela origem de classe. Foi um ajuste conservador. Uma intervenção da burguesia para frear alguns avanços alcançados no período pós-ditadura, sobretudo, no âmbito das políticas sociais. Nesse sentido, autora analisa:

O resultado disso tudo é a perpetuação e o aprofundamento da dualidade, justificada pela ideologia presente nas reformas, que nada mais faz do que tentar esconder que a educação proposta como universal é para muito poucos, restando para a grande maioria uma versão piorada da pedagogia taylorista/fordista, da qual os cursos

aligeirados de “desqualificação profissional básica” propostos pelo Decreto 2208/97 são o melhor exemplo (KUENZER, 2000, p.35).

Ainda sobre o decreto nº 2.208/97, o artigo 5º determinava que a “educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Por sua vez, o artigo 2º da LDBEN nº 9394/1996 assegura que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista de Medeiros (2009), as Leis são contraditórias entre si e, por isso, configuram uma inconstitucionalidade. Assim como, a proibição, estabelecida pelo decreto nº 2.208/97, da formação integrada prevista na LDBEN nº 9394/1996 “cujas finalidades incluíam a formação integral”⁶⁶, segundo a autora, “regulamentou também formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, retomando o modelo taylorista/fordista da educação mecanizada com o propósito de atender ao mercado de trabalho” (MEDEIROS, 2009, p. 49).

Houve um aprofundamento da dualidade educacional através da Reforma da Educação Profissional instituída pelo decreto nº 2.208/97, fragilizando ainda mais alguns aspectos do Ensino Médio neste espaço de formação. Ressaltamos que ambas as ofertas do Ensino Médio generalista e do Ensino Médio profissional, têm como característica a formação da classe trabalhadora. Sendo o principal motivo da intervenção da burguesia no Ensino Médio, justamente esse.

A educação profissional na etapa se constitui como um espaço em que a burguesia consegue adentrar mais facilmente na esfera pública, conforme demonstrado pela presença da iniciativa privada e as consequentes contradições do modelo de oferta “pública-Estatal” da formação profissional no Ensino Médio com o decreto nº 2.208/97. A burguesia desenvolve funções do Estado com o Ensino Profissional principalmente pela relação que, no capitalismo, a formação profissional no Ensino Médio exerce com o trabalho; e pela propriedade privada que tem dos meios de produção.

O aprofundamento da dualidade educacional, a partir da formação profissional, é retomado anos depois com a Lei nº 13.415/2017, a partir da concepção deste ensino de modo apartado de uma outra formação geral no Ensino Médio. Sendo o empresariado, um grande aliado na execução pelo Estado de uma educação neoliberal na etapa. Conforme afirma Garcia

⁶⁶ Pereira (2019, p. 49).

e Czernisz (2017) “a oferta do quinto itinerário formativo, a educação profissional, retoma os princípios contidos no decreto nº 2.208/97, um retorno à reforma dos anos 90 e uma abertura para a privatização”. De diferentes formas, e em diferentes momentos, o Estado convidou o empresariado para ser um coadministrador do “Novo” Ensino Médio que, do nosso ponto de vista, não traz tantas novidades assim.

Dessa forma, entendemos que os pontos de maior convergência entre o decreto nº 2.208/97 e a Lei nº 13.415/2017 são: 1) a separação da formação técnica e profissional da formação geral no Ensino Médio; 2) e a privatização indireta do Ensino Médio. Para tanto, analisaremos a seguir os pontos de convergência supracitados, tendo como prisma a Lei nº 13.415/2017.

4.1.2 Título 2 da Lei nº 13.415/2017: a separação da formação técnica e profissional da formação geral no Ensino Médio

O artigo 36 da Lei nº 13.415/2017 define que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular⁶⁷ (BNCC)⁶⁸ e por itinerários formativos, este último, será organizado em diferentes arranjos curriculares considerando a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Os itinerários formativos são: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e, por fim, sendo o foco da discussão nesta subseção, a formação técnica e profissional. Sobre a nova estrutura do Ensino Médio, foi definido na BNCC que, esta:

além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 468)

⁶⁷ A qual será analisada, com maior profundidade, mais adiante neste trabalho.

⁶⁸ Destacamos que o intuito utilizado para a organização do capítulo, foi demonstrar a partir do resgate de alguns elementos das Leis, questões que são retomadas na Lei 13.415/2017. Por esse motivo, a BNCC está presente nesta seção também, embora seja tratada separadamente no capítulo sobre os títulos do governo Dilma, por ser uma política do seu governo. O foco da análise, nesta parte do texto especificamente, é a questão da separação da formação técnica e profissional da formação geral, já presente em ações do governo FHC e retomadas na Lei 13.415/2017 a partir da BNCC.

Diante do exposto, compreendemos que a abordagem da BNCC prevê que os itinerários formativos de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas foram pensados para um aprofundamento acadêmico, enquanto a formação técnica e profissional, o quinto itinerário, tem um devir imediato: a entrada do estudante no mercado de trabalho. Que, por sua vez, conforme demonstrado na própria BNCC, não prevê um aprofundamento acadêmico na área de formação em questão.

Dessa forma, a BNCC fragmenta o Ensino Médio em dois espaços: um⁶⁹ que possibilita ao estudante uma formação de caráter acadêmico com vistas ao ingresso no Ensino Superior e, outro, cuja formação busca promover a “qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional” (BRASIL, 2018, p. 478). Sobre o quinto itinerário, a BNCC definiu ainda que, este, busca desenvolver nos estudantes a capacidade de adaptação “às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018, p. 478).

Entendemos que este “novo” formato no Ensino Médio desenvolve um processo que chamaremos nesta tese de “profissionalização compulsória” dos filhos da classe trabalhadora, impossibilitando, conforme a própria BNCC define, o “aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento”⁷⁰ e, conseqüentemente, o afinilamento das “opções” de escolha de profissão. A “profissionalização compulsória” ocorre pelo fato de que, os filhos de algumas frações da classe trabalhadora não terão, realmente, a possibilidade de “escolher” o itinerário que irão cursar. Pois, estes, têm como “projeto de vida” trabalhar o quanto antes para conseguirem ajudar financeiramente suas famílias. E quando alguém está passando fome e/ou sofre negligência de outro direito básico, não existe uma possibilidade de escolha real entre trabalhar ou estudar, pois a única escolha possível é a sobrevivência.

Conforme determinado no artigo 36 da Lei nº 13.415/2017, a oferta dos itinerários formativos ocorrerá “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”⁷¹. Complementando o entendimento dessa determinação, no artigo 36 da Lei, mas

⁶⁹ Com os itinerários formativos de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas.

⁷⁰ Brasil (2018, p. 468).

⁷¹ Brasil (2017)

já no § 5º, está definido que os “sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo”.

Ressaltamos, que as políticas econômicas brasileiras têm seguido os parâmetros neoliberais de execução, os quais preveem um Estado enxuto nos gastos públicos. Com isso, o movimento de precarização da Educação Básica Pública é uma constância em todos os estados deste país. Realidade que torna a possibilidade de cursar mais de um itinerário formativo, e com a devida qualidade que se preza, algo duvidoso e que reforça ainda mais a nossa tese da “profissionalização compulsória”, quando consideramos: a) a porcentagem de alunos trabalhadores; b) narrativa adotada pelos governos neoliberais acerca do quinto itinerário.

A realidade que vive grande parte da juventude do Ensino Médio hoje em dia no Brasil, não tem sido a difundida na televisão pelas propagandas do MEC. Há um paraíso em algum espaço e tempo no Brasil onde a Reforma do Ensino Médio “dá o direito ao jovem de escolher o seu futuro”⁷², garantindo também a possibilidade de optar por uma “formação técnica profissional”⁷³ àqueles “preferem terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar”⁷⁴.

Todavia, esse paraíso é desconstruído quando entendemos que grande parte dos estudantes do Ensino Médio já são trabalhadores, e que o trabalho não foi uma opção, mas, sim, uma condição de sobrevivência. Que, por sua vez, foi imposta por uma realidade de uma desigualdade social abissal em que, cabe, a uma mínima parcela da juventude brasileira, o direito de escolher o seu futuro. Delegando, à maioria, percorrer os caminhos possíveis pertinentes a realidade vivida. Em suma, para o jovem brasileiro, trabalhar não é uma opção, mas, sim, uma condição. E a oferta de um quinto itinerário de formação técnica e profissional, da forma que está posto nos documentos oficiais, é um mecanismo único e exclusivo de ajustamento social, com a perpetuação da condição subalterna que vive a juventude proletária no Brasil e a reprodução da estrutural dual existente.

Entendemos que o quinto itinerário foi pensado para atender um nicho específico: “os jovens que preferem terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar”⁷⁵, embora, conforme dito, grande parte desse grupo já trabalhe. Considerando toda a realidade de precarização da escola pública discutida anteriormente, a suposta possibilidade de “escolha” do estudante pela formação técnica e profissional, automaticamente exclui o aprofundamento acadêmico em outras áreas do conhecimento.

⁷² Trecho retirado da propaganda do MEC: https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54

⁷³ Trecho retirado da propaganda do MEC: https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54

⁷⁴ Trecho retirado da propaganda do MEC: https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54

⁷⁵ Trecho retirado da propaganda do MEC: https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54

O aprofundamento restrito a uma área de formação, agravado pela visão tecnicista adotada nos documentos oficiais dos conhecimentos que constituem a formação técnica e profissional, nega uma série de princípios da educação de qualidade estabelecidos na LDBEN nº 9394/1996, tais como, “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996) e entre outros.

Conforme definido pela LDBEN nº 9394/1996, o acesso à educação básica obrigatória é um direito público subjetivo, e este, está sendo negado com a oferta do quinto itinerário, conforme parâmetros definidos pela Lei. A flexibilidade como princípio de organização curricular e o equivocado atendimento supostamente mais adequado às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, tem sido a cortina de fumaça que o governo está utilizando para disfarçar a grave negação do direito supracitado.

No tocante à Lei nº 13.415/2017, especificamente o quinto itinerário chama atenção também pelo fato de estar “desamparado” de qualquer área do conhecimento científico, divergindo, por exemplo, das áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, as quais têm suas competências vinculadas a disciplinas⁷⁶ específicas que compõem a área. A partir dessa questão, a Lei nº 13.415/2017 promove o que intitulamos de “formação técnica e profissional com desintegração integrada”.

Em outras palavras, a Lei nº 13.415/2017 tenta promover, com o quinto itinerário, uma ideia de formação técnica e profissional “integrada” à formação geral que, por sua vez, é completamente equívoca. Não é possível, tampouco, afirmar que a Lei nº 13.415/2017 mostra o Ensino Médio de modo integrado, pois, ela somente aparenta mostrá-lo. O caráter “desintegrado” da formação técnica e profissional no quinto itinerário formativo ocorre tanto na própria organização em um itinerário isolado, ou seja, separado da formação geral. A separação em questão nega a integração. Ao mesmo tempo que, mesmo isolada, esta mesma formação se desenvolve sem embasamento teórico, desamparada de qualquer conjunto de áreas de conhecimento, eixos ou trilhas, que seja. É nesse sentido que entendemos que, se há alguma possibilidade de “integração” nessa discussão, esta, só é possível de encaixar na “desintegração”.

Buscando estabelecer um nexos comparativo entre o Decreto nº 2.208/1997 e “formação técnica e profissional com desintegração integrada” proposta na Lei nº 13.415/2017, Ferreti (2018, p. 28) alerta que a atual estrutura (a da Lei nº 13.415/2017), é pior do que a existente

⁷⁶ Como por exemplo, disciplinas de: matemática, português e entre outras.

sob o Decreto nº 2208/1997. Justificada pelo fato de que, a normativa de 1997, por meio da qual se buscou a completa separação entre a Educação Profissional e o ensino propedêutico, tornava possível, no entanto, “que a educação profissional fosse ofertada, pelo regime de concomitância, juntamente com a formação geral, a partir da segunda série, ainda que em instituições escolares diferentes” (FERRETI, 2018, p. 28).

Conforme dito anteriormente, entendemos que os pontos de maior convergência entre o decreto nº 2.208/97 e a Lei nº 13.415/2017 são: 1) a separação da formação técnica e profissional da formação geral no Ensino Médio; 2) e a privatização indireta do Ensino Médio. Após explanação da discussão acerca da “separação da formação técnica e profissional da formação geral no Ensino Médio”, daremos sequência na análise sobre “a privatização indireta do Ensino Médio”, tendo como prisma a Lei nº 13.415/2017.

4.1.3 Título 3 da Lei nº 13.415/2017: a privatização indireta do Ensino Médio

Ressaltamos que embora esta pesquisa não trate, especificamente, sobre a formação profissional e técnica no Ensino Médio, essa discussão se faz pertinente neste momento. Pois, entendemos que para compreender a “construção” da Lei nº 13.415/2017 a partir da ótica de sua “desconstrução”, isto é, remontando o passado que a constitui, precisamos identificar elementos determinantes no plano das políticas educacionais para o Ensino Médio. É nesse sentido, que se explica a retomada de princípios contidos no decreto nº 2.208/97 e que também estão atualmente presentes na Lei nº 13.415/2017, pois, embora o decreto nº 2.208/97 trate especificamente sobre a formação técnica e profissional no Ensino Médio, seus efeitos tiveram presentes em todo o ensino na etapa em questão. Tal como, hoje percebemos com o quinto itinerário formativo na Lei nº 13.415/2017.

Tal como no decreto nº 2.208/97, a transformação da formação profissional no Ensino Médio em uma espécie de subsistema meio-privado no interior da rede pública de educação, é algo que está presente também na Lei nº 13.415/2017. A desobrigação da responsabilidade do setor público para com a oferta da formação profissional no Ensino Médio foi inicialmente demonstrada com a LDBEN nº 9394/1996, a partir da ausência da formação em questão em seu artigo 36, que, por sua vez, tratava dos componentes curriculares do Ensino Médio. Após seis meses, o decreto nº 2.208/1997 torna possível a execução da formação profissional no Ensino Médio nas instituições privadas, que passariam, então, a receber apoio financeiro do setor público. É nesse sentido que dizemos que, a partir de então, a formação profissional no Ensino Médio de oferta pública-Estatal, passa a ter um “braço” privado.

Atualmente, com a Lei nº 13.415/2017 e suas conseqüentes alterações na LDBEN nº 9394/1996, o Estado reafirma na Lei o seu desejo em ter o setor privado como coadministrador da formação profissional no Ensino Médio. É um convite claro e objetivo. Nos moldes da normativa, o setor público passa a ter um papel cada vez mais coadjuvante na educação técnica e profissional, com a possibilidade legalmente determinada no artigo 36, parágrafo 8º, da parceria com “outras” instituições no desenvolvimento desta formação. A parceria supracita é afirmada novamente e ampliada no parágrafo 11, com a possibilidade de “firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017).

Sob a égide neoliberal, o Estado brasileiro vem adotando modelos de gestão em que a formação técnica e profissional tem se tornado um nicho cada mais expansivo para o mercado. Na Lei nº 13.415/2017, a formação no Ensino Médio como aporte na manutenção e reprodução da dualidade estrutural tem se desenvolvido principalmente em duas vias: a) lócus de atuação da burguesia, que se incorpora nos organismos multilaterais, que são dissolvidos nas organizações nacionais e/ou regionais atuantes na educação, sobretudo, na gestão; b) produção de um excedente humano para ser absorvido pelo mercado ocupando postos subalternos. Sobretudo, na possibilidade de suposta “escolha” dos estudantes pelos itinerários formativos a serem cursados. Um “poder de escolha” extremamente questionável, segundo a perspectiva da sociedade de classes.⁷⁷

Dentre as organizações existentes, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) se destaca por estar presente em todas as regiões do Brasil. Conforme define Magalhães (2008, p. 18), o ICE “é uma entidade privada, sem fins lucrativos, que visa primordialmente à melhoria da qualidade da educação pública de nível médio, por meio da mobilização da sociedade em geral e da classe empresarial em particular”. O Instituto financiado por empresas privadas, atua na Educação pública gerenciando programas que executam a Educação Integral, com atenção especial no desenvolvimento do “Projeto de Vida” no Ensino Médio em escolas de vinte estados brasileiros. “Escola da Escolha” foi o nome dado ao modelo de Educação Integral que, conforme definição do ICE, “oferece não apenas uma formação acadêmica de excelência, mas também amplia as referências sobre valores e ideais do estudante e o apoia no enfrentamento dos imensos desafios do mundo contemporâneo”.⁷⁸

O ICE defende que o “Projeto de Vida” é o “coração” da “Escola da Escolha”, pois, segundo o Instituto, no modelo de Educação Integral em questão, “o estudante reflete sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e quem

⁷⁷ Adiante retomaremos essa discussão (pontos “a e b”), demonstrando de que forma isso tem ocorrido na etapa.

⁷⁸ ICE (2022). Fonte: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>.

pretende ser, tanto na sua vida pessoal e social, como no mundo produtivo”.⁷⁹ O ICE define ainda que o Projeto de Vida é “a solução central para atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro”⁸⁰.

Desde 2008, a “Escola da Escolha” tem avançado progressivamente por todas as regiões do Brasil, tendo sido o Paraná, o último estado a firmar parceria com o ICE, no ano 2021. Atualmente, o ICE está presente no Ensino Médio dos estados Paraná (PR), São Paulo (SP), Mato Grosso do Sul (MS), Minas Gerais (MG), Espírito Santo (ES), Goiás (GO), Distrito Federal (DF), Mato Grosso (MT), Rondônia (RO), Acre (AC), Amazonas (AM), Amapá (AP), Tocantins (TO), Maranhão (MA), Piauí (PI), Paraíba (PA), Pernambuco (PE), Rio Grande do Norte (RN) e Sergipe (SE).

O ICE representa hoje o maior movimento de privatização do Ensino Médio público, e tal como no decreto nº 2.208/97, inclui a parte da formação técnica e profissional nas escolas estaduais. Dos dezenove estados que a “Escola da Escolha” está presente no Ensino Médio da rede pública, em cinco destes o programa também abrange o Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Ao todo, a “Escola da Escolha” está presente em seis estados brasileiros no Ensino Médio integrado à Educação Profissional, sendo o Ceará o único entre os demais que a “Escola da Escolha” está somente no Ensino Médio integrado à Educação Profissional, excluindo o Ensino Médio de formação geral. Nos estados Maranhão (MA), Rio Grande do Norte (RN), Paraíba (PB), Pernambuco (PE) e Minas Gerais (MG) a “Escolha da Escolha” está presente tanto no Ensino Médio de formação geral quanto no Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

Contando com o apoio financeiro de empresas privadas, o ICE afirma que “inspira e influencia o setor público a atuar de maneira efetiva nas políticas públicas, de modo a concebê-las, ampliá-las e assegurar a sua qualidade, perenizando-a e, definitivamente, atuando de maneira eficaz”⁸¹. Seus investidores são o Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Espírito Santo em Ação, Banco Itaú, Fiat, Jeep, Trevo Tecnologia, EMS, Instituto Cacau Show e Instituto Conceição Moura.

É importante dizer que a “Escola da Escolha” tem um histórico no Pernambuco, seu estado de origem. Sendo anteriormente intitulada de “PROCENTRO”. Realizamos pesquisas na internet com a busca de materiais da “Escola da Escolha”, com isso descobrimos que as secretarias de educação de cada estado parceiro produz, junto ao ICE, os seus materiais próprios.

⁷⁹ ICE (2022). Fonte: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>.

⁸⁰ ICE (2022). Fonte: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>.

⁸¹ ICE (2022). Fonte: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>.

Ou seja, não há uma “padronização” nacional do Instituto na produção e/ou distribuição dos materiais de qualquer natureza. Sendo que, algumas dessas secretarias disponibilizam via site oficial dos estados determinados documentos, enquanto outras, não.

Todavia, no site do ICE há uma “linha do tempo” que informa que a expansão do programa, para além do estado Pernambuco, ocorreu a partir de 2009, com a implantação de 25 escolas junto à Secretaria de Educação do estado do Ceará. Salientamos que anteriormente, em 2008, na linha do tempo apresentada no site, consta que o ICE publicou o livro “Pernambuco cria, experimenta e aprova – uma nova escola para a juventude brasileira”, sendo este, o único material sobre a “Escola da Escolha” que está disponível no site. Meses depois, ainda em 2008, os primeiros “Manuais Operacionais do Modelo Escola da Escolha”⁸² são também publicados.

Analisando a linha do tempo apresentada no site e o livro “Pernambuco cria, experimenta e aprova – uma nova escola para a juventude brasileira”, compreendemos que o material em questão foi o marco que dividiu a história das ações do ICE no que refere aos períodos de: a) “antes” da “nacionalização” do programa – momento em que a atuação do ICE se restringia ao estado do Pernambuco, e b) “com a nacionalização” – de 2008 em diante, quando a “Escola da Escolha” passa a compor progressivamente o cenário do Ensino Médio em estados de todas as regiões do Brasil. Nesse sentido, o livro “Pernambuco cria, experimenta e aprova – uma nova escola para a juventude brasileira” é o material que inspira todos os demais materiais da “Escola da Escolha”, uma vez que foi a experiência-primeira do ICE, a qual inspirou para que as demais experiências nos outros estados surgissem. Nesse sentido, a leitura do livro possibilitou melhor compreensão da organização das ações do ICE no Ensino Médio e no Ensino Médio integrado à Educação Profissional, a qual discutiremos a seguir.

O Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO), órgão criado pelo ICE, basicamente, é uma unidade de liderança, coordenação e execução do projeto educativo do ICE. E, de certa forma, o PROCENTRO representa também um elo entre as Secretarias de Educação e os Centros. Os centros, por sua vez, são as escolas de Ensino Médio públicas “credenciadas” no ICE, que, com o passar dos anos e a expansão das ações do ICE a nível nacional, vieram a ser chamadas de “Escola da Escolha”. O Presidente do ICE que, por sua vez, também é o autor do livro que conta a experiência do PROCENTRO, o qual estamos utilizando para compreender as ações do ICE para com o Ensino Médio, afirma que “O PROCENTRO é fruto de uma constatação: a de que o Poder Público, por si só, não possui

⁸² Que, por sua vez, não se encontram disponíveis na internet.

condições de implementar uma escola pública de qualidade para o Ensino Médio” (MAGALHÃES, 2008, p. 27).

Do ponto de vista do ICE, existem algumas condições fundamentais para que uma “boa educação” se desenvolva, sendo elas: “professores capacitados, periodicamente avaliados e remunerados por desempenho; uma pedagogia voltada para a preparação do jovem, segundo seu Projeto de Vida; um modelo de co-gestão escolar, por meio de parceria público-privada” (MAGALHÃES⁸³, 2008, p. 12) e entre outros.

O elo que une o ICE e o Ensino Médio público é definido por Magalhães (2008, p. 29) como um “modelo de gestão pública não-governamental. Uma forma de institucionalidade por meio da qual o setor privado, representado pelo ICE, participa de forma co-responsável do conteúdo, método e gestão” das escolas. Com esse modelo de gestão, o setor privado, sobretudo da área empresarial, tem o compromisso financeiro de assegurar recursos para a implementação de biblioteca, laboratórios e salas temáticas e, de modo excepcional, arca com os custos de reformas necessárias nas instalações físicas das escolas. Excepcional, pois, segundo afirma Magalhães (2008, p. 29) “esse aspecto, em princípio, caiba como prioridade do governo estadual”. O termo de cooperação entre o ICE e as Secretarias de Educação com o modelo de gestão pública não-governamental prevê ainda que o PROCENTRO tenha autonomia na:

adoção de critérios próprios para a seleção de gestores das escolas; a adoção de critérios de seleção e remoção de professores da rede; a avaliação de gestores, professores e alunos; a adoção de sistemas de incentivo para os professores, em função dos seus próprios resultados e dos resultados dos alunos; a criação de um Conselho Gestor responsável pelo gerenciamento do Centro⁸⁴ (MAGALHÃES, 2008, p. 28).

Os professores do Centro devem necessariamente compor o quadro de concursados e efetivos da Secretaria de Educação, os quais são selecionados via abertura de edital pelo Centro. Magalhães (2008, p. 79) afirma que a procura por parte dos docentes tem sido alta, “em razão das condições especiais de trabalho, das possibilidades de realização profissional, do enfrentamento de desafios, da remuneração melhorada com gratificação mensal e bonificação anual”.

Por sua vez, o gestor, “figura central do centro”⁸⁵, não tem a necessidade de compor o quadro de servidores efetivos do estado. Para se candidatar ao cargo, o profissional deve possuir

⁸³ Segundo definição do livro: “O autor desta obra, Marcos Magalhães, seria mais bem definido como representante de todos os autores. De fato, a experiência de implantação de um novo modelo de escola, objetivo deste trabalho, começou com Marcos, e é dele boa parte das entrevistas e depoimentos que compõem o livro” (MAGALHÃES, 2008, p. 4).

⁸⁴ Entre outras atribuições.

⁸⁵ Magalhães (2008, p. 76).

diploma de Ensino Superior, experiência em Administração ou Gestão Escolar e Experiência educacional como professor ou gestor na área de educação durante pelo menos cinco anos. Seguindo a mesma dinâmica na contratação, junto do Gestor trabalham os colaboradores do gestor, a coordenação pedagógica, coordenação de apoio, apoio à gestão (Coordenação Administrativo-Financeira e Coordenação de Mobilização Social/Comunicação), apoio pedagógico e apoio ao atendimento ao público.

Ainda sobre a relação entre as determinações⁸⁶ supracitadas da Lei nº 13.415/2017 e sua relação com o decreto nº 2.208/97 no concernente à transformação da formação profissional no Ensino Médio em uma espécie de subsistema meio-privado no interior da rede pública de educação, citaremos um outro caso específico do estado do Paraná. A terceirização, que no primeiro momento, fracassou, consistia em um contrato firmado entre a *Secretaria* de Estado da *Educação do Paraná* (Seed-PR) e a empresa de produtos e serviços educacionais “Universidade Centro de Ensino Superior de Maringá” (Unicesumar) que objetivou o atendimento, via EaD, de cerca de 22 mil estudantes matriculados nos cursos de Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Técnico em Agronegócio na modalidade do Ensino Médio integrado da rede estadual. A estratégia adotada visou a “adequação” da rede estadual de educação à legislação do “Novo” Ensino Médio, sem, contudo, haver qualquer consulta à comunidade escolar.

Coube à Unicesumar a gestão “didático-pedagógica” deste projeto. Para tanto, a empresa contratou os professores, que deveriam atender até vinte turmas aos mesmo tempo, com uma média de trinta alunos por turma. Tais docentes se organizam em duplas nas aulas, de modo que, enquanto um docente ministrava as aulas, o outro docente auxiliava na interação com os estudantes.

O acordo de privatização do Ensino Médio integrado da rede paranaense, firmado entre a Seed-PR e a Unicesumar, chamado de “parceirização”⁸⁷ por Roni Alves, o então diretor de Educação da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed) do Paraná, teve frustrado os seus primeiros passos. Em menos de um ano em execução, após pressão da sociedade civil organizada, sobretudo, dos estudantes, professores e especialistas da área, a Seed-PR recuou com a privatização nos moldes que estavam postos. Todavia, embora os professores do quadro

⁸⁶ A educação técnica e profissional, com a abertura Legal citada no artigo 36º parágrafo 8º da parceria com “outras” instituições no desenvolvimento desta formação, com a possibilidade citada no parágrafo 11º de “firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017).

⁸⁷ Em entrevista concedida. Link para acesso: <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/e-responsabilidade-dela-garantir-a-aprendizagem-diz-diretor-da-seed-sobre-aulas-do-ensino-medio-repassadas-a-iniciativa-privada/>

próprio da rede pública estadual voltem a ministrar presencialmente as aulas a partir de 2023, aulas, estas, que em 2022, chegavam aos alunos através de um aparelho de televisão, o modelo vigente permanecerá ativo para os casos em que não houver docente apto a ser contratado.

Conforme analisamos, a criação de um subsistema meio-privado no interior da rede pública de educação, com destaque para o Ensino Médio, é algo que esteve presente no decreto nº 2.208/97 e se reapresenta nas experiências supracitadas que têm sido pautadas na Lei nº 13.415/2017. Dale (1994) e Ball e Yodell (2007) entendem que há uma conjuntura global, contextualizada pelo neoliberalismo, que tem induzido a educação para o campo dos negócios e criado uma tendência em transferir fundos de natureza pública para segmentos privados⁸⁸.

Com foco no contexto brasileiro, Adrião⁸⁹ (2018) define que as dimensões em que as formas de privatização da educação básica vêm sendo mais identificadas no país são: 1 - oferta educacional; 2 - gestão da educação pública e 3 - currículo. Após análise de 248 pesquisas produzidas no Brasil acerca das experiências de privatização da educação básica brasileira ocorridas no período entre 1990 e 2014, Adrião (2018) sistematizou as formas de privatização mais identificadas no país e correlacionou às ocorrências, as quais organizaremos nos quadros a seguir.

Quadro 2 - Privatização da Educação Básica: da oferta educacional

Oferta privada	Escolas privadas com fins de lucro;
	Tutorias;
	Aulas particulares.
Incentivos à escolha parental - subsídio à oferta	Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos (segundo o modelo americano “charter school”);
	Bolsas de estudo (política de “voucher”);
	Educação domiciliar.
Financiamento público a organizações privadas	Subsídio à oferta por meio de Convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas;
	Subsídio à demanda por meio de incentivos fiscais.

Fonte: elaboração da autora, com base nas análises de Adrião (2018, p. 11).

⁸⁸ Destacamos que os autores citados, discutem estritamente a privatização da educação básica na rede pública, mas, da possibilidade de privatização da educação básica no geral com base em diversas experiências no mundo. Por exemplo, a própria criação de escolas privadas, para Ball e Yodell (2007) são uma experiência de “privatização da educação”, embora ela já “nasça” no contexto da rede privada. Para Ball e Yodell (2017), as formas privadas de educação representam um mercado em expansão, intitulado-o de “edubusiness”.

⁸⁹ Assim como Ball e Yodell (2007), Adrião (2018) também contempla na discussão a questão da “oferta privada”, por este motivo, esta, foi apresentada no quadro. A autora também afirma em seu texto que “no Brasil, a educação é “livre à iniciativa privada”, o que objetivamente significa a possibilidade de criação de escolas, por pessoa jurídica de direito privado. A natureza de tais escolas, se lucrativas ou não lucrativas, foi objeto de tratamento na Constituição Federal de 1988 e de regulamentação pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996. Seu funcionamento depende de autorização por parte de órgãos governamentais, os quais, no caso da educação básica, validam os certificados expedidos e se responsabilizam por fiscalizar seu funcionamento” (ADRIÃO, 2018, p. 12). Então, de certa forma, podemos afirmar que parte do funcionamento da educação básica privada (mesmo que mínima) passa pela gestão pública e os respectivos órgãos governamentais.

Quadro 3 - Privatização da Educação Básica: da gestão

Gestão Escolar	Transferência da gestão escolar para Organizações com fins de lucro;
	Transferência da gestão escolar para Organizações sem fins de lucro;
	Transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores e de pais.
Gestão Educacional Pública	Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs;
	Transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro.

Fonte: elaboração da autora, com base nas análises de Adrião (2018, p. 11).

Quadro 4 - Privatização da Educação Básica: do currículo

Modelo didático-pedagógico	Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado;
	Compra ou adoção pelo poder público de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado;
	Compra ou adoção pelo poder público de Sistemas privados de ensino (SPE).

Fonte: elaboração da autora, com base nas análises de Adrião (2018, p. 11).

As experiências supracitadas pautadas na Lei nº 13.415/2017, que fomentam um subsistema meio-privado no interior no Ensino Médio de oferta pública-estatal, manifestam ocorrências citadas nas três formas de privatização definidas por Adrião (2018). No que se refere ao quadro 1: “da oferta educacional”, no caso citado ocorrido no estado do Paraná, houve a transferência da responsabilização da oferta do Ensino Médio integrado por parte do Estado, para a Unicesumar. A empresa passou a ser responsável pelas aulas no Ensino Médio integrado, após vencer uma licitação do Governo do Estado no valor de R\$ 38,4 milhões⁹⁰. Logo, houve financiamento público em uma organização privada, de modo que o estado do Paraná abriu um edital para contratar uma empresa para fazer um serviço que, em tese, é de sua responsabilidade.

Sobre o quadro 2: “da gestão”, as formas e ocorrências citadas por Adrião (2018) se relacionam tanto com a experiência da “Escola da Escolha” no Ensino Médio de formação geral em todas as regiões do Brasil, quanto com o caso do Ensino Médio integrado paranaense vendido para a Unicesumar. De modo que houve com a “Escola da Escolha”, diretamente, a transferência da gestão escolar e da gestão do sistema educacional. No caso da Unicesumar, entendemos que houve também a transferência da gestão escolar e da gestão do sistema

⁹⁰ Segundo consta na Carta de Esclarecimento à Comunidade Escolar e Nota de Repúdio ao Governo do PR quanto ao Novo Ensino Médio Profissional Disponível em: <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR122433>

educacional, contudo, indiretamente. Foi afirmado⁹¹ que a Unicesumar fazia a “gestão da qualidade de ensino”, dessa forma, acreditamos que a natureza dessa prática repercute em atividades que transitam entre a gestão escolar e a gestão do sistema educacional.

Em tempo, entendemos que quando há a privatização de qualquer serviço da educação pública, ainda que, este, não seja diretamente atrelado à coordenação, direção ou supervisão, há também a privatização de parte da gestão que se desenvolve neste espaço, ainda que esta não seja a finalidade da venda e/ou da compra. Pois, todas as atividades que se desenvolvem na escola, seja ela de caráter pedagógico, como a docência, ou de caráter operacional, como o serviço de limpeza, passa pela gestão escolar. A gestão escolar diz respeito a tudo o que acontece no ambiente de ensino.

Por fim, o quadro 3: “do currículo”, também se relaciona com ambas as experiências citadas acima. No que se refere ao modelo didático-pedagógico, a “Escola da Escolha” orienta⁹² e sustenta o seu currículo visando o aprendizado socioemocional, com a perspectiva e possibilitar que o processo de ensino e aprendizagem tenha sentido e significado aos estudantes (ICE, 2022). Por sua vez, sobre o caso paranaense, a Seed-PR afirmou⁹³ que a Unicesumar “somente” ministrava as aulas, tendo sido a matriz curricular e os planos de cursos, desenvolvidos pela própria Secretaria. Todavia, houve uma alteração colossal no currículo que foi a sua própria flexibilização. Ainda que, supostamente, não tenha havido qualquer modificação da matriz curricular e dos planos de cursos elaborados pelo estado, o modelo flexível que o currículo passou a concebido pós-terceirização, por si só, já os modifica.

As experiências que surgiram no Ensino Médio de formação geral e no integrado a partir da Lei nº 13.415/2017, exemplificadas aqui com a “Escola da Escolha” e com o caso paranaense da Unicesumar, têm esmorecido a divisão fundamental entre público e privado. Todavia, exatos vinte anos antes da proposta do “Novo” Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017, em 1997, com o decreto nº 2.208/97, a etapa de oferta pública já tinha um “braço” privado, especificamente na parte da formação profissional. O que ocorre agora é que estamos revisitando velhas práticas que, por um certo período da história, ficaram, em alguns aspectos, adormecidas, em razão das diferentes “facetas políticas” com que o neoliberalismo se apresenta no Brasil.

⁹¹ Em entrevista concedida. Link para acesso: <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/e-responsabilidade-dela-garantir-a-aprendizagem-diz-diretor-da-seed-sobre-aulas-do-ensino-medio-repassadas-a-iniciativa-privada/>

⁹² Informações coletadas no “Livreto Institucional”. Disponível em: < https://icebrasil.azurewebsites.net/wp-content/uploads/2020/04/Livreto_Digital_Institucional.pdf>

⁹³ Em entrevista concedida. Link para acesso: <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/e-responsabilidade-dela-garantir-a-aprendizagem-diz-diretor-da-seed-sobre-aulas-do-ensino-medio-repassadas-a-iniciativa-privada/>

A articulação e estruturação da Lei nº 13.415/2017 ocorre em um momento de acirramento de conflitos no interior do bloco no poder. Tendo sido assinada por Michel Temer, a Lei “nasce”⁹⁴ após crise política do neodesenvolvimentismo, que culminou com a instabilidade da democracia em nosso país, verificado no Golpe de Estado sofrido pela presidenta Dilma. A chamada “crise política” se traduz na insatisfação do bloco no poder, e das frações que apoiavam muito claramente o Bloco no Poder naquela época, com o modelo de neoliberalismo adotado por Dilma: o neodesenvolvimentismo. Boito Jr. (2018, p. 1) afirma que a crise política “foi provocada, fundamentalmente, pela forte ofensiva restauradora do campo neoliberal ortodoxo”, que iniciou uma nova onda de reformas neoliberais no Brasil.

Entre o neodesenvolvimentismo e o neoliberalismo ortodoxo não há a crença em doutrinas econômicas rivais. Conforme Boito Jr. (2018) afirma, a aplicação da plataforma neodesenvolvimentista “contempla prioritariamente os interesses da grande burguesia interna”, enquanto o neoliberalismo ortodoxo, contempla as “demandas do capital internacional e da fração da burguesia brasileira a ele integrada” (BOITO JR., 2018, p. 2). Por esta razão entendemos que, nas políticas educacionais para o Ensino Médio implementadas durante o governo Dilma, embora determinados elementos neoliberais não tenham se apresentado com tanta frequência, o neoliberalismo, em si, nunca deixou de compor o contexto da etapa. Todavia, ressaltamos que, no espectro neoliberal das políticas educacionais, Dilma ocupou uma posição explicitamente distinta da ocupada por Temer, questão que será analisada com maior profundidade mais adiante no texto.

Para melhor compreensão dos grupos que representam o neodesenvolvimentismo e o neoliberalismo ortodoxo no Brasil, Boito Jr. (2018, p. 2) define que a política neodesenvolvimentista⁹⁵ contempla a grande burguesia interna e, de maneira periférica, “algumas reivindicações de segmentos do operariado, da baixa classe média, de trabalhadores rurais da agricultura familiar e de trabalhadores da massa marginal”. Durante o governo Dilma, mais especificamente, durante a arquitetura do Golpe de Estado, a frente neodesenvolvimentista disputou o controle da política econômica, da política social e da política externa do Estado brasileiro, com o “o campo formado pelo grande capital internacional, pela fração da burguesia brasileira integrada a esse capital e pela fração superior da classe média” (BOITO JR., 2018, p. 2), isto é, o campo neoliberal ortodoxo.

⁹⁴ Ressaltamos que, do nosso ponto de vista, a presente Lei foi “gestada” durante todos os governos neoliberais no Brasil. De modo que, de diferentes maneiras, questões que estão presentes na Lei foram sendo colocadas na sociedade através dos diferentes governos que passaram pela União.

⁹⁵ Os segmentos formaram “uma frente política policlassista, ampla, heterogênea e contraditória que denomino frente neodesenvolvimentista” (BOITO JR., 2018, p.2)

Em outros escritos⁹⁶, o autor conclui que, até então, os governos do PT representam o campo neodesenvolvimentista do neoliberalismo, do mesmo modo que os governos do PSDB têm sido na história da política brasileira, os maiores representantes do campo neoliberal ortodoxo. Entendemos, à luz das análises do autor, que o MDB – antes⁹⁷, PMDB, tem um papel fundamental no campo neoliberal ortodoxo, uma vez que, junto do PSDB ocupam a posição “dos maiores e mais tradicionais partidos burgueses do Brasil” (BOITO JR., 2021, p. 7).

Todavia, diferente do PSDB, o PMDB e/ou atual MDB, nunca ganhou uma eleição presidencial direta estando na posição de cabeça da chapa. Contudo, os vice-presidentes que compuseram as chapas eleitas, ocuparam o cargo da presidência três vezes: José Sarney⁹⁸, Itamar Franco⁹⁹ e Michel Temer¹⁰⁰. Tendo sido a chapa de Tancredo Neves e José Sarney eleita em 1985 por eleição direta, com o fim da Ditadura Militar brasileira, recebendo notório apoio de uma recém-formada Frente Liberal (FL)¹⁰¹.

Entre o PMDB, partido dos vice-presidentes nas chapas supracitadas, e o PSDB¹⁰², o maior representante da ortodoxia neoliberal no Brasil, há uma infinidade de convergências e restritas divergências. Em contrapartida, entre o PSDB e o PT – que teve Temer como vice-presidente (e posteriormente, presidente) no governo Dilma, há uma profundidade abissal que distanciam suas semelhanças em face das suas divergências. O que nos leva a compreender a fragilidade de uma aliança nestes moldes, e os riscos de construir uma fusão no governo entre facetas neoliberais divergentes (um neoliberalismo ortodoxo “à brasileira” e um ensaio neodesenvolvimentista) em alguns aspectos que são essenciais no neoliberalismo, sobretudo, em um país de “democracia limitada” (SAES, 1966), como a do Brasil.

⁹⁶ Boito Jr. (2018) e Boito Jr. e Berringer (2013).

⁹⁷ Houve alteração da sigla.

⁹⁸ Com a morte de Tancredo Neves (PMDB), que venceu uma eleição indireta, mas, não chegou a assumir o cargo de Presidente por ter falecido antes da posse, o seu então vice na chapa, José Sarney, se torna presidente da República.

⁹⁹ Na formação da chapa e durante parte do mandato, Collor e Itamar Franco eram do mesmo partido, o Partido da Reconstrução Nacional (PRN). No entanto, por divergências internas, Itamar Franco deixou o PRN e filiou-se ao PMDB. Com o processo de impeachment de Collor, Itamar Franco, seu vice na chapa, assume o cargo da presidência pela sigla do PMDB.

¹⁰⁰ Após o Golpe de Estado sofrido pela presidenta Dilma, do PT, Temer, seu vice na chapa, se torna presidente do Brasil.

¹⁰¹ A escolha de Paulo Maluf como candidato à presidência da república pelo então presidente do Partido Democrático Social (PDS), ocasionou uma cisão no PDS. A frente Liberal (FL) nasce com a dissidência de membros do PDS em relação à referida escolha. O grupo dissidente do PDS, isto é, a FL, passou a negociar apoio à candidatura de Tancredo Neves. José Sarney um dos principais nomes da FL dentro do PDS, abandonou o então partido para se filiar ao PMDB e ser escolhido como vice-presidente, compondo a chapa com Tancredo.

¹⁰² Neste parágrafo estamos buscando dar continuidade à discussão iniciada nos parágrafos anteriores, por isso, citamos o PSDB, que embora não esteja presente nas chapas citadas, segundo a ótica de Boito Jr. (2018) é o maior representante da ortodoxia neoliberal, sendo o PMDB, um importante aliado no que se refere às ideologias defendidas no espectro político em que se situam.

Ressaltamos que a leitura do Golpe ultrapassa os limites dos objetivos desta tese, não cabendo aqui expandir a compreensão mais aprofundada do tema, o que queremos demonstrar neste momento com essa discussão é: a) os efeitos na educação, sobretudo, com a Lei nº 13.145/2017, de uma aliança entre um partido que defende os interesses da burguesia brasileira e do capital internacional, e um partido que, ainda que de maneira periférica, busca atender de forma real as reivindicações dos trabalhadores; b) as indicações das chapas presidenciais PMDBebistas/MDBistas supracitadas, sobretudo, a partir da chapa Fernando Collor/Itamar Franco, evidenciam como o Neoliberalismo teve no Brasil um campo propício para o seu desenvolvimento. De 1989, com Collor, a 2019, com Temer, a concepção do Estado mínimo foi progressivamente sendo incorporado às políticas do país.

Os partidos políticos da burguesia que ocuparam a presidência e a vice-presidência da república no recorte temporal exposto¹⁰³, foram co-administradores fundamentais para que o modelo de sociedade do Neoliberalismo pudesse se expandir no Brasil, sobretudo, com a função de estabelecer os limites de desenvolvimento de um país que ocupa uma posição na periferia do capitalismo, sendo a Lei nº 13.415/2017 uma importante aliada, através da educação, na delimitação desse “limite” imposto de (sub)desenvolvimento. Tais limites tiveram como alicerce o fomento, por parte das ações que surgem fundamentadas nas alianças políticas supracitadas na Presidência, de um Estado mínimo que foi “crescendo”, atingindo um dos padrões de funcionamento mais cruéis desde a redemocratização do Brasil durante os 852 dias que Temer ocupou o cargo de Presidente da República.

Com Temer, houve, ao mesmo tempo, a retomada e o aprofundamento da ortodoxia Neoliberal no Brasil. Retomada, pois, Temer interrompe as estratégias neodesenvolvimentistas de crescimento econômico adotadas por Dilma e, em alguns aspectos, retoma o “autoritarismo civil de base presidencialista” de FHC, aprofundando alguns elementos da ortodoxia do neoliberalismo. Ortodoxia identificada na prática de uma política de austeridade, da qual emanou a PEC do teto de gastos públicos, a reforma trabalhista e a reforma da previdência e entre outras medidas que minimizaram a atuação do Estado nas políticas públicas sociais brasileiras.

A crise no sistema capitalista, de modo contraditório, é entendida pela teoria neoliberal como uma crise do Estado, especificamente, no que se refere aos seus gastos e ao seu papel

¹⁰³ E aqui incluímos a chapa Lula/José Alencar, tendo em vista que o vice-presidente era filiado ao Republicanos, um partido com “um movimento político conservador, fundamentado nos valores cristãos, tendo a família como alicerce da sociedade, preservando a soberania nacional, a livre iniciativa e a liberdade econômica” (REPUBLICANOS, 2022). Definição coletada no site do partido, disponível em: <<https://republicanos10.org.br/sobre-o-republicanos/>>

regulador na economia. Nesse sentido, para que a crise possa ser superada, é necessário que o Estado seja reformado visando a diminuição da sua atuação. Com a minimização do papel do Estado nas políticas públicas, ganha força o conceito de escola “pública não-estatal” (PERONI e ADRIÃO, 2004, p. 1), do qual se apropriou a Lei nº 13.415/2017.

No Brasil, a escola “pública não-estatal” é uma invenção do neoliberalismo. Logo, a sua definição mais orgânica encontra-se no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, elaborado durante o primeiro mandato de FHC, com a coordenação do então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, a partir do processo intitulado “publicização”. No capítulo “Organizações sociais e Publicizações” do Plano, Bresser Pereira (1995, p. 12) descreve que o processo de publicização consiste na “descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica”. A transferência ao setor público não-estatal, de serviços prestados até então pelo setor público estatal, transforma as “fundações públicas¹⁰⁴ em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado” (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 46).

Foi definido no Plano uma gama de serviços “não-exclusivos estatais”, isto é, os serviços passíveis de transformação em “organizações sociais”. Contudo, ainda que Bresser Pereira (1995) enfatize em diferentes momentos no Plano que essa transformação seria voluntária, o então ministro indicava que os “hospitais, as universidades e escolas técnicas, os centros de pesquisa, as bibliotecas e os museus” fossem prioridades para ingressarem no “Programa Nacional de Publicização”.

Dessa forma, acreditamos que o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado coordenado por Bresser Pereira, teve um papel importante no Brasil no que se refere à implementação da concepção da “escola “pública não-estatal”, pois é a partir dele que na época o “novo” modelo de escola torna-se legalmente possível. Conseqüentemente, o Plano se tornou também um marco no movimento de sucateamento da educação pública. A escola “pública não-estatal” é filha do neoliberalismo no Brasil, pois nasce sob a égide dele.

Embora o movimento neoliberal de privatização indireta da Educação Básica esteja ocorrendo desde 1997 no país, com diferentes experiências e realidades espalhadas pelos estados brasileiros, é com a Lei nº 13.415/2017 que o modelo de uma escola “pública não-

¹⁰⁴ Em outro trecho, Bresser Pereira (1997, p. 60) afirma: “O Projeto das Organizações Sociais tem como objetivo permitir a descentralização de atividades no setor de prestação de serviços não exclusivos, nos quais não existe o exercício do poder de Estado, a partir do pressuposto que esses serviços serão mais eficientemente realizados se, mantendo o financiamento do Estado, forem realizados pelo setor público não-estatal”.

estatal” passa a ter maior impacto no Ensino Médio. A presente a reforma, com as suas diferentes formas de privatização da etapa, praticamente torna a escola “pública não-estatal” o único modelo possível para o Ensino Médio.

Privatizando, sobretudo, a formação técnica e profissional no Ensino Médio, a qual, conforme determinado na Lei, será desenvolvida via parceria com “outras” instituições, dentre elas, instituições de educação à distância¹⁰⁵. Resgatando, conforme analisamos anteriormente, o Ensino Médio técnico e profissional implementado pelo decreto nº 2.208/1997, dois anos após a publicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de FHC.

Olhando para o decreto nº 2.208/2017, especificamente no que se refere à questão da privatização, e comparando com a Lei nº 13.415/2017, entendemos que a influência e atuação de setores da burguesia brasileira na formação do Ensino Médio, foi ampliado e amadurecido ao longo dos anos, sobretudo, a partir da organização da burguesia nos organismos multilaterais que, por sua vez, camuflam os interesses da classe em questão com a oferta de uma educação permanentemente contraditória aos interesses dos trabalhadores.

Afirmamos anteriormente na tese que na Lei nº 13.415/2017 a formação no Ensino Médio como aporte na manutenção e reprodução da dualidade estrutural tem se desenvolvido principalmente em duas vias, primeiramente enquanto: a) lócus de atuação da burguesia, que se incorpora nos organismos multilaterais, que são dissolvidos nas organizações nacionais e/ou regionais atuantes na educação, sobretudo, na gestão. E, neste momento, gostaríamos de enfatizar que a discussão exposta até aqui, especificamente sobre escola “pública não-estatal”, demonstra como este modelo é um importante instrumento que a burguesia, através do papel que as organizações nacionais e/ou regionais têm desempenhado nas escolas públicas, tem utilizado na manutenção e reprodução da dualidade estrutural.

A segunda via que a burguesia tem utilizado através das diferentes formas de privatização da etapa, buscando a manutenção e reprodução da dualidade estrutural através da formação no Ensino Médio proposta na Lei nº 13.415/2017, refere-se à: b) produção de um excedente humano para ser absorvido pelo mercado, ocupando postos subalternos na sociedade. Sobretudo, com a possibilidade de suposta “escolha” dos estudantes pelos itinerários formativos a serem cursados. Um “poder de escolha” extremamente questionável, segundo a perspectiva da sociedade de classes.

Já falamos um pouco sobre o suposto “poder de escolha” no item “A separação da formação técnica e profissional da formação geral no Ensino Médio”, contudo, com foco na

¹⁰⁵ Conforme citamos anteriormente no texto, está afirmado no artigo 36, parágrafo 8º e parágrafo 11º da Lei nº 13.417/2017.

dita profissionalização compulsória dos filhos da classe trabalhadora por meio de um modelo de formação técnica e profissional de desintegração integrada, conforme proposto no quinto itinerário da BNCC que foi incorporado à Lei nº 13.415/2017. Neste momento, daremos sequência e ampliaremos essa discussão focando na análise do ajustamento social à uma realidade injusta, que o modelo de escola pública “não-Estatal” tem promovido no Ensino Médio.

Em síntese, a escola pública não-Estatal se desenvolve e se fortalece com as diferentes maneiras de privatização do Ensino Médio expostas neste trabalho. No Neoliberalismo, este movimento de privatização se tornou um instrumento da burguesia na manutenção da dualidade estrutural na sociedade. Todo e qualquer movimento de privatização da Educação, é um movimento burguês, e busca atender aos interesses desta classe. Nenhum movimento de privatização da Educação busca beneficiar, verdadeiramente, a classe trabalhadora. A escola pública não-Estatal, em suas diferentes formas de existência no Brasil, tem produzido um excedente humano para ser absorvido pelo mercado, ocupando postos subalternos na sociedade e, como resultado, desenvolve um ajustamento social da classe trabalhadora à uma realidade injusta.

A escola pública não-Estatal, em suas diferentes formas e graus de privatização que ocorrem no Brasil, tem empobrecido a formação da classe trabalhadora por meio de um currículo que não visa a sua emancipação, mas, sim, o seu ajustamento social à uma realidade desigual. Entendemos que o empobrecimento do currículo do Ensino Médio tem ocorrido principalmente através da integração de conteúdos que visam o desenvolvimento das ditas habilidades socioemocionais e da retirada parcial e/ou total de determinadas áreas do conhecimento.

O § 7º do artigo 35-A da LDBEN nº 9394/1996 foi modificado pela Lei nº 13.415/2017, determinando que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 1996). Ressaltamos que, de modo geral, o aspecto socioemocional da formação na escola pública não-Estatal tem sido pautado no desenvolvimento de habilidades. Essa metodologia tem sido utilizada majoritariamente pelas entidades privadas coparticipantes da gestão da escola e da educação no Ensino Médio.

Na BNCC, o termo “competência” foi definido como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e

do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Nesse sentido, na BNCC, as ditas “habilidade socioemocionais” estão incorporadas nas competências. Dentre as 10 competências “gerais da Educação Básicas” descritas na BNCC, as ditas “habilidades socioemocionais” podem ser identificadas nas 3 últimas:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10).

Não é possível compreender as ditas “habilidades socioemocionais” olhando somente para este trecho, todavia, a análise da BNCC nos permite dizer que não há em qualquer trecho do documento uma definição de determinadas palavras-chave que constituem tais habilidades, tais como: “emocional”, “emoções”, “autocrítica”, “empatia”, “diálogo”, “resolução de conflitos”, “cooperação”, “flexibilidade” e “resiliência”. Essa questão nos levou a questionar: o que se espera de um aluno flexível, por exemplo? No que, exatamente, consiste a citada resiliência e qual função ela busca exercer na vida do educando? Com essa, e outras indagações, consideramos que um passo que possibilitaria uma melhor compreensão da “dinâmica”, pela ótica da BNCC, das ditas “habilidades socioemocionais”, consiste na busca destas palavras-chaves e a identificação do seu contexto no documento. Foi o que fizemos e apresentaremos a seguir.

Quadro 5 - BNCC e as habilidades socioemocionais

(continua)

Palavra-chave	Número de menções	Contexto
Emocional	1	• Competências gerais da Educação Básica – p. 9 ¹⁰⁶
Psicoemocional*	1	• Habilidades de Ciências da Natureza e suas tecnologias – Ensino Médio – p. 543 ¹⁰⁷

¹⁰⁶ “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 9).

¹⁰⁷ “EM13CNT207 - Identificar e analisar vulnerabilidades vinculadas aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando as dimensões física, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar” (BRASIL, 2018, p. 543).

Quadro 5 - BNCC e as habilidades socioemocionais

(continuação)

Palavra-chave	Número de menções	Contexto
Emoções	5	<ul style="list-style-type: none"> • 1 vez - Competências gerais para a educação Básica – p. 10¹⁰⁸ • 4 vezes - Área de Linguagens e suas tecnologias – Ensino Médio – p. 475¹⁰⁹, p. 496¹¹⁰, p. 513¹¹¹ e, novamente, p. 513¹¹².
Emoção*	2	<ul style="list-style-type: none"> • 2 vezes - Área de Linguagens e suas tecnologias – Ensino Médio – p. 488¹¹³ e p. 514¹¹⁴.
Autocrítica	2	<ul style="list-style-type: none"> • 1 vez – Competências Gerais para a Educação Básica – p. 10¹¹⁵ • 1 vez - Área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas – Ensino Médio – p. 557¹¹⁶

¹⁰⁸ “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 10).

¹⁰⁹ “As práticas foram trabalhadas visando à compreensão de suas origens; dos modos de aprendê-las e ensiná-las; da veiculação de valores, condutas, emoções e dos modos de viver e perceber o mundo; da reflexão crítica sobre padrões de beleza, exercício, desempenho físico e saúde; das relações entre as mídias, o consumo e as práticas corporais; e da presença de preconceitos, estereótipos e marcas identitárias” (BRASIL, 2018, p. 475).

¹¹⁰ “Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e que, por isso, deve ser explorado” (BRASIL, 2018, p. 496).

¹¹¹ “Nesse sentido, a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores” (BRASIL, 2018, p. 513).

¹¹² “Está em jogo, também, nesta etapa, um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético, cujo trabalho é lento e demanda seleções e experimentações de conteúdo e de recursos linguísticos variados, tendo em vista um interlocutor. Com isso, tais escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, ao mobilizar ideias, sentimentos e emoções” (BRASIL, 2018, p. 513).

¹¹³ “A fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados pelas obras e textos” (BRASIL, 2018, p. 488).

¹¹⁴ “Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc. Trata-se de lidar com um fazer poético que, conforme já foi explicado, é uma forma de produção lenta e que demanda seleções de conteúdo e de recursos linguísticos variados. Assim sendo, essas escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, no ir e vir da busca das palavras certas para revelar uma ideia, um sentimento e uma emoção, na experimentação de uma forma de composição, de uma sintaxe e de um léxico” (BRASIL, 2018, p. 514).

¹¹⁵ “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 10).

¹¹⁶ “No tratamento dessas categorias no Ensino Médio, a heterogeneidade de visões de mundo e a convivência com as diferenças favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da autocrítica e da criatividade, nas situações da vida, em geral, e nas produções escolares, em particular” (BRASIL, 2018, p. 557).

Quadro 5 - BNCC e as habilidades socioemocionais

(continuação)

Palavra-chave	Número de menções	Contexto
Empatia	5	<ul style="list-style-type: none"> • 1 vez – Competências Gerais para a Educação Básica – p. 10¹¹⁷ • 4 vezes - Área de Linguagens e suas tecnologias – Ensino Médio – p. 481¹¹⁸, p. 484¹¹⁹, p. 488¹²⁰ e p. 496¹²¹.
Diálogo	10	<ul style="list-style-type: none"> • 1 vez - A etapa do Ensino Médio – p. 465¹²² • 4 vezes - Área de Linguagens e suas tecnologias – Ensino Médio – p. 481¹²³, p. 484¹²⁴, p. 484b¹²⁵ e p. 515¹²⁶. • 1 vez - Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias – Ensino Médio - p. 544¹²⁷

¹¹⁷ “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 10).

¹¹⁸ “Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 481).

¹¹⁹ “Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 484).

¹²⁰ “A fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados pelas obras e textos” (BRASIL, 2018, p. 488).

¹²¹ “O que está em questão nesse tipo de escrita não é informar, ensinar ou simplesmente comunicar. O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se” (BRASIL, 2018, p. 496).

¹²² “Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, condição para a cidadania e para o aprimoramento do educando como pessoa humana, as escolas devem se constituir em espaços que permitam aos estudantes valorizar: a não violência e o diálogo, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou conflitantes” (BRASIL, 2018, p. 465).

¹²³ “Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 481).

¹²⁴ “Os estudantes poderão compreender e produzir discursos de maneira posicionada – valorizando e respeitando as individualidades, as diferenças de ideias e posições e pautando-se por valores democráticos – também atuar de forma cooperativa e empática, sem preconceitos e buscando estabelecer o diálogo” (BRASIL, 2018, p. 484).

¹²⁵ “(EM13LGG203) Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas” (BRASIL, 2018, p. 484).

¹²⁶ “(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica” (BRASIL, 2018, p. 515).

¹²⁷ “Espera-se que os estudantes possam se apropriar de procedimentos de coleta e análise de dados mais aprimorados, como também se tornar mais autônomos no uso da linguagem científica. Para tanto, é fundamental que possam experimentar diálogos com diversos públicos, em contextos variados e utilizando diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)” (BRASIL, 2018, p. 544).

Quadro 5 - BNCC e as habilidades socioemocionais

(continuação)

Diálogo	10	4 vezes - Área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas – Ensino Médio – p. 548 ¹²⁸ , p. 548b ¹²⁹ , p. 548c ¹³⁰ e p. 565 ¹³¹ .
Resolução de conflitos	2	• 1 vez - Competências Gerais para a Educação Básica – p. 10. ¹³² • 1 vez - Área de Linguagens e suas tecnologias – Ensino Médio – p. 481 ¹³³ .
Conflito*	1	• 1 vez - Área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas – Ensino Médio – p. 558 ¹³⁴ .
Cooperação	4	• 1 vez - Competências Gerais para a Educação Básica – p. 10 ¹³⁵ . • 1 vez - Área de Linguagens e suas tecnologias – Ensino Médio – p. 481 ¹³⁶ .

¹²⁸ “Além de promover essas aprendizagens no Ensino Médio, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem ainda o grande desafio de desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas” (BRASIL, 2018, p. 548).

¹²⁹ “A elaboração de uma hipótese é o primeiro passo para o diálogo, que pressupõe sempre o direito ao contraditório” (BRASIL, 2018, p. 548).

¹³⁰ “É por meio do diálogo que os estudantes ampliam sua percepção crítica tanto em relação à produção científica quanto às informações que circulam nas mídias, colocando em prática a dúvida sistemática, elemento essencial para o aprimoramento da conduta humana” (BRASIL, 2018, p. 548).

¹³¹ “(EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 548).

¹³² “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 10).

¹³³ “Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 481).

¹³⁴ “Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder” (BRASIL, 2018, p. 558).

¹³⁵ “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 10).

¹³⁶ “Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 481).

Quadro 5 - BNCC e as habilidades socioemocionais

(conclusão)		
Cooperação	4	• 2 vezes - Área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas – Ensino Médio – p. 547 ¹³⁷ e p. 549 ¹³⁸
Flexibilidade	5	• 1 vez - Competências Gerais para a Educação Básica – p. 10 ¹³⁹ . • 2 vezes - A etapa do Ensino Médio – p. 464 ¹⁴⁰ e p. 471 ¹⁴¹ • 2 vezes - Área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas – Ensino Médio – p. 519 ¹⁴² e p. 523 ¹⁴³ .
Resiliência	1	• 1 vez - Competências Gerais para a Educação Básica – p. 10 ¹⁴⁴ .

Fonte: elaboração da autora, baseado em processo de busca na BNCC.

Quadro 6 - Vínculo “competência e palavras-chave” e número de citação por palavra-chave

(continua)			
Competência		Palavras-chave	Número de citações
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Emocional	1
		Psicoemocional	1
		Emoções	5
		Emoção	2
		Autocrítica	2

¹³⁷ “A BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de sociedade, categorias tributárias da noção de *philia*, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético” (BRASIL, 2018, p. 547).

¹³⁸ Para a promoção de tais aprendizagens, para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e para a construção de uma atitude ética pelos jovens, é fundamental mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), selecionar formas de registros, valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.) e estimular práticas voltadas para a cooperação” (BRASIL, 2018, p. 549).

¹³⁹ “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 10).

¹⁴⁰ “A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 2018, p. 464).

¹⁴¹ “Aliás, a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino” (BRASIL, 2018, p. 471).

¹⁴² “Nesse sentido, na Matemática, o uso dos registros de representação e das diferentes linguagens é, muitas vezes, necessário para a compreensão, resolução e comunicação de resultados de uma atividade. Por sua vez, o trânsito entre os diversos registros de representação pode favorecer que os estudantes tenham maior flexibilidade e fluidez na área e, ainda, promover o desenvolvimento do raciocínio” (BRASIL, 2018, p. 519).

¹⁴³ “Compreender e utilizar, com flexibilidade e fluidez, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas, de modo a favorecer a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático” (BRASIL, 2018, p. 523).

¹⁴⁴ “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 10).

Quadro 6 - Vínculo “competência e palavras-chave” e número de citação por palavra-chave

Competência		Palavras-chave	(conclusão)
			Número de citações
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Empatia	5
		Diálogo	10
		Resolução de Conflitos	2
		Conflito	1
		Cooperação	4
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Flexibilidade	5
		Resiliência	1

Fonte: elaboração da autora, baseado em processo de busca na BNCC.

Quadro 7 - Relação setor e vezes que foi contemplado

Setor	Vezes que foi contemplado
A etapa do Ensino Médio	3
Competências Gerais para a Educação Básica	8
Área de Linguagens e suas tecnologias – Ensino Médio	16
Área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas – Ensino Médio	10
Habilidades de Ciências da Natureza e suas tecnologias	2

Fonte: elaboração da autora, baseado em processo de busca na BNCC.

Com as informações encontradas no processo de busca das palavras-chave no documento, houve a necessidade de ampliar os termos. Uma vez que algumas palavras-chave citadas nas supracitadas “competências gerais da Educação Básica” enumeradas por 8, 9 e 10 na BNCC, se apresentam em trechos do documento com outros termos, mas com o mesmo sentido e significado. Em outras palavras, o termo “emocional”, também foi encontrado como “psicoemocional”; o termo “emoções”, também foi encontrado como “emoção” e o termo “resolução de conflitos” também foi encontrado como “conflito”.

Conforme já dito, a BNCC não apresenta uma definição das palavras-chave supracitadas que englobam as ditas “habilidades socioemocionais”. No entanto, o processo de busca aqui apresentado, demonstrou que o documento indica o momento que tais habilidades devem ser desenvolvidas, isto é, a BNCC indica qual o “setor” do processo de ensino e aprendizagem deve ser responsável pelo desenvolvimento de tais habilidades. A BNCC é um documento de caráter norteador no que se refere à elaboração dos currículos. Sendo assim, ela possibilita, através de

ações pedagógicas, que as instituições escolares contemplem as particularidades do contexto social na qual estão inseridas.

O atendimento às particularidades do contexto social é um direito garantido por Lei. O artigo 26 da LDBEN nº 9394/1996 determina que os currículos da Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

A ausência de uma definição clara das palavras-chave na BNCC, corroboram para uma interpretação subjetiva das ditas “habilidades socioemocionais”. Por um lado, essa subjetividade pode ser positiva, pois, possibilita a adoção, por parte das instituições escolares, de um conceito de “emoção”, “autocrítica”, “empatia”, “cooperação”, “resiliência” e entre outros, baseado em referenciais teóricos críticos, que podem ser um instrumento poderoso na construção de uma nova hegemonia.

Por outro lado, esta pesquisa demonstra que a subjetividade tem corroborado com o fortalecimento de um currículo em que as ditas “habilidades socioemocionais” são tomadas como instrumento de ajustamento social a uma realidade desigual, a partir de uma falsa promessa de sucesso individual, sobretudo, econômico, dos estudantes. A expressão “jovens protagonistas” pode ser encontrada com frequência nos materiais¹⁴⁵ elaborados pelo já citado ICE, que são utilizados em suas experiências educacionais no Ensino Médio espalhadas por praticamente todos os estados brasileiros.

Expressões como “jovens protagonista”, remetem à ideia de que o “sucesso” deste estudante depende exclusivamente de seu esforço individual. Essa narrativa perpetua o mito da meritocracia, pois, desconsidera todo o contexto de desigualdade social abissal estruturalmente presente no Brasil. As ditas “habilidades socioemocionais”, que têm sido majoritariamente pautadas nos princípios de “sucesso econômico” nas experiências das instituições escolares brasileiras, se constituem como um método de exclusão contínua, gradual e imperceptível. Conforme afirma Patto (2002):

Em se tratando do Brasil, ainda estamos, portanto, no coração dos procedimentos que responsabilizam os prejudicados por uma escola de má qualidade e por um sistema escolar calcado numa lógica – a lógica do próprio sistema social que a inclui – que promete, mas não pode cumprir, a democratização das oportunidades (PATTO, 2002, p. 278).

¹⁴⁵ Possíveis de serem acessados no link: <<https://icebrasil.org.br/publicacoes/>>

As ditas “habilidades socioemocionais”, sob o viés pautado, são um simulacro de sucesso individual. Pelas vias colocadas, elas prometem um futuro inalcançável aos estudantes, enquanto perpetuam – de forma não confessada, a exclusão já existente. De forma ainda mais brutal, aprofundam essa exclusão. Uma vez que, enquanto estão sendo praticadas nas escolas, tiram do estudante a oportunidade e o direito de aprendizagem que, de fato, poderia, de alguma forma, beneficiá-lo com o enriquecimento de sua formação que exerceria um impacto real na sua qualidade de vida, dentro dos limites da educação.

4.2 FACETA POLÍTICA NEOLIBERAL DO GOVERNO LULA (2003 A 2011): POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

O pêndulo da conciliação de classes efetivado durante os anos de mandato de Lula, elegemos como tijolinhos da Lei nº 13.415/2017: a) a própria lógica deste pêndulo na atuação política e b) a burguesia pensando e articulando a educação da classe trabalhadora brasileira, e a impossibilidade de conciliar aquilo que é inconciliável: os interesses das classes sociais fundamentais do capitalismo.

Embora a égide neoliberal se instaure no Brasil com o governo FHC, não é possível negar que Lula também teve um papel importante em seu fortalecimento com a condução de sua agenda, ainda que com uma faceta mais social. No entanto, diferente do governo PSDBista, havia em Lula, por parte da esquerda brasileira, a esperança de um movimento de contraposição aos pilares do modelo capitalista neoliberal. Esperança, esta, que segundo Boito Jr. (2003, p. 1), se transformou em uma frustração, “disseminando a perplexidade, a decepção e a revolta entre trabalhadores e intelectuais”, com o desenvolvimento de uma “espécie de terceira via”¹⁴⁶.

Durante o governo Lula, tivemos a criação de 38 Institutos Federais em todos os Estados brasileiros a partir da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Atualmente, o Ensino Médio integrado desenvolvido nos Institutos são referência nacional e internacional de educação. Do nosso ponto de vista, essa foi a política educacional para o Ensino Médio de maior destaque criada durante os mandatos petistas.

Ainda no que se refere às políticas educacionais para o Ensino Médio e demais ações na etapa durante o respectivo governo, destacamos: as reformulações do ENEM, que, primeiramente, tornaram o exame um mecanismo de ingresso no Ensino Superior a partir do Programa Universidade para Todos (ProUni), e a segunda, uma possibilidade de conclusão facilitada da etapa; A instituição do FUNDEB que, diferente do FUNDEF, passa a ser um fundo

¹⁴⁶ Boito Jr. (2003, p. 1).

de financiamento que compreende toda a Educação Básica, logo, que contempla o Ensino Médio; O esforço na articulação da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que manifestou a abertura ao diálogo, por parte do governo, com a comunidade escolar. Em sua proposta de governo, o então candidato Lula considerava que o Ensino Médio é:

parte orgânica da educação básica, segundo a concepção da escola pública, laica e unitária, entendemos que ele não pode subordinar-se à lógica do mercado e nem à indústria do vestibular. Deve orientar-se, portanto, por uma concepção pedagógica que supere o dualismo representado pelas dicotomias “geral e específico”, “técnico e político”, e estabeleça umnexo entre teoria e prática, articulando o pensar e o agir. Trata-se, pois, de permitir ao aluno apropriar-se das bases do conhecimento das ciências que tratam das relações entre os seres humanos e das ciências da natureza (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p. 23).

Acreditamos que a Lei nº 13.415/2017 é o resultado de anos de governos neoliberais no Brasil, uma vez que há elementos que aparecem nela, mas, que, contudo, estavam presentes em projetos de Educação anteriores a 2017. É nesse sentido que a sua análise nesta tese se organiza em forma daquilo que aqui estamos chamando de “tijolinhos”, isto é, os principais “marcos” do período neoliberal brasileiro que corroboraram com a criação da Lei. Após um processo de busca e estudo de pesquisas que analisaram as políticas educacionais para o Ensino Médio durante o governo, entendemos que o montante de ações específicas na etapa por parte deste governo foi muito restrito, englobando os já destacados elementos supracitados. Havendo, inclusive, um número também muito restritos de pesquisas que analisaram o Ensino Médio de formação geral no governo Lula. No entanto, uma variedade de pesquisas sobre a experiências do Ensino Médio integrado nos Institutos Federais espalhados pelo Brasil, bem como, pesquisas sobre sua própria política de modo geral.

Com algumas ressalvas específicas nas pesquisas, há em grande parte a compreensão de que o modelo de “terceira via” adotado no governo Lula repercutiu na Educação do período. De modo geral, as políticas educacionais foram ambivalentes. Se por um lado, houve ruptura, por outro, houve permanências em relação às políticas de FHC. Conforme afirma Oliveira (2009, p. 208), “ao mesmo tempo em que se assiste à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional”.

Libâneo (2008, p. 177) caminha ao encontro com Oliveira (2009, p. 208), ao afirmar que durante o governo Lula não tivemos um plano com medidas concretas que visavam “salvar a educação, ou como disse o presidente Lula, uma revolução na educação. Ainda não temos políticas educacionais para livrar a escola brasileira da sua degradação, que ponham termo ao

empobrecimento intelectual da formação de professores e das crianças e jovens”. Concordando com os autores, Saviani (2018, p. 299) comenta que as políticas educacionais do Governo Lula “não chegaram a alterar o espírito que presidia a política educacional do governo anterior”. No mesmo sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1107) analisam que:

Não obstante toda a expectativa em contrário, a vitória das forças conservadoras tem feito predominar a manutenção de princípios e práticas que orientaram as reformas no Governo Fernando Henrique Cardoso. A insistência de alguns setores políticos e intelectuais em explicitar esse fenômeno tenta, pelo menos, manter aceso o debate e abertos os espaços da contradição. Não é possível, entretanto, “re-inventar” a realidade. Reconhecer que o Governo Lula, também nesse campo, não assumiu, se não marginalmente, o projeto discutido com as forças progressistas no período pré-eleitoral é uma necessidade.

Diante da montante restrito de ações específicas no Ensino Médio por parte do governo Lula, e do panorama que demonstrou a adesão do governo Lula aos princípios neoliberais, buscaremos responder nesta seção: mesmo sem uma ação direta no Ensino Médio, a permissividade aos ditames Neoliberais no governo Lula corroboraram com o (futuro) surgimento da Lei nº 13.415/2017? De que forma?

4.2.1 Título 4 da Lei nº 13.415/2017: o “pêndulo da conciliação de classes” no governo Lula

Com o agravamento da crise de 1998, próximo ao fim de seu mandato, o governo FHC perdeu considerável força política. A depreciação do real no câmbio afetou diretamente os setores que fizeram empréstimos indexados ao dólar. Conforme afirma Leher (2010, p. 52), a explosão das taxas de juros, “comemoradas pelos portadores de títulos, desagradou vigorosamente às frações burguesas que dependiam de recursos públicos para manter a competitividade em um mercado desregulamentado, e a deterioração geral da infraestrutura obstruía as exportações”.

Havia, de diferentes formas, insatisfação de ambos os lados. Por um lado, frações da burguesia, que estavam ganhando com as medidas anticrise, demonstravam, naquele momento, preocupação com as dificuldades do governo em manejar os desafios de manter a “ordem” social. Por outro, a insatisfação popular se traduzia no aumento do número de greves no Brasil, “enquanto o cenário latino-americano comprovava que as lutas sociais podiam alcançar níveis considerados temerários pelos setores dominantes” (LEHER, 2010, p. 52).

Parte do apoio de setores da burguesia internacional à chapa de Lula no pleito eleitoral de 2002 ocorre em face à crise supracitada, a qual dificultava o apoio à campanha do então candidato do PSDB, José Serra. É importante destacar que o PT, já havia passado por

transformações substanciais desde o seu surgimento. E, na então atual fase, foi definido por Oliveira (2003, p. 95) como montante de “convergências de contrários despropositada e atentatória contra os princípios do Partido dos Trabalhadores”, em referência à intencionalidade de seu surgimento. Para Oliveira (2003, p. 45) o PT havia se tornado “condômino da expansão capitalista”.

Nesse contexto, além da classe trabalhadora, Lula também passa a ter algum apoio de frações da burguesia. Sobretudo, após o compromisso assumido na “Carta aos Brasileiros”, elaborado semanas antes das eleições. Com o documento, Lula assume o compromisso (já indicado nas campanhas) de dar, de certa forma, sequência à agenda macroeconômica de FHC, respeitando os contratos firmados durante a execução da face neoliberal que denominamos de “autoritarismo civil de base presidencialista”. Dessa forma, Lula conseguiu “fortalecer a confiança da alta finança e das corporações reunidas na Câmara de Comércio Brasil-Estados Unidos, na Fiesp e na Federação Brasileira de Bancos, entre outros grupos de interesse” (LEHER, 2010, p. 53). O autor segue afirmando que:

Seu ministério foi coerente com os princípios da Carta. Os postos-chave da área econômica foram confiados ao núcleo duro dos setores dominantes. Para o Banco Central foi escolhido Henrique Meirelles (Banco de Boston); para a Agricultura, Roberto Rodrigues (liderança destacada do agronegócio); para o Desenvolvimento, Luiz Fernando Furlan (da Sadia, e representante do setor de commodities) e para a Fazenda, Antonio Palocci, que, embora filiado ao PT, representava a ortodoxia neoliberal no governo, delegando toda a direção superior do ministério aos representantes da alta finança (LEHER, 2010, p. 53)

Dentre os Ministros que ocuparam o Ministério da Educação destaca-se Cristovam Buarque¹⁴⁷ que deixou claro no momento de sua posse que desenvolveria ações em conjunto com o Banco Mundial, de modo a torná-lo um parceiro estratégico nas políticas educacionais. Segundo Leher (2010, p. 53), um dos motivos pelos quais deve ter sido “nomeado foi sua concepção de educação liberal. Todo seu argumento em prol da educação está referenciado na dita Teoria do Capital Humano (TCH), de acordo com a qual o ensino fundamental ampliaria a empregabilidade dos jovens, superaria a violência etc”.

Dentre as narrativas difundidas acerca do governo Lula sobre a educação, destaca-se a compreensão de que, em torno do governo, havia disputa e polarização. De um lado, um viés econômico de caráter liberal, de outro, um viés social de “esquerda”. Para Leher (2010), essa narrativa não se confirma. As políticas educacionais no governo Petista, de modo geral, traduziram a educação enquanto mais uma estratégia de governabilidade e formação de

¹⁴⁷ Foi demitido em 2004, um ano após a sua posse.

contingente de pessoal, coerente com o momento em que o capitalismo se encontrava. O autor explica que durante os oito anos do governo Lula:

Os setores dominantes atuaram com representantes diretos ou indiretos na esfera da política econômica e, na área social, valeram-se de representantes camuflados pela neofilantropia, por meio do chamado terceiro setor. As frações burguesas com interesses diretos no setor de serviços, por sua vez, lograram fortes apoios diretos do Estado, por meio do mencionado ProUni e do Fies. Desse modo, no lugar dos sindicatos, foram os setores empresariais que lograram maior influência na definição das orientações e nas medidas concretas para a educação (LEHER, 2010, p. 58).

A atuação na educação pública de setores do “bloco no poder” e das “classes-apoio do bloco no poder”, na acepção poulantziana, durante o governo Lula, foi responsável por um modelo de gestão que Leher (2010, p. 59) denomina de “neofilantropia empresarial”. Em um outro texto, o autor afirma que no Brasil o bloco no poder está estruturado em torno de “bancos, agronegócio e setor de commodities, setores industriais, redes comerciais de grande porte e empreiteiras” (LEHER, 2019, p. 14). Em outras palavras, Leher (2019, p. 19) reitera a definição do bloco no poder do país como o resultado da “coalizão de classe e frações de classes dominantes, que operam o capital comércio de dinheiro, o agronegócio, o setor de commodities, os serviços em processo monopolístico e frações industriais”.

Por sua vez, as classes-apoio do bloco no poder no Brasil, durante o governo, foram definidas por Leher (2019, p. 7) como os grupos que não possuem um “nexo orgânico, nem poder próprio que os coloquem no bloco no poder brasileiro. Não significa, contudo, que não tenham influência relevante”. Em outras palavras, as classes-apoio são grupos sociais que não compõem o bloco no poder, mas, por razões ideológicas e/ou econômicas, exercem apoio ao bloco, tendo uma função importante na manutenção da hegemonia no âmbito do tecido social.

A análise das políticas educacionais durante o governo Lula, sob a ótica de Poulantzas, coloca em evidência um jogo nebuloso de contradições, que pouco a pouco vai clareando. Diferente dos demais governos que, de modo geral, existia uma divisão consistente da atuação política entre a burguesia e o proletariado, no período Lulista há um entrelaçamento do envolvimento das classes.

Para melhor compreensão da reflexão ora proposta, retomaremos algumas definições do Poulantzas (1981) já discutidas. Para o autor, o “Estado é a condensação material de uma relação de forças, quer dizer, atravessado pelas contradições de classes e por toda uma série de fissuras” (POULANTZAS, 1981, p. 81). Por sua vez, o bloco no poder refere-se à “classe e

frações de classe dominante”¹⁴⁸, “que ocupam espaço da dominação política”¹⁴⁹. São frações da classe dominante que possuem áreas de poder próprias no seio do aparelho Estado, que participam da dominação. Os pés do bloco no poder estão fincados na supremacia do capital, não no poder do Estado. O Estado terá o “apoio” do bloco no poder, caso siga e enquanto siga os interesses capitalistas (POULANTZAS, 1981).

Já as classes-apoio do bloco no poder, são “as classes que apoiam muito claramente o poder do bloco no poder”¹⁵⁰, e que estão entre as classes dominadas. O respectivo apoio se justifica por ilusões ideológicas, sem que haja a exigência, por parte das classes-apoio do bloco no poder, de sacrifícios dos interesses deste bloco. A “pequena burguesia”, segundo Poulantzas (1981, p. 91), muitas vezes se comporta como classe-apoio do bloco no poder.

A classe-apoio do bloco no poder, em grande parte, representada pelas camadas médias, obteve ganhos reais durante o governo Lula. Ganhos, estes, que repercutiram diretamente no poder de consumo. Alguns autores, entre eles Souza (2010) e Quadros (2008a e 2008b), sintetizam a mobilidade social das camadas médias ocorrida durante este período a partir do conceito de “nova classe média”, que nasce com o “aumento dos rendimentos, crescimento expressivo dos postos de trabalho formais, aumento do acesso ao crédito e índices em ascensão do mercado consumidor” (ABÍLIO, 2011, p. 2). No entanto, os “ganhos” como o “acesso ao crédito” beneficiaram, em maior parte, a burguesia. Sobretudo, a fração ligada ao mercado financeiro.

É importante destacar que, na perspectiva de Poulantzas, classes sociais “são conjuntos de agentes sociais determinados principalmente, mas não exclusivamente, por seu lugar no processo de produção, isto é, na esfera econômica” (POULANTZAS, 1975, p. 13). No entanto, Poulantzas (1981) reitera que existem duas classes sociais fundamentais no capitalismo: burguesia e proletariado. Junto delas, há a polarização também fundamental de seus interesses, os quais repercutirão diretamente no modo como os agentes sociais se organizam politicamente. Essa questão explica o fato de Poulantzas (1975) afirmar que, embora o “lugar no processo de produção” não seja o único fator que determina a classe social, ele continua sendo o fator principal. Logo, o “lugar no processo de produção” enquanto fator principal, torna inalterável o pertencimento à classe social real, ainda que a identificação do agente social pela outra classe se justifique por ilusões ideológicas, que são em grande parte determinadas pelo poder de compra.

¹⁴⁸ Poulantzas (1981, p. 91).

¹⁴⁹ Poulantzas (1981, p. 91).

¹⁵⁰ Poulantzas (1981, p. 91).

A nebulosidade de contradições do período Lulista ocorre em face de uma conjuntura política em que havia apoio ao governo: 1. de parte do bloco no poder, sobretudo, da burguesia interna industrial e agrária que obteve melhora na posição ocupada no interior do bloco a partir da política de exportação, que propiciou saldos positivos crescentes na balança comercial do país (BOITO JR., 2006, p. 238). É importante dizer que, embora não houvesse um consenso do apoio do bloco no poder, havia coesão, ainda que, conforme afirma Boito Jr. (2006, p. 255) a disputa por espaço na definição da política econômica entre o “grande capital financeiro e a grande burguesia interna industrial”¹⁵¹ fosse permanente; 2. de classes-apoio do bloco no poder, como resultado do apoio das frações do bloco que aderiram ao governo. Poulantzas (1975) analisou que o bloco no poder participa ativamente da dominação através de sua atuação no seio do aparelho do Estado. Logo, o Estado, por ser terreno de disputa, irá manifestar em grande parte os interesses do bloco no poder. Nesse sentido, o apoio ao governo, por parte das classes-apoio, muitas vezes é um apoio aos interesses do bloco, mesmo que essa noção, por vezes, não seja tão clara para as classes-apoio; 3. E de grupos sociais envolvidos aos movimentos populares, em sua maioria, beneficiados por políticas sociais e econômicas do governo Lula.

Diante do exposto, gostaríamos de destacar duas conclusões que tivemos ao longo do estudo supracitado: a) os grupos sociais envolvidos aos movimentos populares, que apoiaram o governo Lula, acabaram desenvolvendo neste período a função de “classes-apoio” do bloco no poder; b) ao mesmo tempo que, a tese do “pêndulo” da conciliação de classes do governo, é reafirmada, ela pode ser também, em alguns aspectos, refutada. Daremos sequência à explicação desses pontos adiante.

Entendemos que, durante o governo Lula, houve, por meio da luta dos grupos sociais envolvidos aos movimentos populares, importantes concessões obtidas pela classe proletária. Tais concessões vão desde as questões mais básicas e essenciais para a sobrevivência, tais como, políticas de assistência alimentar, ao acesso ao Ensino Superior, com os programas que ampliaram o alcance desse nível educacional no país. As concessões obtidas pelo proletariado trouxeram melhoras significativa para esta classe, contudo, não alteraram a sua condição de existência dentro do modo de produção.

¹⁵¹ A partir da acepção de Poulantzas (1981), Boito Jr. (2006) desenvolve seus estudos com foco no contexto brasileiro. Nesse sentido, Boito Jr. (2006) definiu as frações burguesas do país, por “burguesia interna”. Ou seja, quando falamos de “burguesia interna”, estamos falando de uma burguesia que defende os interesses burgueses com foco voltado para as questões nacionais. São “frações” que compõem o todo da classe burguesa e que estruturam o “bloco no poder”, ocupando “posições” diferentes no interior do bloco, a depender da política econômica adotada pelo Estado. Por esse motivo, um governo pode beneficiar mais ou menos uma “fração” específica da burguesia, deslocando a sua posição no interior do “bloco no poder”. Em face ao objetivo do trabalho e, principalmente, da dimensão teórica dos escritos de Poulantzas (1981), sua teoria não será apresentada (e adotada) integralmente neste trabalho.

No plano dos ganhos entre as classes, a leve prosperidade alcançada pelo proletariado, possibilitou certa “satisfação” que motivou uma espécie de recolhimento da vigilância desses grupos na busca por ganhos que, de fato, fossem reais. Do nosso ponto de vista, esse contexto desenvolveu uma situação de colaboração dos grupos sociais envolvidos aos movimentos populares em colaboração com o capital, destacando o seu exercício de atuação enquanto classe-apoio do bloco no poder, logo, de sustentação do projeto neodesenvolvimentista do PT que, embora fosse uma face mais “social” do capitalismo, permanece sendo um capitalismo. Logo, um modo de produção que prevê a manutenção e reprodução da sociedade dual.

Afirmamos, novamente, que reconhecemos que houve concessões importantes ao proletariado durante o governo do PT. É delicado, para nós, tecer essa crítica. Sobretudo, pelo fato de convivermos nos movimentos sociais, nas universidades enquanto aluna e enquanto professora, no instituto federal, nos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão, junto a pessoas que vivenciaram uma melhora significativa no que refere ao acesso à saúde, alimentação, educação, emprego e moradia. No entanto, há um abismo entre os mais ricos e os mais pobres que permaneceu intacto no Brasil, pois, enquanto a pobreza foi suavemente aliviada no país, o pequeno grupo dos mais ricos continuou a crescer a largos passos. Até mais que em outros governos¹⁵². Nesse sentido, Sobottka (2012, p. 61) entende que:

a despeito das múltiplas iniciativas, em especial no âmbito da assistência social, a gestão do Partido dos Trabalhadores sob Lula da Silva não conseguiu romper os principais fatores de reprodução da desigualdade social. Um número significativo de pessoas ampliou seu acesso ao consumo, outras tiveram uma melhoria em sua renda porque o governo as contemplou com alguma transferência direta, outras encontraram vias para formalizar seu vínculo empregatício e assim ter acesso à previdência social. Essas políticas tiveram considerável impacto na vida de seus beneficiários. Mas a opção mais consistente do governo foi cuidar da macro-economia e preservar suas boas relações com os grupos sobreintegrados da sociedade brasileira, preservando-os do rigor da lei e de sua responsabilidade para com o todo da sociedade.

Não somente através dos lucros bancários as frações da burguesia que constituem o bloco no poder enriqueceram. Destaca-se também: o crescimento do comércio internacional de matérias primas e de recursos naturais, crescimento das exportações, fortalecimento das grandes empresas capitalistas nacionais e internacionais, a reforma agrária não foi feita conforme prometida, possibilitando a continuidade dos lucros dos ruralistas e entre outros.

A análise do caminho na estrada dos privilegiados, coloca em evidência o desequilíbrio gigantesco operado pelo governo Lula na suposta conciliação dos interesses entre as classes. O

¹⁵² Conforme analisado por Boito Jr. (2006) e por Sobottka (2012).

que nos leva a refutar a tese do pêndulo, também por nós utilizada. A tese do pêndulo da conciliação dos interesses entre a burguesia e o proletariado é identificado entre o apoio recebido, de um lado, de frações do bloco no poder (burguesia) e, de outro, da própria classe-apoio do bloco no poder (que embora tenha melhores condições de vida, não deixa de fazer parte do proletariado) e dos grupos sociais envolvidos aos movimentos populares (proletariado).

Poulantzas (1976) desenvolveu o conceito de “burguesia” em frações, buscando uma melhor compreensão das novas fases do capitalismo. Nesse sentido, o autor entendia como “burguesia compradora”, a fração burguesa “internacional” atuante no interior dos países coloniais e dependentes. A “burguesia nacional” é a fração burguesa que, em algumas oportunidades, tenta romper com os princípios imperialistas da “burguesia compradora”, estendidos aos países coloniais. Dessa forma, a “burguesia nacional” é uma fração burguesia que, em certos momentos, se contrapõe à “burguesia compradora”. Há também a “burguesia interna” que, segundo Poulantzas (1976) irá ocupar uma posição intermediária entre a “burguesia compradora” e a “burguesia nacional”.

À luz de Poulantzas (1976) entendemos que as classes essenciais do modo de produção capitalista, no caso, a burguesia e o proletariado, se fragmentam em frações em face de sua formação social enquanto povo de um Estado, do processo político e de sua formação política (que envolve a educação escolar) e de seus interesses específicos enquanto agentes sociais. O processo de fragmentação das classes ocorre de modo diferente em cada conjuntura, pois, embora o Poulantzas (1976) insista que a classe é uma unidade geral, ele entende também que há interesses específicos no interior dessa unidade que, por sua vez, divergem a depender de suas peculiaridades que são, muitas vezes, determinadas pelo contexto político e econômico nacional.

Segundo Boito Jr. (2006), um estudioso de Poulantzas no âmbito nacional, no campo da ciência política, com pesquisas de maior relevância acerca do assunto, a fragmentação do conceito de burguesia ocorre, pois, a classe, embora seja uma unidade, é uma unidade geral contraditória. Para além dessa unidade geral, os burgueses “estão distribuídos, de acordo com a posição particular que ocupam no processo de produção num momento e num país determinados, em setores economicamente diferenciados que poderão se constituir em frações de classe perseguindo interesses específicos”. Segundo o autor, no Brasil, os elementos de potencial de fragmentação da unidade geral e de constituição das frações da burguesia são:

- i) as fases do ciclo de reprodução do capital (capital dinheiro, capital produtivo, capital comercial);
- ii) o poderio econômico das empresas (grande capital, médio capital, capital monopolista) e
- iii) as relações variadas das empresas com a economia

internacional (origem do capital, destino da produção para o mercado interno ou para a exportação) (BOITO JR., 2006, p. 240).

Os conceitos supracitados são importantes para compreender uma diferença fundamental entre os governos FHC e Lula. Conforme Boito Jr. (2006, p. 259) defende, “não é exato afirmar, genericamente, que o Governo Lula é uma continuidade pura e simples do Governo FHC”. Se é possível dizer que houve alguma alteração significativa de posição de classes durante o governo Lula, esta alteração ocorreu entre as posições ocupadas por diferentes frações da burguesia interior do bloco no poder. Diferenciando-se do governo FHC, que prezava mais pelos interesses da fração da “burguesia compradora”, Lula teve como forte aliada a fração da “burguesia interna. O governo Lula esteve inteiramente comprometido com o grande capital, e com atenção especial para as frações da “burguesia interna” que ascenderam politicamente durante os seus dois mandatos.

A influência dos grupos sociais envolvidos aos movimentos populares no governo Lula foi baixíssima, se comparada à influência da “burguesia interna”, sobretudo, nos postos ocupados no interior do governo. Conforme Boito Jr. (2006, p. 259) afirma, a fração da “burguesia interna”, com grande poder de decisão no plano das políticas de gestão, em momento algum, vocalizou objetivos que tenham apontado para um “modelo econômico no qual os interesses dos trabalhadores possam encontrar um espaço importante”. Nesse sentido, buscamos demonstrar que o governo Lula não somente foi subserviente ao grande capital, como reforçou, através do projeto neodesenvolvimentista com a ilusão operada no proletariado, a hegemonia do capitalismo neoliberal no Brasil. Boito Jr. (2006, p. 239) afirma que o resultado econômico da mudança no interior do bloco no poder (de valorização da posição da burguesia interna, sobretudo, industrial e agrária), propiciou “um novo lastro ao modelo capitalista neoliberal, e ampliou o apoio da burguesia brasileira a esse modelo”.

Boito Jr. (2006) defende que há uma “hegemonia” da fração da burguesia ligada ao mercado financeiro. No sentido de que, esta fração, entre todas as frações que compõem o bloco no poder, é a mais poderosa. Segundo o autor, “todos os aspectos da política neoliberal (a desregulamentação, a privatização, a abertura comercial) atendem, integralmente, aos interesses de uma única fração da burguesia: o grande capital financeiro¹⁵³” (BOITO JR., 2006, p. 246). Por outro lado, as demais frações da burguesia, que também integram o bloco, têm conflitos em menor ou maior grau com os aspectos supracitados da política neoliberal.

¹⁵³ Segundo Boito Jr. (2006, p. 246), o “resultado prático da correspondência objetiva entre o modelo capitalista neoliberal e os interesses financeiros é a taxa de lucro superior do sistema financeiro frente à taxa de lucro do setor produtivo.”

Acerca dessa hegemonia no interior do bloco, Boito Jr. (2006, p. 246) contextualiza que, “entre 1994 e 2003, segundo levantamento da ABM Consulting, o lucro dos dez maiores bancos brasileiros cresceu nada menos que 1.039%. E foi durante o primeiro ano do Governo Lula, que os bancos voltaram a bater recordes de lucratividade”. Ao que parece, a fração mais poderosa da burguesia brasileira, esteve bem contente durante o respectivo governo.

Outro ponto que, segundo Boito Jr. (2006, p. 246), respalda a sua tese da hegemonia da fração da burguesia ligada ao mercado financeiro, refere-se à identificação ideológica e política de entidades brasileiras e internacionais do mercado financeiro, à perspectiva neoliberal adotada pelos governos. Tanto no governo Lula, quanto no seu sucessor, FHC, o mercado financeiro demonstrou, de modo geral, estar satisfeito. Toda a política econômica, de ambos os governos, foi orientada e aprovada pelo FMI, Banco Mundial, Febraban e demais instituições.

A satisfação por parte das frações burguesas ligadas ao mercado financeiro com a adoção das facetas neoliberais adotadas nos respectivos governos, pode ser verificada também com “a simbiose que se verifica entre os dirigentes dos sucessivos governos do período, principalmente os dirigentes do Ministério da Fazenda e do Banco Central, e os dirigentes do setor financeiro nacional e internacional” (BOITO JR., 2006, p. 247). Iniciar a carreira como diretor do Banco Central e prosseguir-la como executivo de banco privado ou fazer o caminho inverso é um fato corriqueiro no cenário político brasileiro, que, no governo Lula, não se alterou. Demonstrando, assim, a aprovação ao governo Lula, das frações burguesas ligadas ao mercado financeiro.

É importante salientar que o governo Lula “promoveu a ascensão da grande burguesia interna industrial e agrária sem quebrar a hegemonia das finanças” (BOITO JR., 2006, p. 247). Outro ponto de destaque é o de que, a fração burguesa industrial e a fração burguesa agrária, em linhas gerais, possuem uma aliança estratégica que se constitui a fim de garantir o atendimento às demandas. Isto é, o setor agrário produz, em parte, os insumos necessários para que haja a produção no setor industrial (BARBOSA, 2003).

Segundo Boito Jr. (2006) embora o quadro demonstre um número inferior de empresas do financeiro (cinco) comparada ao setor de metalurgia/siderurgia (sete) no bloco no poder, não há a quebra da hegemonia das finanças. Uma vez que o setor de metalurgia/siderurgia expõe a importância da política de exportação durante o governo, sendo que o setor financeiro, neste contexto, é duplamente beneficiado, pois sua atuação é também um demonstrativo dos ganhos com a política de exportação. Em outras palavras, o setor da burguesia financeira ganhou com a política de exportação do governo Lula, demonstrada pelas posições ocupadas pelas empresas do setor de metalurgia/siderurgia que, por sua vez, têm seu funcionamento pautado em grande

parte por investimentos do setor financeiro. Esta questão pode ser compreendida sob a luz de Miglioli (1998, p. 5-6):

A padronização mundial das regras do jogo capitalista é uma exigência da burguesia internacional: os investidores precisam estar conscientes e seguros das regras vigentes nos países onde investem. Assim como acontece com os mercados nacionais e os Estados nacionais, também as diversas burguesias tendem a unificar-se. E isto em dois sentidos. Primeiro, a burguesia perde seu caráter setorial: ela deixa de ser industrial ou comercial ou bancária etc. para converter-se em burguesia "global", cuja característica principal é o fato de ela manter seu capital sob a forma financeira e investida em múltiplas atividades. Segundo a burguesia também aplica (especialmente através do mercado de títulos) seu capital em diferentes países e assim se internacionaliza. Isto não quer dizer que as empresas se unificam e a concorrência entre elas se reduza na medida em que a burguesia se globaliza e internacionaliza.

A tese da hegemonia da burguesia ligada ao mercado financeiro, bem como, a valorização da posição das frações da burguesia industrial e da burguesia agrária no interior do bloco no poder, podem ser verificadas no demonstrativo do quadro a seguir: primeiro, com as posições ocupadas pelos bancos (burguesia financeira) e posições ocupadas por empresas do setor de metalurgia e siderurgia (onde a burguesia financeira investe massivamente capital); segundo, com o aparecimento inédito¹⁵⁴ da AMBEV na lista dos vinte maiores lucros nacionais (burguesia agrária e burguesia industrial).

Quadro 8 - As vinte empresas com maiores lucros no primeiro trimestre do penúltimo ano (2005) do primeiro governo lula (2003-2006)

(continua)

POSIÇÃO	EMPRESA	SETOR	LUCRO LÍQUIDO (R\$ EM MILHÕES)
1°	Vale do Rio Doce	Siderurgia / metalurgia	1.615
2°	Bradesco	Financeiro	1.205
3°	Banco Itaú	Financeiro	1.141
4°	Usiminas	Siderurgia / metalurgia	1.001
5°	CSN	Siderurgia / metalurgia	717
6°	Gerdau	Siderurgia / metalurgia	695
7°	Itaú/SA	Financeiro	679
8°	Cia. Sid. Tubarão	Siderurgia / metalurgia	537
9°	Telesp	Telecomunicações	490
10°	Unibanco	Financeiro	401
11°	Banespa	Financeiro	331

¹⁵⁴ Os dados das empresas com maiores lucros no âmbito nacional, no recorte temporal que contempla os governos de FHC a Bolsonaro, podem ser verificados nessa matéria: <https://exame.com/invest/mercados/quais-foram-as-campeas-da-bolsa-em-cada-governo/>

Quadro 9 - As vinte empresas com maiores lucros no primeiro trimestre do penúltimo ano (2005) do primeiro governo Lula (2003-2006)

(conclusão)

POSIÇÃO	EMPRESA	SETOR	LUCRO LÍQUIDO (R\$ EM MILHÕES)
12°	Gerdau Met.	Siderurgia / metalurgia	312
13°	Telemar	Telecomunicações	282
14°	Aracruz	Indústria (papel e celulose)	201
15°	Copesul	Indústria (petroquímica)	197
16°	Acesita	Siderurgia / metalurgia	177
17°	Tractebe	Energia (elétrica)	172
18°	CPFL Energia	Energia (elétrica)	166
19°	Votorantim	Indústria (papel e celulose)	145
20°	Ambev	Indústria (alimentos/bebidas)	144

Fonte: elaboração da autora, com base nas informações obtidas em Boito Jr. (2006).

O quadro acima é apenas um demonstrativo dos lucros da burguesia brasileira especificamente em três meses durante o governo Lula, mas que, contudo, não apresenta alterações significativas nos meses seguintes, de modo que a estrutura em si, se mantém. Isto é, o pequeno grupo dos mais ricos continuou crescendo nos demais meses do governo em questão. A manutenção do crescimento da burguesia operada durante o governo Lula, e a análise de demais ações ocorridas neste período, nos permite observar que, ao mesmo tempo, em que governo Lula, arrochou “os salários negando-lhes uma legislação de reposição automática das perdas, que mantém o salário-mínimo num nível irrisório e reduz as pensões e direitos previdenciários, é um governo muito generoso com as grandes empresas” (BOITO JR., 2006, p. 253).

O crescimento da burguesia durante o governo Lula, de modo ainda mais contraditório, haja vista a campanha do então presidente, esteve, em grande parte, ancorado na manutenção da pobreza do proletariado. De modo que, o já citado sucesso das exportações brasileiras, ocorrido neste governo, dependeu da “manutenção do arrocho salarial, pois esse é um dos principais trunfos competitivos dos produtos brasileiros no exterior” (BOITO JR., 2006, p. 257). Em síntese, embora o governo Lula tenha mediado algumas concessões ao proletariado, suas políticas beneficiaram majoritariamente a burguesia e, concomitantemente, condenaram o “trabalhador brasileiro a permanecer nas péssimas condições de vida em que já se encontravam” (BOITO JR., 2006, p. 257).

Nesse sentido, ao contrapormos os ganhos da burguesia, e as concessões ao proletariado, vislumbramos um hiato. A discrepância nos leva a compreender que não houve, em momento

algum, no governo Lula, uma conciliação dos interesses das classes fundamentais do capitalismo. Assim como FHC, Temer e Bolsonaro, nos mandatos dos anos 2000, Lula atendeu unicamente aos interesses da burguesia. Não houve políticas que favoreceram o proletariado, houve, somente, políticas de amenização da situação de desigualdade na qual esse povo se encontrava. É a partir desse prisma que passamos a refutar a tese do pêndulo da conciliação de classes.

4.2.2 Título 5 da Lei nº 13.415/2017: a impossibilidade de conciliar o inconciliável - a burguesia pensando e articulando a educação da classe trabalhadora brasileira no governo Lula

Na obra “Os empresários e a Educação Superior”, Rodrigues (2007) analisa a reforma da Educação Superior no governo Lula. Nesse sentido, o autor defende que na época existiam duas frações da burguesia com interesses distintos na etapa. De um lado, a burguesia industrial, a qual, descrevemos nos parágrafos anteriores que obteve uma alteração favorável no interior do bloco no poder durante o respectivo governo, e de outro, uma “nova” fração burguesa vinculada aos produtos e serviços educacionais, que teve expansão frente à minimização do papel do Estado no Neoliberalismo, e crescimento progressivo com a “universalização” da Educação Básica.

Embora esta tese não tenha como foco analisar a Educação Superior – pano de fundo da pesquisa do autor, os estudos de Rodrigues (2007) acerca da reforma desenvolvida no nível em questão, apresenta conceitos importantes. E ainda que este não tenha sido o seu objetivo, Rodrigues (2007) nos oferece, por meio desta obra, subsídios essenciais para compreendermos os efeitos, no Ensino Médio, da aliança construída entre Lula e a burguesia.

Para compreender as análises acerca da “nova” fração burguesa vinculada aos produtos e serviços educacionais, ideia inicialmente concebida por Rodrigues (2007), é necessário que retomemos os escritos de Boito Jr. (2007), mais especificamente, o panorama apresentado pelo respectivo autor, entendido por nós, como força motora do desenvolvido da fração em questão. Conforme define Boito Jr. (2007, p. 61):

A mercadorização de direitos e de serviços como saúde, educação e previdência também atende, de modo variado, à diferentes setores da burguesia – desenvolvem-se os negócios de uma fração burguesa que denominamos nova burguesia de serviços, beneficiária direta do recuo do Estado na área dos serviços básicos, e reduz-se, ao mesmo tempo, gastos sociais tradicionais, atendendo à pressão do grande capital. O Governo Lula está mantendo a política de desregulamentação do mercado de trabalho e de redução dos direitos sociais. [...] Em primeiro lugar, ela estimula a expansão dos negócios de uma nova fração burguesa que denomino “nova burguesia de serviços”, beneficiária direta do recuo do Estado na área dos serviços básicos. Em segundo lugar,

a “mercadorização” reduz os gastos sociais tradicionais do Estado, atendendo à pressão do grande capital para apropriar-se do orçamento público. A desregulamentação e a “mercadorização” foram mantidas pelo governo Lula. Ele preservou as reformas promovidas por FHC.

A “nova fração da burguesia vinculada aos produtos serviços educacionais” (RODRIGUES, 2007) é um conceito desenvolvido dentro do entendimento de “nova burguesia de serviços” (BOITO JR., 2007). A nova fração da burguesia vinculada aos produtos e serviços educacionais, que compõe o capital comercial (improdutivo), passa a compor um papel importante no interior da classe. Esta fração, com ainda mais força no governo Lula, converte a atividade educacional em processo de acumulação do capital. Ou seja, a fração da burguesia vinculada aos produtos e serviços educacionais vende a educação em suas diferentes formas e formatos de existência. A educação, fruto deste processo, é intitulada por Rodrigues (2007) de “educação-mercadoria”.

Por outro lado, a fração ligada ao capital industrial (produtivo), isto é, a supracitada fração industrial da burguesia, possibilita, através da promoção de condições efetivas de seu desenvolvimento, o prevailecimento da educação como insumo. Neste caso, a educação está, de inúmeras formas, à serviço da produção industrial. Este processo é definido por Rodrigues (2007) como “mercadoria-educação”.

Embora concebidos e definidos separadamente, é importante destacar que os conceitos “educação-mercadoria” e “mercadoria-educação”, bem como, os processos que os envolvem, são complementares. Vejamos um exemplo no Ensino Médio: identificamos que a privatização da etapa tem ocorrido, entre outras formas, através do financiamento público a organizações privadas que ofertam o Ensino Médio. Neste caso, o setor público oferece o subsídio financeiro para que a setor privado ofereça a educação que, em tese, é de responsabilidade do setor público. Isto ocorre por meio de convênios, contratos e/ou termos entre governos e instituições privadas. Mesmo que o subsídio financeiro parta do setor público, a oferta, independentemente do “produto” educacional, parte do setor privado. Logo, seguindo a ótica de Rodrigues (2007), o “produto” educacional, neste caso, se caracteriza como “educação-mercadoria”.

Por sua vez, o processo e a forma como ocorre a “educação-mercadoria”, neste caso, se caracteriza como “mercadoria-educação”. De modo que, a oferta desta educação por parte do setor privado, ainda que com o financiamento público, só interessa aos empresários se for acompanhada, em alguma medida, por mecanismos de controle de qualidade, que permitam a formatação da formação que resultará em um determinado “tipo” de sujeito. É, sobretudo, neste ponto que, tanto a nova fração da burguesia vinculada aos produtos e serviços educacionais,

quanto a fração industrial desta classe, ancoram a garantia da produção da educação enquanto insumo que garante a constituição de um exército de reserva com indivíduos que ocuparão posições subalternas dentro do modelo produtivo.

Conforme demonstrando anteriormente, no interior do bloco no poder há conflitos. Na disputa pela educação, as frações da burguesia vinculada aos produtos e serviços educacionais e a fração industrial, atuam de modo análogo e, ao mesmo tempo, contrário, pois, há a disputa pela prevalência de seus interesses particulares. O conflito, ainda que singelo, se comparado à força da união das frações em prol da produção de uma educação para o capital, ocorre, sobretudo, pela tendência da fração burguesa ligada aos produtos e serviços educacionais – a quem tem o capital comercial investido em educação, combater o controle estatal do ensino, com a defesa intencionada de uma “liberdade de ensino” sem quaisquer amarras.

Enquanto, do mesmo lado, mas, em outra posição, a fração burguesa vinculada à indústria – a que investe em capital industrial, e concebe a educação necessariamente como insumo para o setor produtivo, tem o Estado, de certa forma, como um aliado na oferta de uma educação que atenda às necessidades da indústria. Neste caso, o Estado, por si só, pode ser o fornecedor de “mercadoria-educação”, e/ou uma agência que regule a educação conforme os padrões de desenvolvimento da indústria.

Conforme afirmamos, o estudo de Rodrigues (2007) tem como foco o Ensino Superior. Para tanto, analisando a conjuntura do nível, o autor olha para a atuação somente da “nova” fração da burguesia vinculada aos produtos e serviços educacionais (que, segundo Rodrigues (2007), se estrutura enquanto uma fração determinante, sob a égide do Neoliberalismo de Lula), e para a fração burguesa industrial. Posto isso, nossa pesquisa busca aprofundar a análise das frações da burguesia que ganharam espaço notório na educação com governo Lula, tendo, em nosso caso, como território de estudo a etapa do Ensino Médio. Nesse sentido, na sequência do texto buscaremos identificar e delimitar as frações da burguesia e seus grupos que conseguiram, durante o governo, subordinar o Ensino Médio à sua agenda.

Conforme definimos anteriormente, Leher (2010, p. 59) denomina de “neofilantropia empresarial” a atuação da burguesia na educação pública durante o governo Lula. A “neofilantropia empresarial” objetiva conceituar a educação que, embora seja propagada em seu discurso como uma possibilidade de melhoria das condições de vida do proletariado, na realidade, é uma educação que verdadeiramente beneficia somente a burguesia, atendendo aos interesses das frações compõem esta classe.

A “neofilantropia empresarial” ocorre quando as frações da burguesia passam a ter um importante poder de decisão sobre a educação pública, e para que isso seja possível, ela precisa

ter espaço. Esse espaço de atuação da burguesia no setor público, é aberto, mais ou menos, pelo governo. Do nosso ponto de vista, entre todos os governos aqui analisados, Lula foi responsável pela abertura de um dos maiores espaços de atuação da burguesia na educação pública, em suas diferentes etapas, modalidades e níveis. O que torna, na mesma medida, o seu governo, um dos mais contraditórios. Diferente de FHC, Temer e Bolsonaro, que sempre estiveram “inequivocadamente comprometidos com o setor privado” (LEHER, 2010, p. 67), em sua trajetória política, Lula sempre anunciou que governaria para os trabalhadores. No entanto, uma análise mais profunda de suas políticas, demonstram o contrário.

Se com FHC, a “educação-mercadoria” (RODRIGUES, 2007) passa a ter no Brasil um terreno fértil de desenvolvimento, sendo adubado pela doutrina neoliberal e sua tendência privatista, é com Lula que a “mercadoria-educação” invade massivamente o sistema público de ensino brasileiro. Lula jamais fez uma contraposição a FHC no contexto educacional brasileiro. Ao contrário do que muitos esperavam, a “educação-mercadoria” se fortalece com Lula, e a “mercadoria-educação” (RODRIGUES, 2007) passa a ter no interior da educação básica boas condições de efetivação, garantindo que a formação da classe trabalhadora atenda os interesses das frações burguesas. Considerando que a educação é um campo de disputa, destacamos que durante todo o período, as forças resistentes em defesa dos trabalhadores vieram em grande parte dos movimentos sociais, e não do governo.

Na obra “Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS”, organizado por Ricardo Antunes, Roberto Leher e Ligia Bahia, Leher (2007) analisa em parte do capítulo intitulado “25 anos da Educação Pública: notas para o balanço do período” o governo Lula. Nesse sentido, o autor elenca algumas entidades da classe burguesa que tiveram papel fundamental na educação pública no respectivo governo. Utilizando os estudos de Leher (2007) como ponto de partida, ampliamos a pesquisa e listamos outras entidades que também tiveram, com o governo Lula, notória movimentação no Ensino Médio.

Algumas das entidades por nós levantadas foram alvos de estudos em teses e dissertações que compõem o nosso “estado do conhecimento” desenvolvido no início da tese. Em alguns momentos da tese, Vicente (2019) escreve sobre a não ruptura de Lula com as políticas educacionais de FHC. Para tanto, cita a aderência do petista à agenda do Banco Mundial na educação, sendo o Movimento Todos pela Educação, seu principal porta-voz no Brasil. Bezerra (2019) cita em suas análises do respectivo período: Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Grupo Gerdau, Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Sistema S, Fundação Educar DPaschoal, Grupo Ethos, Itaú Social e o Movimento Todos pela Educação. Por sua vez, Almeida (2018) cita todas as entidades citadas

por Bezerra (2019) e mais o Grupo Pão de Açúcar. Piconi (2018) cita somente o Movimento Todos pela Educação.¹⁵⁵

O ABN Amro foi incorporado ao quadro a partir das pesquisas de Santos (2004), Labão (2008) e Costa (2008). Autores da área de “economia” analisam que o Banco Real (adquirido pelo ABN Amro) pode ser considerado pioneiro no Brasil na adoção da “política corporativa de sustentabilidade”. Isto é, um modo de gestão em que o banco ultrapassa os limites de sua área específica de atuação (serviços e produtos financeiro) e passa a atuar em outras esferas da sociedade: educação, meio ambiente, cultura e etc.

Conforme afirma Costa (2008, p. 14), a política corporativa de sustentabilidade passa a ser entendida como uma “estratégia de geração de valor para a empresa”. Este modelo de pensamento está embasado na “Matriz de valor de Stuart Hart” que, em síntese, defende que a suposta “preocupação” dos bancos com questões como meio ambiente e pobreza, podem ser fonte de vantagem competitiva e de geração de valor para acionistas e comunidade em geral (COSTA, 2008). No entanto, não necessariamente, o banco transforma essa preocupação em ações concretas.

O ABN Amro/Banco Real amplia as suas atividades para a educação em 1998. Esse acontecimento, segundo os autores supracitados, marca o pioneirismo de uma nova lógica organizacional no interior das companhias. No entanto, demarcado o pioneirismo, foi durante o governo Lula que a escola passou a ser massivamente ocupada pelas instituições financeiras com seus programas e projetos. Demonstrando que, além de Lula não ter feito resistência à fração da burguesa vinculada ao mercado financeiro, deu a eles livre acesso à educação. Hoje, após alguns anos da iniciativa da ABN Amro, este modelo é amplamente praticamente pelos demais bancos no Brasil e, sendo um dos principais impulsionadores da Lei nº 13.415/2017.

A partir de 1998, o ABN Amro no Brasil passa a atuar em diferentes espaços na educação do Ensino Médio. Para tanto, em 2005 investiu no projeto Escola Brasil Educação R\$ 1.782.490,49, e R\$ 106.245,60 no programa Banco na Escola.¹⁵⁶ Em 2006, o valor investido projeto Escola Brasil Educação R\$ 1.351.700,94 e programa Banco na Escola R\$ 142.817,74. Entre 2005 e 2006 o Programa Escola Brasil atingiu 2424 “escolas clientes”, com o alcance aproximado de 750000 estudantes, segundo Labão (2008, p. 81)¹⁵⁷.

¹⁵⁵ Na pesquisa do estado do conhecimento, o trabalho de Carvalho (2017) foi o único que não citou as entidades.

¹⁵⁶ Ambos atuantes em escolas de Ensino Médio da rede pública.

¹⁵⁷ Além do projeto e do programa que se desenvolviam especificamente no Ensino Médio, o banco tinha ainda mais 5 projetos atuantes na Educação Básica de modo geral.

Destacamos também que, na Rede de Estudo Ensino Médio Em Pesquisa (EMPESQUISA), especificamente nas reuniões do subgrupo “Observatório do Ensino Médio UEL/UEM/UNESPAR/IFPR”, temos pesquisado o desenvolvimento da Lei nº 13.415/2017 no estado do Paraná. Todavia, com os estudos das obras, teses, dissertações e artigos, nos deparamos com experiências de outros estados. É sabido que a Lei nº 13.415/2017 tem um braço forte do setor privado.

Quando comparamos os estudos que temos desenvolvido no “Observatório do Ensino Médio UEL/UEM/UNESPAR/IFPR” e o quadro a seguir, compreendemos que: a) as entidades que tiveram abertura durante o governo Lula, permanecem presentes no Ensino Médio; b) tais entidades, atualmente, se subdividiram criando institutos atuantes especificamente na educação. Atualmente temos uma variedade gigantesca de institutos empresariais atuantes no Ensino Médio em diferentes frentes de privatização direta e indireta da educação pública, que são financiados por essas entidades. Tais institutos buscam esconder seus interesses de mercado por trás da máscara do voluntariado; c) esses institutos têm ganhado destaque com a Lei nº 13.415/2017, no entanto, desenvolvem atividades anteriores à Lei.

Quadro 10 - Neofilantropia empresarial no governo Lula

(continua)

ENTIDADE	DESCRIÇÃO
Instituto Ayrtton Senna	“Respaldo por corporações do setor financeiro, do setor agromineral, do setor de agroquímicos, editoras interessadas na venda de guias e manuais, provedores de telefonia, informática e internet, engajadas no cyber-rentismo)” (LEHER, 2010, p. 59).
Fundação Roberto Marinho	“Principal grupo de comunicação localizado no Brasil e que não publiciza seus apoiadores” (LEHER, 2010, p. 59).
Fundação Victor Civita	“Edita a Revista Nova Escola, que vem difundindo que a educação é um tema técnico-gerencial, apoiada pelas editoras, pelo capital financeiro, agromineral, pelas corporações da área de informática etc” (LEHER, 2010, p. 59).
Grupo Gerdau	“Por meio de seu presidente Jorge Gerdau Johannpeter, outrora organizador do Movimento Brasil Competitivo (2001) que, em certo sentido foi o germe do Movimento Todos pela Educação em conjunto com o Preal e o Itaú Social – este que, valendo-se, como as demais, de isenções tributárias, atua no setor educacional objetivando implementar as parcerias público-privadas na educação básica por meio das Escolas Charter” (LEHER, 2010, p. 59).
Fundação Lemann	Organização de filantropia da família Leman, nascida em 2002. Atuam nos pilares: Educação e Lideranças. Jorge Paulo Lemann é um economista, empresário e golpista suíço-brasileiro. Em 2019 foi considerado pela Forbes o segundo homem mais rico do Brasil, com uma fortuna estimada em US\$ 22,8 bilhões. E, em 2023, junto de Beto Sicupira e Marcel Telles, deu um golpe de 40 bilhões de reais em mais 150 mil acionistas da Americanas. Cômicamente, através da fundação, entre outras questões, Lemann busca um “Brasil justo”.

Quadro 11 - Neofilantropia empresarial no governo Lula

(continua)

ENTIDADE	DESCRIÇÃO
Fundação Bradesco	<p>A família criadora do Banco compõe grupo de bilionários do país. O banco tem um total de recursos avaliado, em 2018, em 361 bilhões.</p> <p>A fundação Bradesco, extensão “social” do Banco, possui uma rede própria de ensino, com escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos, bem como, formação inicial e continuada de professores. Além das escolas próprias, atualmente a fundação possui uma variedade de projetos na rede pública. Um dos momentos de maior expansão, ocorreu em 2007, durante o governo Lula, com o projeto “Educ + Ação”, que objetivou promover apoio técnico e pedagógico nas escolas públicas.</p>
Grupo Pão de Açúcar	<p>Está entre os maiores grupos varejistas alimentares da América do Sul. É controlada pelo grupo francês Casino, que também detém o controle de marcas como: “Extra”, “Compre Bem”, “Éxito”, “James Delivery”, “Qualitá”, “Taeq” e entre outros. Nos 2000, com o apoio do governo federal e do estado do Rio de Janeiro, criou o Colégio Estadual Comendador Valentim dos Santos Diniz, unidade que integra o Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos e Gestão de Cooperativismo. A escola, cujo ensino era integrado ao Ensino Médio em período integral, ofertava formação técnico-profissional nas áreas de leites e derivados, panificação, carne e derivados, e vegetais processados. Segundo Márcio Milan, diretor de relações institucionais do Grupo Pão de Açúcar e coordenador do projeto: “A ideia é fazer com que os alunos do colégio saiam preparados para trabalhar na indústria, no varejo e até mesmo no campo, sobretudo nas bacias leiteiras do Estado do Rio de Janeiro”.</p>
Sistema S – com foco no SESC, SENAI e SESI	<p>O Sistema S agrupa uma série de entidades ligadas ao empresariado brasileiro. Sendo o SESC – Serviço Social do Comércio, ligado à Confederação Nacional do Comércio; E o SENAI – Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial, e o SESI – Serviço Social da Indústria, ligado à Confederação Nacional da Indústria.</p> <p>Em 2008, com Fernando Haddad como ministro da Educação, Lula garantiu, por decreto, a gratuidade nos cursos de formação profissional realizados pelo Sistema 'S' com recursos públicos.</p> <p>Com o decreto, o governo objetivou ampliar o número de vagas gratuitas nos cursos profissionalizantes para trabalhadores e estudantes de baixa renda, com foco nos matriculados e/ou egressos do Ensino Médio. O protocolo previa 66,6% de gratuidade nos cursos oferecidos pelo Senac e Senai até 2014¹⁵⁸.</p>
ABN Amro	<p>Atualmente é o terceiro maior banco de Amsterdã. Chegou ao Brasil em 1991, adquirindo o Banco Real em 1998. Tem uma trajetória de idas e vindas no país, com a abertura e encerramento de atividades financeiras. Desenvolveu projetos educacionais em escolas da região Nordeste do Brasil durante o governo Lula, em parceria com os municípios, a partir de uma ação itinerante intitulada de Instituto Escola Brasil¹⁵⁹ – Voluntariado Empresarial.</p>
Fundação Educar DPaschoal	<p>Foi criada em 1989. É o investimento social da Companhia DPaschoal que, por sua vez, engloba várias empresas (em sua maioria, do ramo automotivo, sendo líder neste mercado, com um faturamento em 2010 de 1,7 bilhão), dentre as quais destaca-se: “DPaschoal”, “KDP by Paschoal”, “KMAXX”, “DPK”, “Maxi Training”, “DATERRA” (agronegócio, com foco em café), “Rede AutoZ” e “Techno Park”. A fundação Educação DPaschoal, atuou durante o governo Lula com Projetos nas escolas da região do estado de São Paulo com foco em: “Educar para o protagonismo”, “Educar para ler”, “Educar para empreender” e “Cooperar com o social”.</p>

¹⁵⁸ Fonte: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1196:re

¹⁵⁹ Fonte: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/3615>

Quadro 9 - Neofilantropia empresarial no governo Lula

(continuação)

ENTIDADE	DESCRIÇÃO
Itaú Social	Ação social do Banco Itaú. Sua primeira atividade voluntária com foco na educação ocorreu em 1999, com a criação do programa “Melhoria da educação do município”. No ano seguinte, o Banco Itaú funda a Fundação Itaú, englobando outros setores do voluntariado, junto do Itaú Social: Itaú Cultural, Educação e Trabalho e Todos pela Saúde. Durante todo o governo Lula, o Itaú desenvolveu projetos em todas as etapas da Educação Básica brasileira. Dentre os quais, destaca-se com ações desenvolvidas no Ensino Médio: “Escola voluntária”, “Escrevendo o futuro”, “Itaú voluntário”, “Jovens urbanos”, “Comunidade, presente!” e entre outros. O Banco Itaú em si pertence à família Moreira Salles e Souza Aranha. No entanto, em 2008, o Unibanco, juntou-se ao Itaú criando o Itaú-Unibanco, que atualmente é o maior conglomerado financeiro do hemisfério sul.
Grupo Ethos	Instituto Ethos de Empresas e “Responsabilidade Social” foi criado em 1998 por um grupo de empresários e executivos da iniciativa privada, atualmente é mantido financeiramente por um grupo de empresas. Tem como objetivo disseminar a cultura da “responsabilidade social”. No momento, tem como presidente Olinta Cardoso, que é ex diretora de Comunicação (2004 a 2009) da Vale, tendo atuado também na Samarco durante 10 anos, desenvolvendo seu trabalho como gerente corporativa de comunicação. E como vice-presidente Marcelo Behar, que é também diretor de Assuntos Corporativos da Natura.
Todos pela Educação	Fundado no terceiro ano do primeiro mandato do governo Lula, em 6 de Setembro de 2006, O TPE é uma organização da sociedade civil mantida financeiramente com doações de empresas, pessoas, institutos e fundações. Grande parte das empresas aqui listadas têm o TPE como um canal e aliado no desenvolvimento das ações educativas. Tem como foco a atuação na educação básica no setor público, a partir de recursos exclusivos do setor privado. Os membros do grupo inicial do movimento eram: Milu Villela (Banco Itaú), Luís Norberto Pascoal (Cia. DPaschoal), Maria Lucia Meirelles Reis, Priscila Cruz, Ricardo Voltolini (Empresa Ideia Sustentável ¹⁶⁰), Ana Maria Diniz (Fundadora da Sykue Bioenergy, e filha de Abilio Diniz – um dos membros do grupo Carrefour no Brasil), Antonio Matias Jacinto (vice-presidente de marketing do Itaú), Denise Aguiar (Banco Bradesco), José Roberto Marinho (grupo Globo) e Viviane Senna (Instituto Ayrton Senna). Dentre os seus maiores financiadores durante o respectivo governo estão: Fundação Vale, Itaú, Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Grupo Volkswagen

Fonte: construção de própria autoria, com base no processo de investigação e nos estudos de Leher (2007).

Conforme demonstramos no quadro 9: “As vinte empresas com maiores lucros no primeiro trimestre do penúltimo ano (2005) do primeiro governo Lula (2003-2006)”, o governo Lula possibilitou uma melhor posição à fração da burguesia agrária e industrial, sem, contudo, quebrar a hegemonia do setor financeiro (BOITO JR., 2006). No entanto, é importante destacar que essa hegemonia é fruto de um movimento global definido por Chesnais (2003, p. 50) como

¹⁶⁰ Uma das empresas pioneiras no Brasil especializada em Estratégia e Inteligência em Sustentabilidade, segundo palavras do própria fundadora, a empresa trata deste tema “de modo estratégico nas corporações”. Entre as empresas atendidas estão: ABB, ABERJE, ACCOR, AES BRASIL, ALCOA, AMBEV, APERAM, ATLAS COPCO, AZUL, AVON, BANCO DO BRASIL, BANCO REAL e etc.

“financeirização”, isto é, a nova fase de desenvolvimento do capitalismo frente às mudanças desenvolvidas pelo modelo do Neoliberalismo. Com foco no contexto educacional, é possível dizer que durante o governo Lula, principalmente frente às políticas de expansão da educação em seus diferentes níveis, etapas e modalidades, ocorre também o surgimento de uma “nova”¹⁶¹ fração burguesa, a que se vincula aos produtos e serviços educacionais (RODRIGUES, 2007). É a partir desse contexto que analisaremos o quadro acima.

Analisando o quadro acima compreendemos que é impossível delimitar, em uma única fração específica da burguesia algumas das citadas entidades que compõem a “neofilantropia empresarial” atuante na educação durante o governo Lula. Em alguns casos, elas se conjugam em diferentes frações desta mesma classe. Por exemplo, a Fundação Victor Civita.

Embora a Fundação Victor Civita esteja majoritariamente vinculada à fração da burguesia dos produtos e serviços educacionais, é possível afirmar que a Fundação em questão tem ligação com a burguesia industrial, uma vez que o grupo Gerdau (produção de aço) foi um dos mantenedores da Fundação (entre o final da década de 1990 e início da década de 2000), juntamente da família Civita.

Destacamos, ainda, que a família Civita conseguiu fazer com que praticamente uma árvore genealógica inteira pertencesse ao quadro da burguesia brasileira, em diferentes frações. Isso não ocorre de modo muito diferente com as outras famílias. A riqueza no Brasil tem sido passada de pai para filho, criando grandes monopólios. Iniciando com Victor Civita (1907 – 1990), um dos empresários mais bem-sucedidos no Brasil na época, fundador da editora Abril (dono de títulos como: Capricho, Quatro Rodas, Veja e Exame), mas, também, foi dono de grandes hotéis e frigoríficos; Roberto Civita (1936 – 2013), filho de Victor Civita, focou seus negócios nos produtos e serviços educacionais. Convidou o Grupo Gerdau para compor a Fundação Victor Civita. Criou as revistas Nova Escola e Gestão Escolar. Por fim, Victor Civita Neto, filho de Roberto Civita, vendeu o grupo Abril, e as 24 grandes empresas ligadas à família (setor hoteleiro, frigorífico, transporte e principalmente serviços educacionais), à Cavalry Investimento, alegando falência. No entanto, membros da família Civita seguem na direção da instituição através do conselho curador (SOUZA e ARAÚJO, 2021).

Além disso, destacamos que a Fundação Victor Civita, na figura do Grupo Abril, além de se situar na fração dos serviços e produtos educacionais, está também vinculada à fração da

¹⁶¹ Compreendemos que o surgimento do mercado dos serviços educacionais é anterior à Lula, contudo, o surgimento de uma fração burguesa ligada ao setor, isto é, um grupo que passa a ter notório participação do campo da liderança econômica, data do governo Lula.

telecomunicação, pois, ainda durante o governo Lula, o Grupo Abril controlava 3 emissoras de televisão: MTV Brasil (sinal aberto), Ideal Tv e Fiz TV (sinal fechado).

Nesse sentido, reiteremos que não é possível delimitar uma única fração por entidade, pois: a) as próprias entidades possuem capital investido em diferentes setores; b) as atividades das entidades, em grande parte, são desenvolvidas em parceria com entidades vinculadas à outra fração da burguesia. No entanto, é possível destacar as frações da burguesia que estão presentes no quadro acima, a partir da análise das atividades, do processo de criação/constituição das próprias entidades e, principalmente, de seu financiamento, isto é, o setor da economia de onde provêm seus recursos. É que buscamos fazer no quadro a seguir.

Quadro 12 - Entidades e suas frações da burguesia

(continua)

	ENTIDADE	PRINCIPAIS¹⁶² FINANCIADORES¹⁶³ E/OU EMPRESAS SUBSIDIÁRIAS	SEGMENTO	SETOR/FRAÇÃO¹⁶⁴
1	Instituto Ayrton Senna ¹⁶⁵	Itaú, McDonald's Brasil, LIDE – Grupo de Líderes Educacionais, Pernambuco, Lenovo, Instituto BRF, Boeing, BRK, Gerdau Brasil, UBS-BB – Investment Bank, XBRI Pneus, Microsoft ¹⁶⁶ , EZ Participações, Yara, Extrafarma, Grupo Volkswagen, Ultracargo, Castrol, Melika, VISA, BNP	- Bancos e serviços financeiros; - Indústria e comércio de Alimentos; - Produtos e serviços educacionais; - Vestuário; - Tecnologia; - Construção Civil; - Transporte; - Metalurgia/	- Financeira - Produtos e serviços educacionais - Industrial - Agrária - Construção Civil - Transporte - Metalúrgica/ Siderúrgica - Tecnologia

¹⁶² Financiadores e empresas subsidiárias que atuam (ou atuavam) no Brasil.

¹⁶³ Os investidores e/ou empresas subsidiárias listados no quadro datam do período em que Lula esteve no governo. Nos sites de algumas entidades consta uma linha do tempo, onde é possível obter o momento em que os investidores passam a compor a entidade, nos outros casos, procuramos o ano de surgimento do órgão investidor e/ou empresas subsidiárias para confirmar a informação. Nesse sentido, consta nos respectivos sites, outros investidores e/ou empresas subsidiárias aqui listados, que se somam aos aqui listados.

¹⁶⁴ Seguimos as mesmas intitulações estabelecidas por Boito Jr. (2006) no que se refere à denominação dos setores, exceto, para a fração da burguesia vinculada aos produtos e serviços educacionais, uma vez que esta ideia foi concebida por Rodrigues (2007), dentro das análises de “burguesia de serviços” desenvolvida por Boito Jr. (2007). Salientamos que na maioria dos artigos e obras estudadas, Boito Jr. denomina a fração concomitantemente ao seu setor, ou seja, a burguesia do setor industrial, é a fração industrial. É essa lógica que estamos seguindo neste texto. No entanto, a depender do objetivo da análise, o autor também utiliza outros diferenciadores para citar a fração. Há produções em que Boito Jr. não olha para as frações pela ótica dos seus setores e segmentos, uma vez que seu foco central da análise, em alguns momentos, está no tamanho do “capital (grande, médio, capital monopolista), e/ou as relações da empresa com a economia internacional” (BOITO JR., 2017, p. 7). Por esse motivo, as frações também podem ser vinculadas ao tamanho do capital, e/ou à sua relação com o comércio internacional (compradora ou interna, por exemplo).

¹⁶⁵ Fundada pela família de Ayrton Senna, a fundação se vinculou à outras entidades.

¹⁶⁶ Considerando que a Microsoft Corporation é uma empresa transnacional que desenvolve, fabrica, licencia e vende softwares de computador, produtos eletrônicos, computadores e serviços pessoais, agrupamos ela na fração industrial.

Quadro 10 - Entidades e suas frações da burguesia

(continua)

	ENTIDADE	PRINCIPAIS FINANCIADORES E/OU EMPRESAS SUBSIDIÁRIAS	SEGMENTO	SETOR/FRAÇÃO
1	Instituto Ayrton Senna	Paribas, MOL editoras, Faculdade Facens e entre outros.	Siderurgia; - Fertilizantes; - Remédios; - Automóveis; - Produtos e serviços automobilísticos.	
2	Fundação ¹⁶⁷ Roberto Marinho	Fundação Bradesco, FIESP/SESI/SENAI, SEBRAE, Globo, Itaú, OEI, Unicef, Ciece – Centro de Integração, IABS, Fapesp, CIEDS, Gerar, Eletrobrás,	- Bancos e serviços financeiros; - Produtos e serviços educacionais; - Telecomunicação; - Indústria (Sistema S, IABS, CIEDS e Gerar);	- Financeira - Produtos e serviços educacionais - Industrial - Comunicação/ Telecomunicação - Utilidade pública
3	Fundação ¹⁶⁸ Victor Civita	Grupo Abril (com seus inúmeros títulos de revista, serviços educacionais, serviços de informação e entre outros) ¹⁶⁹ Grupo Gerdau ¹⁷⁰	- Produtos e serviços educacionais; - Indústria; - Telecomunicação.	- Produtos e serviços educacionais - Industrial - Construção Civil - Comunicação/ Telecomunicação
4	Gerdau Brasil ¹⁷¹	Aço Minas, Gerdau aços longos S.A, Dona Francisca Energética, Gerdau comercial de aços, Gerdau aços finos Piratini, Terminal marítimo Gerdau, Armafer serviços de construção ltda, Gerdau américa latina participações, GTL e Equity investments Corp.	- Energia; - Indústria; - Metalurgia/ Siderurgia; - Banco e serviços financeiros; - Construção; - Transporte (porto).	- Utilidade pública - Industrial - Metalúrgica/ Siderúrgica - Construção Civil - Financeira - Transporte
5	Fundação Lemann	Google, Natura, Banco Itaú e Fundação Brava.	- Dados digitais; - Produtos e serviços educacionais; - Indústria de cosméticos;	- Financeira - Produtos e serviços educacionais - Industrial

¹⁶⁷ Embora suas atividades estejam mais vinculadas à empresa Globo, a Fundação conta com o apoio de demais entidades.

¹⁶⁸ Em um determinado momento de sua história, mais especificamente quando o filho de Victor Civita assumiu a presidência, a fundação passou a receber apoio financeiro do grupo Gerdau.

¹⁶⁹ Após o episódio da suposta “falência” do Grupo Abril (culminando no famoso calote dado pelo grupo em 2017), os herdeiros e atuais integrantes do grupo passaram a omitir empresas de domínio do grupo, que estão fora do território nacional. Tendo também ocorrido um “apagão” no site, no que se refere aos seus investidores. Com base no processo de busca, no próprio site da fundação e da análise possível de ser feita baseada no conteúdo disponível, entende-se que a Fundação Carlos Civita recebia apoio financeiro destas empresas, entre elas, a maioria de domínio da própria família.

¹⁷⁰ Conforme trajetória descrita no site da Fundação. Link: <https://fvc.org.br/fundacao-victor-civita/a-lideranca/>

¹⁷¹ Criado no Brasil por imigrantes europeus, hoje o Grupo Gerdau possui empresas atuantes em todo o mundo. Restringimos as empresas do grupo que foram citadas às atividades desenvolvidas especificamente no contexto nacional.

Quadro 10 - Entidades e suas frações da burguesia

(continua)

	ENTIDADE	PRINCIPAIS FINANCIADORES E/OU EMPRESAS SUBSIDIÁRIAS	SEGMENTO	SETOR/FRAÇÃO
5	Fundação Lemann		- Banco e serviços financeiros; - Serviços ¹⁷² de consultoria, com foco na “adequação” das empresas.	
6	Fundação ¹⁷³ Bradesco	Banco Bradesco e demais empresas do grupo, CI&T, Instituto Crescer, Programa Semente e UniBrad.	- Banco e serviços financeiros; - Tecnologia; - Dados digitais; - Produtos e serviços educacionais.	- Financeira - Produtos e serviços educacionais - Tecnologia
7	Grupo Pão de Açúcar ¹⁷⁴	Pão de açúcar, Compre bem, Mercado Extra, Qualitá, Taaq, Finlandek e Club des Sommeliers.	- Indústria e comércio de alimentos; - Indústria e comércio ¹⁷⁵ de alimentos com foco em suposta “saúde” e “bem-estar”; - Indústria e comércio de itens para casa; - E-commerce ¹⁷⁶ .	- Industrial
8	Sistema S	SESC, SENAI e SESI	- Entidades ligadas ao comércio; - Entidades ligadas à indústria.	- Comércio - Industrial
9	ABN Amro	Banco Real ¹⁷⁷	- Bancos e serviços financeiros.	- Financeira

¹⁷² Um segmento que oferece serviço de adequação às empresas, principalmente nos eixos: cuidados com o meio ambiente, saúde mental, consumo consciente e diversidade. Neste segmento se encaixa a “PATRI”. A PATRI oferece serviço de consultoria ao setor público visando a criação de políticas públicas. Destacamos, ainda, que após o governo Lula, em 2012 e 2015, respectivamente, a Ethos passou a contar com o apoio financeiro das empresas “Além das palavras” e “Santo Caos”. “Além das palavras” é uma empresa que oferece consultoria e cursos às empresas com vistas à modulação do ambiente, visando a propagação do “bem-estar”; e a “Santo Caos” é uma empresa que oferece serviços e cursos sobre o engajamento “consciente” na internet.

¹⁷³ Embora tenha sido fundada pelo Banco Bradesco, a Fundação também conta com a participação de outras entidades.

¹⁷⁴ O Grupo Pão de Açúcar é uma unidade de um grupo maior chamado Cassino. O grupo Cassino se divide em duas unidades: o Pão de Açúcar, com atividades mais focadas no Brasil, e Éxito, com atividades mais focadas na Argentina, Colômbia e Uruguai.

¹⁷⁵ Embora pudesse ser alocada no segmento de comércio de alimentos, optamos por distinguir com outra nomenclatura por entendermos o comércio de alimentos com foco em suposta “saúde” e “bem-estar” tem sido mais um dos efeitos nocivos do capitalismo em nossa saúde. Pois, se há um tipo de comércio para alimentos supostamente “saúdáveis”, entende-se que o outro espaço tem comercializado alimentos que não são saudáveis para o nosso corpo.

¹⁷⁶ Comércio eletrônico.

¹⁷⁷ Adquirido em 1998 pelo Grupo, e vendido em 2007 com o fim das operações da ABN/AMRO no Brasil.

Quadro 10 - Entidades e suas frações da burguesia

(continua)

	ENTIDADE	PRINCIPAIS FINANCIADORES E/OU EMPRESAS SUBSIDIÁRIAS	SEGMENTO	SETOR/FRAÇÃO
10	Fundação Educar DPaschoal	DPaschoal, KDP by Paschoal, KMAXX, DPK, Maxi Training, DATERRA, Rede AutoZ e Techno Park.	- Produtos e serviços automobilísticos; - Agronegócio; - Construção Civil; - E-commerce.	- Industrial - Agrária - Construção Civil
11	Itaú Social	Banco Itaú	- Bancos e serviços financeiros.	- Financeira
12	Ethos	ALCOA Brasil, Natura, Hydro Brasil, Shell, Accenture, Ibracem, Patri, Abrainc, Microsoft, Itaú, vários grupos educacionais e entre outros.	- Metalurgia/Siderurgia; - Indústria de cosméticos; - Refino ¹⁷⁸ de petróleo; - Serviços de contabilidade e auditoria; - Serviços ¹⁷⁹ de consultoria, com foco na “adequação” das empresas; - Construção Civil; - Serviços imobiliários; - Tecnologia; - Bancos e serviços financeiros; - Produtos e serviços educacionais;	- Metalúrgica/Siderúrgica - Industrial - Construção Civil - Tecnologia - Comércio - Financeira - Produtos e serviços educacionais
13	Todos pela Educação	Banco Itaú, D’Paschoal, Empresa Ideia Sustentável, Sykue Bioenergy, Carrefour Brasil, Banco Bradesco, Grupo Globo, Instituto Ayrtton Sena, Fundação Vale, Itaú, Instituto Natura, Fundação Lemann, Fundação Bradesco e Grupo Volkswagen.	- Bancos e serviços financeiros; - Serviços de consultoria, com foco na “adequação” das empresas; - Produtos e serviços automobilísticos; - Agronegócio; - Construção Civil; - E-commerce; - Energia;	- Financeira - Industrial - Agrária - Produtos e serviços educacionais - Construção Civil - Comunicação/Telecomunicação - Metalúrgica/Siderúrgica - Utilidade pública

¹⁷⁸ A petroquímica é uma atividade *industrial* que extrai gases e petróleo.

¹⁷⁹ Um segmento que oferece serviço de adequação às empresas, principalmente nos eixos: cuidados com o meio ambiente, saúde mental, consumo consciente e diversidade. Neste segmento se encaixa a “PATRI”. A PATRI oferece serviço de consultoria ao setor público visando a criação de políticas públicas. Destacamos, ainda, que após o governo Lula, em 2012 e 2015, respectivamente, a Ethos passou a contar com o apoio financeiro das empresas “Além das palavras” e “Santo Caos”. “Além das palavras” é uma empresa que oferece consultoria e cursos às empresas com vistas à modulação do ambiente, visando a propagação do “bem-estar”; e a “Santo Caos” é uma empresa que oferece serviços e cursos sobre o engajamento “consciente” na internet.

Quadro 10 - Entidades e suas frações da burguesia

(conclusão)

	ENTIDADE	PRINCIPAIS FINANCIADORES E/OU EMPRESAS SUBSIDIÁRIAS	SEGMENTO	SETOR/FRAÇÃO
13	Todos pela Educação		<ul style="list-style-type: none"> - Indústria e comércio de alimentos; - Telecomunicação; - Metalurgia/Siderurgia - Indústria de cosméticos; - Produtos e serviços educacionais; - Automóveis. 	

Fonte: a autora.

Dentre as 13 entidades listadas, o número de ocorrências das frações foi: industrial (10), financeira (9), produtos e serviços educacionais (7), construção civil (6), metalúrgica/siderúrgica (4), agrária (3), comunicação/telecomunicação (3), tecnologia (3) Utilidade pública (3), comércio (2) e transporte (2). Com essa amostragem, conseguimos perceber quais as frações tiveram maior influência no setor educacional durante o governo Lula e, conseqüentemente, quais interesses estiveram mais presentes no âmbito das políticas educacionais.

A tese de Boito Jr. (2006) de que Lula possibilitou uma melhor posição da fração industrial da burguesia, também pode ser identificada no setor da educação. Assim como, a tese de Rodrigues (2007) acerca da criação da fração dos produtos e serviços educacionais”. Diferente do demonstrado por Boito Jr. (2006) em suas pesquisas acerca da economia brasileira com Lula, especificamente no que se refere à educação, não podemos afirmar que havia uma “hegemonia” do mercado financeiro no setor educacional. Uma vez que a fração em questão, além de não ser identificada em todas as entidades, não foi a que apresentou maior ocorrência, ficando atrás da fração industrial, neste caso. No entanto, ela exerceu grande influência no governo, tendo sido a segunda fração com maior número de ocorrências.

A síntese do período Lula sobre o Ensino Médio evidencia que o governo desenvolveu um Ensino Médio pautado em “mercadoria-educação”, haja vista a presença massiva da fração industrial da burguesia na etapa. Somada à indústria, entendemos que os setores financeiro, construção civil, metalurgia/siderurgia, agrário, utilidade pública, comércio e transporte se

alinham também ao desenvolvimento da “mercadoria-educação” no Ensino Médio. Uma vez que buscam o prevalectimento da educação como um insumo que favoreça o serviço desenvolvido nos respectivos setores.

Por sua vez, a fração vinculada aos produtos e serviços educacionais foca no desenvolvimento da “educação-mercadoria”. Neste caso, a educação, por si só, é a mercadoria. Uma vez que ela é a principal fonte de renda dos grupos educacionais, com a oferta de seus diferentes serviços e produtos, que podem ganhar valor na natureza da oferta educacional, gestão e currículo.

Destacamos, ainda, que a “educação-mercadoria” e “mercadoria-educação”, conforme demonstrativo do quadro, por vezes, se entrelaçam. Pois, em algumas entidades, ao mesmo tempo que a educação é um produto a ser vendido por alguma fração específica, ela também exerce a função de insumo para outras frações. Esta dinâmica está presente em praticamente todas as entidades, em diferentes níveis. Há entidades que desenvolvem de modo mais evidente a educação como mercadoria, com a presença mais forte da fração dos serviços e produtos educacionais vendendo a educação para os estados, e outras em que a educação como insumo prevalece, ainda que haja a venda da educação de alguma forma.

Do nosso ponto de vista, a questão de maior relevância na síntese deste governo diz respeito à “neofilantropia empresarial”¹⁸⁰, que, para além da conjugação da “mercadoria-educação” e “educação-mercadoria”, representa a ação da burguesia no Ensino Médio, possibilitada por Lula – um político que em todas as suas campanhas para presidente afirmou defender os interesses dos trabalhadores. No que se refere à conciliação dos interesses de classe durante o governo Lula, ocorrência defendida por alguns autores brasileiros, entendemos que não há a possibilidade de conciliar algo que, por sua natureza, é inconciliável: interesses do proletariado e interesses da burguesia.

Embora FHC tenha concedido a abertura à burguesia, entendemos que Lula além de manter a tratativa, ampliou o espaço de atuação desta classe. Lula não somente foi permissivo à burguesia, como também defendeu no Ensino Médio os seus interesses. A burguesia nunca vai promover uma educação que atenda os interesses dos trabalhadores. No governo Lula, isso se desenvolveu de modo ainda mais cruel. Uma vez que o proletariado havia depositado no então presidente a esperança de que princípios de uma sociedade menos desigual, firmados na Constituição Federal de 1988, pós-ditadura militar. No entanto, tais princípios, não saíram do papel, ainda que o governo tenha efetivado políticas sociais importantes, sobretudo, no âmbito

¹⁸⁰ Definida por Leher (2010, p. 59).

da assistência social. No entanto, a ampliação da escolarização à população, não significa, necessariamente, democratização do conhecimento, com condições de emancipação do proletariado.

A permissividade que o governo Lula deu à burguesa brasileira em suas diferentes frações, o crescimento da fração burguesa industrial no interior do bloco, e as políticas gerais de incentivo ao setor privado pensar a educação (fazendo surgir uma nova fração – ligada aos produtos e serviços educacionais), deu à essa gente um terreno amplo de atuação nos anos futuros, enquanto, esperamos desse governo, uma resistência. A pergunta que fica é: fomos inocentes em esperar uma resistência de Lula à ação da burguesia, tendo por base a sua campanha descrita nos capítulos anteriores?

O espaço que a burguesia ganhou no governo Lula, para pensar e articular a educação conforme os seus interesses, continuou gerando efeitos ao longo dos anos. É nesse sentido que situamos a “neofilantropia empresarial” efetivada pela burguesia na educação, incentivada e apoiada por Lula é um dos tijolos da Lei nº 13.415/2017. Uma vez que o espaço concedido pelo então presidente, se tornou uma cultura no âmbito das políticas educacionais para o Ensino Médio. E, hoje, podemos perceber que a ação do empresariado na educação, é um dos pilares da Reforma do Ensino Médio. Vejam até onde a subordinação intelectual e moral ao Neoliberalismo durante o governo Lula nos levou.

4.3 FACETA POLÍTICA NEOLIBERAL DO GOVERNO DILMA E TEMER (2003 A 2016): POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Conforme demonstramos na seção 3.3, o governo Dilma foi marcado pelo acirramento de conflitos no interior do bloco no poder. Logo, é o contexto de instabilidade da democracia resultante deste conflito, que justifica a presença de Temer no título da presente seção. Ainda que por caminhos diversos, FHC, Lula e Dilma aderiram ao modelo de desenvolvimento Neoliberal. Pautado na coesão contextualizada pelo pêndulo da conciliação de classes, muito mais do que em uma suposta transformação social radical, Lula buscou atender às necessidades básicas do proletariado. No campo da educação, conforme explicitamos, as frações burguesas vinculadas à indústria e ao mercado financeiro, a já facilitada por FHC participação na educação, teve continuidade e incentivo com o governo Lula.

Dilma seguiu o roteiro prescrito pelo Neoliberalismo, ainda que, conforme demonstramos, com importantes pontos de diferenciação a partir de uma possível ruptura com o Neodesenvolvimentismo de Lula, e retomada do programa Desenvolvimentista. O qual, de

certa forma, representava uma ameaça à burguesia, uma vez que, diferente do Neodesenvolvimentismo, no desenvolvimentismo, o Estado tem um papel mais planejador e regulador do mercado. Singer (2009) defende a tese de que, o Golpe de Estado de 2016 foi uma resposta da burguesia à Dilma no que se refere justamente à tentativa de retomada do programa Desenvolvimentista. No entanto, ainda assim, entendemos que o governo Dilma favoreceu os interesses burgueses na educação, sobretudo, com: a) o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), na educação profissional de nível médio, e b) a construção da Base Nacional Comum Curricular – parte essencial da Lei nº 13.415/2017.

4.3.1 Título 6 da Lei nº 13.415/2017: o Programa Nacional de acesso ao Ensino técnico e emprego (PRONATEC)

Criado pela Lei nº 12.503/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), objetivou expandir a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível presencial e à distância, fomentando e apoiando a rede de atendimento da educação profissional e tecnológica; contribuir com a melhoria da qualidade do ensino médio na escola pública, com foco em sua articulação à educação profissional expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda e entre outros (BRASIL, 2011).

A Lei em questão define que o PRONATEC atende prioritariamente estudantes do ensino médio da rede pública (e os da rede privada, que tenha recebido bolsa integral) incluindo os matriculados na modalidade EJA, trabalhadores no geral e beneficiários dos programas federais de transferência de renda. Em 2022, já transcorrido o período Dilma, as mulheres vítimas de violência doméstica e familiar com registro de ocorrência policial também foram incluídas ao público atendido pelo programa, conforme Lei nº 14.457/2022.

As ações do Pronatec se desenvolvem necessariamente através da rede federal de educação profissional e tecnológica, rede estadual de educação profissional e da rede de serviços nacionais de aprendizagem (Sistema S). Para tanto, incentiva e fomenta a ampliação das vagas em todas as respectivas redes. O financiamento do Pronatec ocorre por meio de bolsas que, de modo geral, consiste em um recurso transferido pela União à rede cuja matrícula do estudante foi efetivada. No que concerne este modelo de financiamento, a Lei nº 12.503/2011 explica que:

O montante dos recursos a ser repassado para as bolsas-formação de que trata o caput corresponderá ao número de vagas pactuadas por cada instituição de ensino ofertante, que serão posteriormente confirmadas como matrículas em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação, observada a obrigatoriedade de devolução de recursos em caso de vagas não ocupadas (BRASIL, 2011, p.2).

O financiamento ocorre através das bolsas-formação estudante e bolsa-formação trabalhador, as quais têm seus valores correspondentes ao custo total do curso por estudante, “incluídos as mensalidades, encargos educacionais e o eventual custeio de transporte e alimentação ao beneficiário, vedada cobrança direta aos estudantes de taxas de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro valor pela prestação do serviço” (BRASIL, 2011, p. 3). A modalidade bolsa-formação estudante é a que se destina aos estudantes dos “cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante, integrada ou subsequente, e para cursos de formação de professores em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 2011, p. 1).

A Lei nº 12.503/2011 estabeleceu em seu artigo 20-A que os serviços nacionais sociais (SESC) terão autonomia para criar unidades de ensino para a oferta de educação profissional técnica de nível médio e educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, desde que em articulação direta com os serviços nacionais de aprendizagem (SENAI¹⁸¹, SENAC¹⁸², SENAR¹⁸³, SENAT¹⁸⁴ e SESCOOP¹⁸⁵), observada a competência de supervisão e avaliação dos estados (BRASIL, 2011). Complementar ao artigo 20-A, o artigo 20-B definiu que as instituições privadas de ensino superior estavam autorizadas a criar e ofertar cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2011)¹⁸⁶.

Dando continuidade, em alguns aspectos, ao governo de seu antecessor, no que se refere especificamente ao Ensino Médio, coube à Dilma a tarefa de expandir a oferta da educação profissional na etapa para além dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tendo sido a construção do modelo de formação e suas condições de desenvolvimento na respectiva rede, um ponto muito positivo no governo de Lula. No entanto, diferente do que Lula estruturou com a rede pública federal, Dilma transferiu em ao setor privado grande parte da responsabilidade da oferta da formação profissional no Ensino Médio. Para tanto, semelhante

¹⁸¹ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

¹⁸² Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

¹⁸³ Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

¹⁸⁴ Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte.

¹⁸⁵ Serviço Nacional de Cooperativismo.

¹⁸⁶ Nas formas e modalidades definidas no regulamento, resguardadas as competências de supervisão e avaliação da União.

ao que Lula fez no Ensino Superior, já em seu primeiro mandato, Dilma acionou os “mecanismos de aglutinação de diversos atores sociais via sistema de parcerias” (VASCONCELOS e AMORIM, 2015, p.5) objetivando a expansão da formação em questão na etapa.

Dentre os ditos atores sociais, a fração industrial da burguesia teve grande importância no PRONATEC, sendo representada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Lembremos que, conforme analisamos nas seções anteriores, a respectiva fração teve sua posição no interior do bloco no poder beneficiada durante o governo Lula. Durante o governo Dilma, o então Ministro-chefe interino da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) e presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) – Marcelo Neri, afirmou que “os jovens brasileiros da atualidade são e serão a maior força de trabalho da história do país, tanto em nível absoluto, quando relativo” (BRASIL, 2013). Nesse sentido, cabia ao governo federal somar esforços buscando se valer da “pororoca jovem” (NERI, 2019) para alcançar as desejadas transformações sociais e econômicas no país (BRASIL, 2013).

A mudança pretendida no cenário econômico dependia do desenvolvimento da qualificação de mão de obra, necessidade identificada em pesquisa realizada pela própria CNI em 2011. A confederação demonstrou que 69% das empresas sofriam com esta carência. A falta de qualificação estava concentrada, sobretudo, nos trabalhadores técnicos (94%) e nos operadores (82%). Do ponto de vista da CNI, essa realidade gerava um impacto negativo na competitividade brasileira, afetando a produtividade e qualidade e, nesse sentido, naquele momento, a melhoria na educação passou a estar fortemente atrelada ao objetivo de aumentar a competitividade da indústria brasileira (CNI, 2011).

No que refere às principais dificuldades para qualificar os trabalhadores, a CNI (2011, p. 2) identificou como principal causa a alta rotatividades dos trabalhadores (assinalado por 56% das empresas), sendo o segundo maior entrave a má qualidade da educação básica, que acarreta uma formação precária aos trabalhadores (assinalado por 41% das empresas). Na sequência, com um texto pretencioso, a Confederação demarca a sua atuação futura em união com o governo Dilma no projeto que culmina na simbiose da educação e a precarização do trabalho e da vida do trabalhador:

No longo prazo, as empresas precisam investir em inovação e o País precisa investir na qualidade da educação, sobretudo da educação básica. Não se deve, contudo, confundir uma política de longo prazo com uma política não emergencial. Os resultados do investimento em educação básica não são imediatos, mas sem ele o País continuará enfrentando dificuldades para crescer. É preciso investir agora para não perdermos mais uma geração. A falta de trabalhador qualificado é muito elevada na

construção civil: 89% das empresas do segmento enfrentam o problema. A falta de trabalhador qualificado afeta praticamente na mesma proporção empresas de todos os portes e setores considerados (entre 89% e 90%) (CNI, 2011, p. 3).

Com ainda mais força no governo Dilma, a CNI defendeu que a principal solução para o “apagão da qualificação” (CNI, 2011, p. 4) nas áreas técnica e operações gerais estava na formação escolar da juventude. Neste mesmo período, além de representarem o maior grupo populacional no Brasil, a maioria da juventude, 74%, estava voltada ao mundo do trabalho. Destes, 53% já trabalhavam e 21% procuravam emprego. No entanto, somente 37% (dos 74%) permaneciam na escola. No total de jovens brasileiros, 22,8% conciliavam o trabalho com o Ensino Médio (BRASIL, 2013). Ou seja, o trabalho era uma realidade presente na juventude do país.

Considerando os dados supracitados, o discurso formal da CNI em 2011 e a análise da valorização da posição da fração da industrial da burguesia no interior do bloco no poder durante os governos Lula e Dilma, entendemos que o PRONATEC representou o esforço do governo federal em atender os interesses da fração industrial da burguesia, vocalizado a partir da atuação da CNI. No entanto, um ponto nos chama a atenção: a indústria produtiva pouco contratou os estudantes formados (SILVEIRA, 2016) pelo PRONATEC, embora os cursos tenham sido oferecidos por entidades que representam os interesses desta fração, como o SENAI e o SESI. Por qual razão?

Uma das hipóteses que pode explicar a baixa contratação de estudantes formados pelo PRONATEC é a possibilidade de haver um objetivo proclamado e um objetivo real. O objetivo proclamado seria o de formar mão de obra “qualificada” para atender à indústria, o real seria o de expandir a indústria para regiões em que o setor ainda não tinha muito articulação de suas entidades representativas. Em alguns estados das regiões Norte e Nordeste, a fatia do sistema S que responde à indústria – SENAI e SESI, desenvolveram durante o governo Dilma a função de abertura de portas para a CNI. Em outras palavras, o SENAI e o SESI chegavam primeiro nestes espaços, e a partir da oferta dos cursos abriam espaço para a CNI.

Silveira (2016) analisou que, na época do governo Dilma, em alguns estados da região Norte e Nordeste, a CNI não tinha espaço e nem motivação política que unificava o empresariado para além da oferta de cursos. Justificado pelo fato de territórios de alguns estados dessas regiões terem uma “indústria produtiva fraca” (SILVEIRA, 2016, p. 101). Nesse sentido, compreendemos que atualmente, a presença da CNI em alguns territórios das regiões Norte e Nordeste se deve à existência do SENAI e SESI. O Sistema S foi um articulador da CNI.

O PRONATEC teve um papel primordial neste contexto, pois, conforme demonstra Silveira (2016, p. 101), durante o governo Dilma, o SENAI “dominou mais de 1/3 da oferta dos cursos do programa”. Em primeiro lugar, do nosso ponto de vista, a própria presença da CNI nos espaços durante a implementação do programa já é motivo suficiente para refutarmos o programa. Para além da questão, em tempo, ressaltamos que o próprio conjunto de características da formação, por si só, serve à indústria, no que se refere à luta de classes. A oferta dos cursos do PRONATEC se baseava em uma educação aligeirada e de valorização do capital humano. O programa estava vinculado a vários ministérios, sem metas e proposta pedagógica clara e sem tempo hábil para execução dos poucos planos existentes.

Nesse sentido, compreendemos que durante o governo Dilma, o PRONATEC foi um dos grandes trunfos da CNI, que viu na presença do Sistema S (sobretudo, SENAI e Sesi) e a respectiva oferta do programa em questão, uma oportunidade ímpar da expansão da indústria em territórios das regiões Norte e Nordeste. A supracitada expansão foi apoiada e incentivada pelo governo Dilma, esteve alicerçada em dinheiro público, e objetivou o atendimento dos interesses da fração da burguesia vinculada ao setor.

Conforme demonstramos, a forma e o modelo do PRONATEC, tanto no que se refere à intencionalidade proclamada da formação – preparação de mão de obra no Ensino Médio, às condições de sua efetivação – “parceria” entre o setor público e privado, não atendem aos interesses da burguesia. No entanto, gostaríamos de ressaltar que, mesmo sendo o objetivo vocalizado pelo governo e pela própria CNI já sendo um objetivo digno de refutação pelo proletariado, este, não era o objetivo real. A hipótese do objetivo real do PRONATEC do governo Dilma, ter sido a expansão da indústria em territórios de produção fraca, torna os estudantes do Programa no Ensino Médio duplamente vitimizados. A formação que preparava a mão de obra, era também a oportunidade de, para além da escola, expandir o empresariado da indústria em outros territórios e atende os interesses da fração a ele vinculada.

No que refere à relação do PRONATEC, especificamente acerca de sua oferta aos estudantes do Ensino Médio (que posteriormente, a partir de 2017, torna-se o “Mediatec”), e a Lei nº 13.415/2017 as convergências são muitas, e inclusive já identificadas, citadas e analisadas em políticas educacionais discutidas anteriormente neste texto. No entanto, destacamos: a oferta de uma formação geral apartada da formação técnica e profissional, a atuação de um Estado mínimo diante da transferência de suas responsabilidades ao setor privado e ensino de concepção pedagógica utilitária ao capitalismo, sobretudo, à fração industrial da burguesia interna do Brasil.

Conforme demonstramos no quadro 11 – Entidades e suas frações da burguesia, não é possível delimitar por entidade a atuação única de específicas frações burguesas, uma vez que elas atuam conjuntamente por entidade. Sob a ótica de Poulantzas (1981), embora as frações burguesas tenham interesses específicos no interior do bloco no poder e, nesse sentido, em algumas atividades tais interesses divergem mais ou menos, a divergência destes interesses jamais irão sobrepor a luta de classes. Portanto, diante da luta de classes, o interesse da burguesia sempre será unificado, ainda que atuante em diferentes frentes.

Nesse sentido, cabe aqui demonstrar que o contexto de valorização da posição ocupada no interior do bloco no poder pela fração industrial da burguesia durante o governo Lula, tem continuidade no governo Dilma. Especificamente no tocante à educação, essa valorização atinge também o setor da educação, sobretudo, da formação técnica e profissional (em suas diferentes áreas de atuação), a partir da criação do PRONATEC e do enriquecimento do Sistema S, que, por sua vez, vocaliza nas políticas educacionais desta modalidade os interesses da CNI.

Em levantamento realizado em julho de 2015, Motta e Frigotto (2017) constataram que a União injetou uma quantia bilionária de verba pública no Sistema S. No ano de 2014, o montante geral de recursos destinados pela União visando à execução do PRONATEC, foi de R\$ 2.648.668.385,35, sendo que R\$ 2.581.208.152,00 foram destinados ao Sistema S. Sob essa mesma dinâmica, mas, em meio aos cortes na educação, até junho de 2015, a União destinou R\$ 551.413.899,65 ao PRONATEC, deste recurso o Sistema S recebeu R\$ 518.393.229,20¹⁸⁷.

O dinheiro público recebido pelo Sistema S, em decorrência da produção de “mercadoria-educação” no PRONATEC, situa a entidade em questão também na fração burguesa dos produtos e serviços educacionais. Ao mesmo tempo em que o Sistema S, vocalizando os interesses da CNI, busca o prevalecimento da educação como um insumo que favoreça o serviço desenvolvido nos respectivos setores, com o PRONATEC ele passa a ocupar espaço considerável no mercado educacional ofertando “educação-mercadoria”.

Ao analisar as políticas públicas para a EPT no Brasil, Marcelo Machado Feres, afirmou em documento produzido em 2015, no contexto de sua atuação como Secretário de Educação Profissional e Tecnológica no MEC, que, dentre as instituições privadas, o Sistema S se tornou o maior ofertante especializado em aprendizagem profissional (FERES, 2015). Diante do exposto, entendemos que, durante o governo Dilma, a atuação do Sistema S, sobretudo, o SENAI e o SESI, ultrapassou o limite de oferta de “mercadoria-educação” pela fração industrial

¹⁸⁷ Os dados constam na pesquisa de Motta e Frigotto (2017, p. 361).

da burguesia, passando a se inserir também na fração desta classe vinculada aos serviços e produtos educacionais e sua respectiva oferta de “educação-mercadoria”.

Conforme analisamos na seção “4.2 Faceta neoliberal no governo Lula: políticas educacionais para o Ensino Médio”, a criação dos Institutos Federais e o modelo de Ensino Médio ofertado pela rede em questão, é um destaque positivo para o governo. Não somente pela adoção de uma concepção político-pedagógica de Ensino Médio com formação de fato integral, mas, também, pelas condições de desenvolvimento do trabalho técnico e docente na instituição em questão. Diante da posição privilegiada que o Sistema S passou a ocupar na agenda econômica brasileira a partir da criação do PRONATEC, buscamos identificar se o governo Dilma tratou com a devida atenção requerida os Institutos Federais, desenvolvendo o fomento, expansão e valorização da instituição e do modelo de formação ofertado.

Até 2011 havia “38 campus de Institutos Federais” (BRASIL, 2012, p. 7), tendo esse número se mantido até 2016 (BRASIL, 2017, p. 15). É importante esclarecer que um mesmo estado pode ter mais de um Instituto Federal representativo, isso implica, por exemplo, na existência de diferentes Institutos Federais com diferentes reitorias convivendo no interior do mesmo estado. Dentre outros, é o caso do estado de Goiás, que tem o Instituto Federal de Goiás (IFG) e o Instituto Federal Goiano (If Goiano).

Procuramos no site do MEC e demais bases de dados o número referente à abertura de campi durante os governos Lula e Dilma, com a ponderação de separação entre ambos. No entanto, não encontramos. Julgando ser útil a informação, fizemos nós mesmas este levantamento no site do MEC, o qual disponibiliza somente o link¹⁸⁸ dos estados da federação. Em cada estado, é possível obter a lista de campi e o ano de sua abertura. Para tanto, haja vista que a Lei nº 11.892/2008 marca o surgimento dos IF, considera-se no quadro a seguir que, os campi com datas de portaria de autorização de funcionamento publicadas até ano de 2010, ocorreram durante o governo Lula, e as com data até 2016, ocorreram durante o governo Dilma.

Quadro 13 - Institutos federais no governo Lula

(continua)

Estado	Instituições	Campi	Total
Acre	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFA)	Campus Cruzeiro Do Sul, campus Rio Branco, campus Sena Madureira e campus Xapuri.	4
Alagoas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL)	Campus Arapiraca, campus Maceió, campus Penedo, campus Satuba e campus Viçosa.	5

¹⁸⁸ Link: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>

Quadro 11 - Institutos federais no governo Lula

(continuação)

Estado	Instituições	Campi	Total
Amapá	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFA)	Campus Laranjal Do Jari e campus Macapá.	2
Amazonas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)	Campus Coari, campus Lábrea, campus Maués, campus Parintins, campus Presidente Figueiredo, Campus São Gabriel Da Cachoeira e Campus Tabatinga.	7
Bahia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)	Campus Camaçari, campus Feira De Santana, campus Ilhéus, campus Irecê, campus Jacobina, campus Jequié, campus Paulo Afonso, campus Porto Seguro, campus Santo Amaro, campus Seabra e campus Simões Filho.	11
Bahia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Baiano (IFbaiano)	Campus Bom Jesus Da Lapa, campus Governador Mangabeira e campus Itaberaba	3
Ceará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)	Campus Acaraú, campus Baturité, campus canindé, campus Caucaia, campus Crateús, campus Jaguaribe, campus Limoeiro Do Norte, campus Maracanaú, campus Morada Nova, campus Quixadá, campus Sobral, campus Tabuleiro Do Norte, campus Tauá, campus Tianguá e campus Ubajara	15
Distrito Federal	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFBR)	Campus Brasília, campus Gama, campus Planaltina e campus Taguatinga	4
Espírito Santo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)	Campus Aracruz, campus Cachoeiro De Itapemirim, campus Cariacica, campus Guarapari, campus Ibatiba, campus Linhares, campus Nova Venécia, campus Piúma, campus São Mateus, campus Venda Nova Do Imigrante e campus Vila Velha.	11
Goiás	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFGO)	Campus Anápolis, campus Formosa, campus Inhumas, campus Itumbiara, campus Luziânia e campus Uruçu.	6
Goiás	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFgoiano)	Campus Campos Belos e campus Iporá.	2
Mato Grosso	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT)	Campus Barra Do Garças, campus Campo Novo Do Parecis, campus Confresa, campus Cuiabá, campus Bela Vista, campus Juína, campus Pontes e Lacerda e campus Rondonópolis.	6
Maranhão	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)	Campus Açailândia, campus Alcântara, campus Bacabal, campus Barra Do Corda, campus Barreirinhas, campus Buriticupu, campus Caxias, campus Pinheiro, campus Santa Inês, campus São João Dos Patos, campus São Luís Centro Histórico e campus Timon campus Zé Doca.	13

Quadro 11 - Institutos federais no governo Lula

(continuação)

Estado	Instituições	Campi	Total
Mato Grosso do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS)	Campus Aquidauana, campus Campo Grande, campus Corumbá, campus Coxim, Campus Nova Andradina, campus Ponta Porã e campus Três Lagoas.	7
Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)	Campus Poços De Caldas, campus Congonhas, campus Formiga, campus Governador Valadares, campus Ouro Preto e campus Ribeirão Das Neves.	6
Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas (IF norte de Minas)	Campus Almenara, campus Araçuaí, campus Arinos, campus Montes Claros e campus Pirapora.	5
Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF sudeste de Minas Gerais)	Campus Muriaé, campus Santos Dumont e campus São João Del Rei.	3
Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IF triângulo mineiro)	Campus Ituiutaba, campus Paracatu, campus Patrocínio, campus Uberlândia, campus Uberada e campus Uberlândia Centro.	6
Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)	Campus Abaetetuba, campus Belém, campus Bragança, campus Breves, Campus Conceição do Araguaia, campus Itaituba, campus Marabá Rural e campus Santarém.	8
Paraíba	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)	Campus Campina Grande, campus Guarabira, campus João Pessoa, campus Monteiro, campus Patos e campus Picuí.	6
Paraná	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)	Campus Francisco Beltrão, campus Londrina, campus Campo Largo, campus Curitiba, campus Foz Do Iguaçu, campus Irati, campus Jacarezinho, campus Palmas, campus Paranaguá, campus Paranaíba, campus Telêmaco Borba e campus Umuarama.	12
Pernambuco	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)	Campus Afogados Da Ingazeira, campus Barreiros, campus Belo Jardim, campus Caruaru, campus Garanhuns, campus Ipojuca, campus Jaboatão Dos Guararapes, campus Pesqueira, campus Recife e campus Vitória De Santo Antão.	10
Pernambuco	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do sertão pernambucano (IF sertão Pernambucano)	Campus Floresta, campus Ouricuri, campus Petrolina e campus Salgueiro.	4
Piauí	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)	Campus Angical Do Piauí, campus Correntecampus Oeiras, campus Parnaíba, campus Paulistana, campus Pedro I, campus Picos, campus Piripiri, campus São Raimundo Nonato, campus Teresina Zona Sul e campus Uruçuí.	11

Quadro 11 - Institutos federais no governo Lula

(continuação)

Estado	Instituições	Campi	Total
Rio de Janeiro	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)	Campus Niterói, campus Cabo Frio, campus Campos Guarus, campus Itaperuna, campus Macaé, campus Quissamã, campus Arraial Do Cabo, Campus Paulo De Frontin, campus Nilópolis, campus Paracambi, campus Realengo, campus São Gonçalo e campus Volta Redonda.	11
Rio de Janeiro	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFfluminense)	Campus Duque De Caxias e campus Engenheiro.	2
Rio Grande do Norte	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)	Campus Apodi, campus Caicó, campus Ceará-Mirim, campus Currais Novos, campus Ipanguaçu, campus João Câmara, campus Macau, campus Natal Cidade Alta, campus Natal Zona Norte, campus Nova Cruz, campus Parnamirim, campus Pau Dos Ferros e campus Santa Cruz.	13
Rio Grande do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)	Campus Bagé, campus Camaquã, campus Charqueadas, campus Passo Fundo, campus Bento Gonçalves, campus Canoas, campus Caxias Do Sul, campus Erechim, campus Farroupilha, campus Osório e campus Porto Alegre Restinga.	10
Rio Grande do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFRP)	Campus Júlio De Castilhos, campus Panambi, campus Santa Rosa e campus Santo Augusto.	4
Rondônia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO)	Campus Ariquemes, campus Cacoal, campus Colorado Do Oeste, campus Ji-Paraná, campus Porto Velho Zona Norte e campus Vilhena.	6
Roraima	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)	Campus Avançado Bonfim, campus Boa Vista e campus Novo Paraíso.	3
São Paulo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)	Campus Araraquara, campus Avaré, campus Barretos, campus Birigui, campus Bragança Paulista, campus Campos Do Jordão, campus Capivari, campus Caraguatatuba, campus Catanduva, campus Guarulhos, campus Hortolândia, campus Itapetininga, campus Piracicaba, campus Presidente Epitácio, campus Registro, campus Salto, campus São João Da Boa Vista, campus São Paulo, campus São Roque, campus Sertãozinho, campus Suzano e campus Votuporanga.	22
Santa Catarina	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)	Campus Araranguá, campus Caçador, campus Canoinhas, campus Chapecó, campus Criciúma, campus Florianópolis, campus Florianópolis Continente, campus Gaspar, campus Itajaí, campus Jaraguá Do Sul, campus Jaraguá Do Rau, campus Joinville, campus Lages, campus São José, campus São Miguel Do Oeste e campus Xanxerê.	16

Quadro 11 - Institutos federais no governo Lula

(conclusão)

Estado	Instituições	Campi	Total
Santa Catarina	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFCatarinense)	Campus Araquari, campus Camboriú, campus Concórdia, campus Ibirama, campus Luzerna, campus Rio Do Sul, campus Santa Rosa Do Sul e campus Videira.	8
Sergipe	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)	Campus Itabaiana e campus Lagarto.	2
Tocantins	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins (IFTO)	Campus Araguaína, campus Gurupi, campus Palmas, campus Paraíso Do Tocantins e Campus Porto Nacional.	5
TOTAL			269

Quadro 14 - Institutos federais no governo Dilma

(continua)

Estado	Instituições	Campi	Total
Acre	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFA)	Campus Rio Branco Baixada Do Sol e campus Tarauacá.	2
Alagoas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL)	Campus Avançado Maceió Benedito Bentes, campus Batalha, campus Coruripe, campus Murici, campus Piranhas, campus Rio Largo, campus Santana Do Ipanema e campus São Miguel Dos Campos.	7
Amapá	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFA)	Campus Avançado Oiapoque, campus Porto Grande e campus Santana.	3
Amazonas ¹⁸⁹	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)	Campus Avançado Manacapuru, campus Eirunepé, campus Humaitá, campus Itacoatiara e campus Tefê.	5
Bahia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)	Campus Avançado Ubaitaba, campus Brumado, campus Euclides Da Cunha, campus Juazeiro, campus Lauro De Freitas e campus Santo Antônio De Jesus.	6
Bahia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Baiano (IFbaiano)	Campus Alagoinhas.	1
Ceará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)	Campus Aracati, campus Avançado Guaramiranga, campus Avançado Jaguaruana, campus Avançado Pecém, campus Boa Viagem, campus Camocim, campus Horizonte, campus Itapipoca, campus Paracuru e campus Umirim.	10
Distrito Federal	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFBR)	Campus Avançado Sobradinho, campus Ceilândia, campus Estrutural, campus Recanto Das Emas, campus Riacho Fundo, campus Samambaia e campus São Sebastião.	7

¹⁸⁹ Na listagem acessada no link referente ao(s) campus do Amazonas, há campi que não consta a data da portaria de autorização de funcionamento. Por esse motivo, tais campi não foram citados.

Quadro 15 - Institutos federais no governo Dilma

(continuação)

Estado	Instituições	Campi	Total
Espírito Santo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)	Campus Avançado Viana, Campus Barra De São Francisco, campus Centro Serrano e campus Montanha.	4
Goiás	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFGO)	Campus Águas Lindas De Goiás, campus Aparecida De Goiânia, Campus Cidade De Goiás, campus Goiânia Oeste, campus Senador Canedo e campus Valparaíso De Goiás.	6
Goiás	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFgoiano)	Campus Avançado Catalão, campus Avançado Hidrolândia, campus Avançado Ipameri, campus Cristalina e campus Posse, campus Trindade.	6
Mato Grosso	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT)	Campus Alta Floresta, campus Avançado Diamantino, campus Avançado Guarantã Do Norte, campus Avançado Lucas Do Rio Verde, campus Avançado Sinop, campus Avançado Tangará Da Serra, campus Primavera Do Leste, campus Sorriso e campus Várzea Grande.	9
Maranhão	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)	Campus Araiases, campus Avançado Carolina, campus Avançado Porto Franco, campus Avançado Rosário, campus Coelho Neto, campus Grajaú, campus Itapecuru Mirim, Campus Pedreiras, campus São José De Ribamar, campus São Raimundo Das Mangabeiras e campus Viana.	11
Mato Grosso do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS)	Campus Dourados, campus Jardim e campus Naviraí.	3
Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)	Campus Avançado Carmo De Minas, campus Avançado Três Corações, campus Passos, campus Pouso Alegre, campus Avançado Arcos, campus Avançado Conselheiro Lafaiete, campus Avançado Ipatinga, campus Avançado Itabirito, campus Avançado Piumhi, campus Avançado Ponte Nova, campus Ouro Branco, campus Sabará e campus Santa Luzia.	13
Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas (IF norte de Minas)	Campus Avançado Janaúba, campus Avançado Porteirinha, campus Diamantina e campus Teófilo Otoni.	4
Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF sudeste de Minas Gerais)	Campus Avançado Bom Sucesso, campus Avançado Cataguases, campus Avançado Ubá e campus Manhuaçu.	4
Minas Gerais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IF triângulo mineiro)	Campus Avançado Campina Verde, campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico e campus Patos De Minas.	3
Pará	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)	Campus Ananindeua. campus Avançado Vigia, Campus Cametá, campus Óbidos, campus Paragominas e campus Parauapebas.	6

Quadro 16 - Institutos federais no governo Dilma

(continuação)

Estado	Instituições	Campi	Total
Paraíba	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)	Campus Avançado Cabedelo Centro, campus Avançado João Pessoa Mangabeira, campus Avançado Soledade, campus Catolé Do Rocha, campus Esperança, campus Itabaiana, campus Itaporanga, campus Princesa Isabel e campus Santa Rita.	9
Paraná	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)	Campus Assis Chateaubriand, campus avançado Coronel Vivida, campus avançado Goioerê, campus avançado Quedas do Iguaçu, campus Capanema, campus Cascavel, campus Colombo, campus Ivaiporã, campus Jaguariaíva, campus Pinhais, campus Pitanga e campus União da Vitória.	14
Pernambuco	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)	Campus Cabo de Santo Agostinho, campus Igarassu, campus Olinda, campus Palmares e campus Paulista.	5
Pernambuco	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do sertão pernambucano (IF sertão Pernambucano)	Campus Santa Maria da Boa Vista e campus Serra Talhada.	2
Piauí	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)	Não houve abertura de campus.	0
Piauí	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)	Campus avançado José de Freitas, campus avançado Pio IX, campus avançado Teresina Dirceu Arcoverde, campus Campo Maior, campus Cocal, campus São João do Piauí e campus Valença do Piauí.	7
Rio de Janeiro	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)	Campus Duque de Caxias	1
Rio de Janeiro	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFfluminense)	Campus avançado Cambuci, campus avançado Maricá, campus avançado São João da Barra, campus Santo Antônio de Pádua, campus avançado Mesquita e campus avançado Resende.	6
Rio Grande do Norte	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)	Campus avançado Parelhas, campus Canguaretama, campus São Gonçalo do Amarante e campus São Paulo do Potengi.	4
Rio Grande do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)	Campus avançado Jaguarão, campus Gravataí, campus lajeado, campus Novo Hamburgo, campus Pelotas Visconde da Graça, campus Santana do Livramento, campus Sapiranga, campus Venâncio Aires, campus Alvorada, campus avançado Veranópolis, campus Feliz, campus Ibirubá, campus Vacaria e campus Viamão.	14
Rio Grande do Sul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFfarroupilha)	Campus avançado Uruguaiana, campus Jaguari, campus Santo Ângelo e campus São Borja	4
Rondônia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO)	Campus Guajará-mirim, campus Jaru e campus Porto Velho Calama	3

Quadro 17 - Institutos federais no governo Dilma

(conclusão)

Estado	Instituições	Campi	Total
Roraima	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)	Campus Amajari e campus Boa Vista Zona Oeste	2
São Paulo	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)	Campus avançado Ilha Solteira, campus avançado Jundiáí, campus avançado Limeira, campus avançado Mococa, campus avançado Pirassununga, campus avançado Boituva, campus Itaquecetuba, campus Jacareí, campus Matão, campus São Carlos, campus São José dos Campos, campus São Paulo Pirituba e campus Sorocaba.	14
Santa Catarina	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)	Campus Garopaba, campus Palhoça, campus São Carlos, campus Tubarão e campus Urupema.	5
Santa Catarina	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFCatarinense)	Campus avançado Abelardo Luz, campus avançado Sombrio, campus Blumenau, campus Brusque, campus Friburgo, campus São Bento do Sul e campus São Francisco do Sul.	7
Sergipe	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)	Campus Estância, campus Nossa Senhora do socorro, campus Propriá e campus Tobias.	4
Tocantins	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Tocantins (IFTO)	Campus avançado Formoso do Araguaia, campus avançado Lagoa da confusão, campus avançado Pedro Afonso, campus Colina do Tocantins e campus Dianópolis.	5
TOTAL			216

De 2005 a 2014, os Institutos Federais passaram por 3 fases que basicamente compreendem a sua criação (I), desenvolvimento (II) e expansão (III). As fases I e II ocorreram durante o governo Lula, além da criação da rede ocorrida especificamente na fase I, o seu desenvolvimento se deu através de ações de criação de campi em cidades-polo brasileira. Por sua vez, a fase III objetivou a expansão da rede, sobretudo, para as chamadas “microrregiões”, efetivando, dessa forma, a interiorização da oferta do Ensino Médio técnico e profissional e dos demais níveis de educação ofertado pelos Institutos, como o Ensino Superior e a pós-graduação.

Durante o governo Dilma houve a publicação 216 portarias de autorização de funcionamento de Institutos¹⁹⁰ Federais, enquanto no governo Lula houve 269. Nesse sentido, Lula foi responsável pela autorização de abertura de 53 *campi* a mais que Dilma. Considerando o objetivo da fase III (expansão e interiorização) e a enorme dimensão territorial das microrregiões brasileiras, do nosso ponto de vista, entendemos que o governo Dilma poderia

¹⁹⁰ Ressaltamos que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), além dos Institutos Federais, é formada por uma universidade tecnológica (UTFPR), o colégio Dom Pedro II e 25 escolas vinculadas a Universidades que, no momento de criação da rede, optaram em não compor o grupo dos IF's. Para tanto, tais escolas não estão presentes no quadro acima.

ter desempenhado maior atenção no que se refere à publicação de portarias de autorização de abertura de campus.

Ademais, quando comparamos a dita expansão e interiorização dos Institutos Federais, com os dados referentes às matrículas no Ensino Médio técnico e profissional na rede privada, acreditamos que o governo Dilma se colocou de modo insuficiente no que se refere ao compromisso com a educação da classe trabalhadora. O anuário brasileiro da Educação Básica demonstrou que, em 2016, o ano que o governo Dilma foi interrompido pelo golpe de Estado, havia “784.763 matrículas na rede pública, enquanto na rede privada, havia 956.765” (SOUZA e SILVA, 2016, p. 15).

Embora nos últimos anos o governo federal tenham investido no Ensino Médio com formação técnica e profissional adequada, o crescimento das escolas privadas foi superior ao das escolas públicas. E esse crescimento se deu, sobretudo, com o dinheiro público por meio dos repasses ao PRONATEC. A expansão da rede privada de EPT nos preocupa, pois, “considerando a lógica do capital, é fácil inferir que tais instituições não têm preocupações maiores além dos lucros que podem obter com a mercantilização da educação (SOUZA e SILVA, 2016, p. 23)

Desta forma, destacamos que o governo Dilma a partir do PRONATEC teve grande contribuição na concepção da Lei nº 13.415/2017 no Estado, pois, conforme analisa Leher (2014), esta etapa da Educação Básica reformada atende às expectativas de uma concepção de Ensino Médio já em processo, cujo início de sua consolidação se dá em programas de governo anteriores. A oferta do quinto itinerário pela Lei nº 13.415/2017 é, se não, uma releitura do PRONATEC no Ensino Médio. Mas, dessa vez, com aprofundamento de sua precarização e de oferta obrigatória pelas instituições escolares.

O PRONATEC e a Lei nº 13.415/2017 estão assentados na mesma base. Ambos têm uma concepção de educação que está alicerçada em uma discurso que defende que o Ensino Médio, sobretudo de formação técnica e profissional, é um “fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Esta pesquisa tem demonstrado que a educação no Ensino Médio, seja de formação geral ou no de formação técnica e profissional, está constantemente sendo ameaçada e, em muitos momentos, capturada pela lógica privatizante e mercantil. A Lei nº 13.415/2017, no sentido inverso, é o ponto de partida de uma série de políticas antecessoras. Dentre as quais, se soma neste grupo, também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desenvolvida no governo Dilma.

4.3.2 Título 7 da Lei nº 13.415/2017: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O ano de 2014 marca o início do segundo mandato de Dilma, em que teve a sua reeleição disputada com o Aécio Neves, candidato do PSDB. Sem muitas novidades durante a campanha, Dilma seguiu afirmando que daria sequência às políticas sociais com limites neodesenvolvimentistas promovidas pelo PT ao longo dos anos anteriores de seu mandato e do mandato de Lula. A elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação 2014/2024 pelo governo Dilma, já destacava a criação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, na estratégia 3.3. A qual estabelecia um pacto entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, pela “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio” (BRASIL, 2014, p.2).

Reproduzindo a tendência da neofilantropia empresarial da última década, Dilma escolheu Cid Gomes para liderar a pasta da educação. O então ministro é nacionalmente conhecido pelo currículo desenvolvido na pequena cidade de Sobral (CE), quando foi governador do estado. Cid Gomes, por sua vez, nomeou Manuel Palácios para a Secretaria de Educação Básica em substituição à Beatriz Luce. O então secretário, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJR) já nos anos anteriores transitava pelo MEC dando consultorias sobre formulação de políticas públicas, sendo amplamente conhecido por agentes governamentais do PT. O foco do trabalho de Palácios, na época, era o desenvolvimento de exames padronizados. Para tanto, atuava junto aos estados e municípios no desenvolvimento da proposta, tendo como sua incubadora o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).

Tarlau e Moeller (2020) analisam que o novo conjunto de atores que estruturou o MEC no segundo governo Dilma representou uma oportunidade política para a Fundação Lemann e seu principal projeto para a Educação Básica na época: o Movimento pela Base. Na mesma perspectiva, Braga (2016) afirma que, o novo governo Dilma, era muito menos inclusivo dos movimentos sociais do que no passado e muito mais aberto à influência corporativa. Ao pesquisar o Movimento pela Base, Tarlau e Moeller (2020) identificaram e caracterizaram o cenário do MEC, a partir de falas de agentes do Movimento e do então Ministro, no início do segundo mandato de Dilma no que se refere à aderência ao Movimento em questão pelo governo.

Nesse sentido, uma pessoa que teve sua identidade ocultada, membro do executivo do Movimento pela Base, em entrevista registrada na pesquisa de Tarlau e Moeller (2020, p. 572), afirmou que o início do segundo mandato de Dilma, no interior do MEC, “foi fascinante.

Quando a gente começou a falar do tema em 2013, 2014, [a BNCC] não estava tanto na agenda. De fato, a partir da entrada do Manuel Palácios, no começo de 2015, houve uma mudança grande. O tema entrou muito na agenda do governo federal”.

Ainda sobre o cenário no interior do MEC e o Movimento, quando indagado sobre o porquê de a BNCC ter se tornado uma grande iniciativa de política pública já no início do segundo mandato de Dilma, Palácios, o então Ministro da Educação, não conseguia se recordar da origem da iniciativa. Segundo ele, “já era uma questão na agenda da Secretaria, o tema já estava lá. Numa das primeiras reuniões com o ministro para tratar do assunto, o pessoal da Lemann, por exemplo, já estava lá. Eu acho até que a reunião foi provocada pela Lemann” (TARLAU e MOELLER, 2020, p. 572).

Cid Gomes renunciou ao ministério em março de 2015. Tendo, posteriormente, o cargo de chefia da pasta, passado por várias transições no segundo mandato de Dilma. No entanto, mesmo com as transições dos ministros, Palácios permaneceu como secretário da Educação Básica, o que, do ponto de vista de Tarlau e Moeller (2020), permitiu que o processo de redação da BNCC prosseguisse para o ano seguinte.

Embora tenha sido aprovada posteriormente ao seu governo, evidenciamos nas seções anteriores que o governo Lula teve notória contribuição na preparação do terreno em que a Lei nº 13.415/2017 se desenvolveu. Sobretudo, a partir do modelo neodesenvolvimentista adotado e a consequente valorização da burguesia, com destaque às frações industrial e à fração de serviços e produtos educacionais da “nova burguesia de serviços” (BOITO JR., 2017). Nesse sentido, evidenciamos, a partir do prevaecimento do programa neodesenvolvimentista (ainda que tenha havido as já destacadas ressalvas da tentativa de ruptura por parte de Dilma a partir das propostas de políticas de juros interrompidas pelo golpe de Estado de 2016) a continuidade da presença da burguesia também nos mandatos de Dilma, sobretudo, a partir da influência da Fundação Lemann na concepção do modelo de uma Base Nacional Comum Curricular em questão. Contraditoriamente, o suposto Partido “dos trabalhadores” do Brasil, nunca soltou a mão da burguesia.

Tarlau e Moeller (2020, p. 575) identificaram quatro áreas principais em que a Fundação Lemann atuou no processo de elaboração do documento da Base durante o governo Dilma: “recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais”. As áreas aparecem conjuntamente em todo o processo. Do nosso ponto de vista, as quatro áreas identificar pelas autoras, constitui-se de importante mecanismo de organização da análise, de modo a desenvolver uma localização mais facilitada, no contexto da elaboração da BNCC, do dinheiro injetado pela Fundação.

Tarlau e Moeller (2020) afirmam que a Fundação foi responsável pelo pagamento das refeições dos participantes das reuniões de planejamento do documento, da compra de passagens aéreas dos funcionários do MEC, de modo que, tanto os membros do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), quanto da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), pudessem participar sem muitas dificuldades de eventos nacionais. Em entrevista concedida pelas autoras, Palácios afirmou que “o Consed tem grande dificuldade de financiamento, porque os estados não conseguem dar suporte operacional ao conselho. Então eles trabalham muito com fundações. No caso da BNCC, a Lemann sempre colocou esse apoio à disposição do Consed” (TARLAU e MOELLER, 2020, p. 575).

As autoras também citam que a Fundação se esforçava na tradução para a língua portuguesa de documentos internacionais, bem como, patrocinou a elaboração de relatórios de pesquisa focados na exaltação de dados quantitativos levantados de modo enviesados. Pois, não houve, em momento algum, a preocupação da Fundação em contextualizar a possível aplicação destes dados no país, com a consideração do cenário brasileiro real. A família Lemann também financiou a vinda ao Brasil de especialistas de outros países, sobretudo, dos Estados Unidos e da Europa, a fim de demonstrar - novamente, de modo descontextualizado, suas experiências com a redação de padrões curriculares comuns.

Uma das chefes de equipes curriculares no MEC, com o codinome “Verônica”, afirmou que “o Movimento pela Base é a mesma coisa da Fundação Lemann” (TARLAU e MOELLER, 2020, p. 576). O Movimento em questão, permaneceu em constante diálogo com as entidades responsáveis pela elaboração da BNCC, no caso: o Consed, a Undime, o Departamento de Currículo e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC, os 29 grupos de especialistas e os 15 professores que coordenavam esses grupos. Este diálogo em questão, de modo tão presente e frequente, demonstra que a Fundação Lemann, na presença do Movimento pela Base, para muito além do financiamento do almoço aos principais envolvidos com a elaboração da BNCC, esteve sempre sentado à mesa.

Tarlau e Moeller (2020) buscam destacar e diferenciam que, embora alguns personagens do MEC que foram entrevistados na pesquisa demonstrassem apoio ao Movimento pela Base, outros tantos, relatavam uma discordância acompanhada de uma insatisfação e decepção com a atuação de um governo Petista neste processo. Como é o caso de Olívia, pseudônimo utilizado para se referir a uma funcionária do MEC, a qual relata para Tarlau e Moeller (2020, p. 578):

Fomos chamados para fazer um trabalho muito sério, muito importante, que é desenhar uma base curricular nacional com força de lei e que vai vigorar por pelo menos 20 anos. Chegamos para iniciar esse trabalho, mas seis especialistas já tinham escrito os textos introdutórios junto com pesquisadores da Fundação Lemann. Ora, o Brasil tem 32 universidades federais e pelo menos 20 delas mantêm pesquisas na área de educação e currículo. Dessas 20, pelo menos dez trabalham com a Sorbonne e com universidades inglesas. Temos grandes nomes brasileiros que são lidos e estudados no mundo inteiro, como Paulo Freire ou Vera Candau. Acho que todos nós ficamos ofendidos com a ausência de pesquisadores brasileiros da área de currículo. Nenhum deles foi convidado para dar opinião. Convidaram quatro pessoas lá da Fundação Lemann.

A síntese deste período, nos permite dizer que a Fundação Lemann, principalmente, no papel do Movimento pela Base, trabalhou nos bastidores para orquestrar o consenso em torno da BNCC. Embora houvesse uma discordância identificado em alguns entrevistados na pesquisa de Tarlau e Moeller (2020), ele se esgotou no plano da insatisfação individual, não tendo efeitos muito significativos em outras dimensões. A falta de uma resistência no interior do MEC, por parte de agentes comprometidos e envolvidos com as causas da classe trabalhadora, também pode ser explicada pela via do medo.

A fundação Lemann utilizou de diversos mecanismos na construção do consenso, o qual foi desenvolvido através desde o financiamento de questões práticas (como o pagamento de refeição e passagens), até da reprodução em massa de um determinado discurso pela mídia, sendo que a Fundação Lemann investido também no treinamento de dezenas de jornalistas para cobrir questões relativas ao âmbito educacional, inclusive a BNCC, de modo a adestrá-los para apresentar certas políticas educacionais de modo positivo (TARLAU e MOELLER, 2020).

Em última instância, o que nos interessa, nesta discussão, é demonstrar a escolha de Dilma pela não ruptura, na relação de influência do empresariado na educação pública brasileira, iniciada por FHC e continuada por Lula. Tendo em vista, principalmente, que a BNCC é um dos pilares da Lei nº 13.415/2017. Diante do exposto, ampliamos a discussão para uma outra questão, anteriormente analisada por nós e reafirmado, neste momento, pelas autoras. O supracitada questão, começa a ser caracterizada pela característica “apartidária da BNCC”.

O fato de que havia gente nessa rede dos dois maiores partidos políticos (PT e PSDB) permitiu que a BNCC se tornasse uma iniciativa apartidária de política pública. Membros do Movimento pela Base enfatizam essa característica “apartidária” da BNCC como especialmente importante durante os momentos mais tensos do processo. Por exemplo, quando a polarização política atingiu um pico em março de 2016, três membros do Movimento escreveram um artigo apartidário para um grande diário paulista, afirmando a necessidade de avançar para além das diferenças políticas e apoiar a BNCC em nome das “crianças e jovens nas salas de aula (TARLAU e MOELLER, 2020, p. 579).

Um trecho da carta, escrita por 3 pessoas do Movimento pela Base e assinada por 39 outras pessoas envolvidas na elaboração do documento, dizia o seguinte:

Quarenta e cinco milhões. Esse é o tamanho do sistema educacional brasileiro. São 45 milhões de crianças e jovens nas salas de aula do país, todos os dias. Em meio a mais um período de instabilidade política e econômica, não é demais lembrar a urgência dos desafios que esses milhões de alunos enfrentam para ter educação de qualidade (...) Um dos pontos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação no Brasil é a construção de uma Base Nacional Comum Curricular - documento que estabelece com clareza o que é essencial a ser ensinado nas escolas (TARLAU e MOELLER, 2020, p. 579).

A demarcação da não-partidarização da BNCC, na verdade, consiste na não-partidarização, em última instância - quando interessa ao capital, do neoliberalismo. O neoliberalismo pode ser “Petista” e/ou “Psdebista”. Isso dependerá das circunstâncias políticas. O neoliberalismo tem uma aparência partidária flutuante que, na realidade, é a não-partidarização de sua concreticidade. Em outras palavras, o que definirá o apoio do Neoliberalismo a um partido ou outro, é o programa adotado dentro do modelo desenvolvimento em questão, ou seja, aquilo que temos chamado nesta pesquisa de “facetas”. O programa (e conseqüentemente o partido que o adotou) que mais e melhor atender às condições necessárias para a manutenção e reprodução da hegemonia neoliberal, receberá o seu apoio.

A “não-partidarização” da BNCC é, entre outras tantas, a demonstração e reafirmação do compromisso do PT com o Neoliberalismo. Se o governo Dilma não tivesse, no momento da elaboração da carta, concretamente aliado à burguesia, a fundação Lemann, na posição do Movimento pela Base, teria escrito a carta em tom de ataque e/ou minimamente de desaprovação do então governo, o que não ocorreu naquele momento. A carta demonstra que, uma mudança de posição e/ou conflito entre PT ou PSDB, pouco impactaria na BNCC. Uma vez que tinha apoio de ambos os partidos, demonstrando, novamente, que o Partido “dos trabalhadores” também com Dilma na presidência, em muito se distanciava dos interesses da classe.

Inclusive, o próprio Lemann veio a público negar algumas informações que surgiram na época referente a seu suposto envolvimento direto no apoio ao Golpe de Estado de 2016. O site vemprarua.org.br, um dos domínios da internet que convocou os protestos golpista, foi criado pela “Fundação Estudar”, que pertence a Lemann, Marcel Telles e Beto Sicupira. Dentre os 3 bilionários, Lemann se mostrou surpreso e indignado com o apoio de uma de suas fundações, alegando, ainda que, do nosso ponto de vista, seja uma afirmação contraditória, que “não se mete em política, e que a fundação em questão, também deveria ser totalmente apolítica”. Na

época, o responsável pela declaração de apoio foi Fabio Tran, o então diretor da Fundação (BRASIL 247, 2016)¹⁹¹.

Neste período, houve o acirramento de conflitos no interior do bloco no poder, que culminou com o golpe de Estado de 2016 sofrido pelo governo Dilma. O golpe, conforme evidenciamos anteriormente no texto, foi articulado por determinadas frações da burguesia. O momento de incerteza e instabilidade para o governo brasileiro teve repercussão direta na relação econômica do país com o mundo. Essa pode ser uma das possíveis explicações no posicionamento de Lemann, negando o seu envolvimento no apoio aos protestos golpistas. Afinal, no que refere ao campo da Educação Básica e implementação das políticas educacionais, Lemann foi beneficiado no governo Dilma, que assumiu, prioritariamente, o lado dos empresários, ainda que com a ressalva dos avanços nas políticas sociais.

Em tempo, destacamos que, embora a Lei nº 13.415/2017 tenha sido aprovada no ano seguinte ao Golpe, já no início de seu mandato Dilma acenava para mudanças significativas no Ensino Médio. O PNE 2014/2024 estabeleceu como meta a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, bem como, a elevação, até 2024, da taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (BRASIL, 2014). Dentre as estratégias para alcançar a supracitada meta, o PNE estabeleceu que o Estado iria:

institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

No que se refere à meta, conforme demonstramos em Barrios (2018), junto da preocupação com a inserção na etapa, é ainda mais necessário que o Estado elabore políticas de permanência no Ensino Médio. Vivemos um contexto em que os jovens têm desenvolvido cada vez mais precocemente uma relação com o trabalho, tendo suas trajetórias escolares interrompidas por ele. Pensar políticas que visam a ampliação das matrículas no Ensino Médio, de modo desconectado das políticas de promoção de permanência da juventude na escola, é como enxugar gelo. Não havia com FHC, nem com Lula, também com Dilma, e permanece não havendo no Brasil, uma preocupação real traduzida em políticas públicas, com a permanência dos jovens no Ensino Médio.

¹⁹¹ Em entrevista concedida ao portal, possível de ser acessada no link a seguir: <https://www.brasil247.com/economia/ao-247-lemann-nega-apoio-ao-impeachment-de-dilma>.

No tocante à estratégia supracitada, ainda durante a campanha da eleição de 2014, Dilma já falava em propaganda política que faria uma reforma no Ensino Médio, tendo como principal instrumento a construção de uma Base Nacional Comum no currículo para a etapa. Em um determinado momento da propaganda, a então candidata diz: “também é preciso repensar o seguinte: hoje o aluno do Ensino Médio tem doze matérias, o que já é bastante excessivo”¹⁹² (DILMA, 2014). Complementar a essa afirmação, já em seu discurso de posse, a então presidenta afirmou:

Sei que a palavra mais repetida nesta minha campanha, da qual vocês participaram, foi ‘mudança’. E o tema mais invocado, foi ‘reforma’. Assumo aqui com vocês, nesta praça, o meu compromisso de inaugurar uma nova etapa nesse processo histórico de mudanças sociais no Brasil. E digo a vocês algo muito importante: nós, vamos fazer, sim, ajustes na economia. Mas, isso, sem revogar direitos conquistados ou trair nossos compromissos sociais (DILMA, 2015)¹⁹³.

Além da BNCC, não identificamos nas leituras que subsidiam esta análise e demais pesquisas, outras ações concretas do respectivo governo, no âmbito das políticas educacionais, no que se refere à reforma citada por Dilma. Diante do exposto, temos no quarto mandato petista a criação de um currículo comum para o Ensino Médio, baseado em uma pedagogia que contradiz os interesses da classe trabalhadora, e a promessa de uma reforma que não se efetivou. No entanto, tinha de antemão um arcabouço neoliberal que a sustentava, tendo por base o texto do PNE, com atenção especial para o termo “flexível” adjetivando o currículo. Neste contexto, a afirmação de Dilma, do partido “dos trabalhadores”, se comprometendo a não revogar direitos conquistados ou trair compromissos sociais, por si só, se tornou uma falácia.

4.3.3 Título 8 da Lei nº 13.415/2017: a Medida Provisória nº 746/2016 do Golpe de Estado de 2016

A partir do golpe de Estado sofrido pela democracia brasileira no ano de 2016, Michel Temer rouba a cadeira da presidência da república e inicia um governo disposto a promover rapidamente ações substanciais que impactaram profundamente a classe trabalhadora do país. O governo Temer deu início a um “tsunami” que retomou uma face mais cruel do Neoliberalismo na sociedade brasileira, com destruição prosseguida por Bolsonaro, com um governo atenuante das desigualdades sociais.

Embora os governos Lula e Dilma estivessem alicerçados na plataforma neodesenvolvimentista do neoliberalismo, ainda que com uma possível tentativa de

¹⁹² Propaganda disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-fHxb9hdKhs>

¹⁹³ Discurso disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cehJHpKXBRs&t=1119s>

implementação de programa desenvolvimentista com Dilma, há um enorme distanciamento entre Temer e Dilma. E, considerando as análises que fizemos de todos os governos até aqui, entendemos ser de extrema importância esse nosso posicionamento nesse momento. Há um longo caminho com níveis alarmantes de desumanidade que separam o governo Temer do governo Dilma, e é nesse caminho que surge a Medida Provisória (MP) 746/2016, com força de lei.

Transcorridos exatos 22 dias de sua posse após o golpe, na data 22 de setembro de 2016, Temer assina a MP 746/2016, instituindo, assim, a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. Conforme explicam Ramos e Frigotto (2016, p. 31), “sempre que há golpes, há mudanças mais ou menos profundas no campo educativo”. Nesse sentido, a MP 746/2016 é a remodelação da educação aos antigos-novos parâmetros de desenvolvimento da sociedade brasileira, a qual vivia, naquele momento, mais uma, somada à outras já vivenciadas, ruptura democrática.

Os antigos-novos parâmetros é um termo utilizado por nós para fazer referência a um conjunto de parâmetros de desenvolvimento que está permanentemente presente na sociedade brasileira, mas, que, no entanto, há períodos em que se manifestam mais ou menos no país a depender das conjunturas econômica e política, que, por sua vez, influenciam diretamente no arcabouço jurídico. A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55, que efetivou as reformas da previdência e trabalhista, foi o principal mecanismo de resgate dos antigos-novos parâmetros pelo governo golpista.

Nas palavras de Ramos e Frigotto (2016, p. 34), “a PEC 55 é a tradução material em nome de quem, e para que, foi construído e deflagrado mais este Golpe de Estado”. Conforme temos destacado ao longo desse texto, os governos Lula e Dilma, não buscaram romper com o capitalismo. No entanto, especificamente o governo Dilma, alçou a retomada de um desenvolvimento mais focado no contexto nacional, aquilo que Singer (2015) definiu como o “ensaio desenvolvimentista”.

Dessa forma, o governo Dilma, com específicas ações, foi interpretado por algumas frações da burguesia, sobretudo, as que se beneficiariam menos com o programa desenvolvimentista, como uma ameaça à continuidade da dependência brasileira do capitalismo global com uma suposta ruptura com o modelo de desenvolvimento neoliberal no país. Em outras palavras, parafraseando Singer (2015, p. 65), Dilma “cutucou onças com varas curtas”.

Com diferenças já destacadas nos capítulos anteriores, os governos Lula e Dilma, de certa forma, buscaram fazer com que o Estado de Direito estabelecido pela Constituição Federal de 1988, ultrapasse os limites do plano teórico e alcançasse na prática a sociedade brasileira.

Para tanto, promoveram políticas de acesso à educação, saúde, segurança alimentar, moradia e outras áreas de questões básicas que envolvem a vida de todo cidadão.

Especificamente o governo Dilma, criou em frações da burguesia, a convicção de que o raio de ação do Estado seria ampliado no país, com a fixação de preços, maior regulação e controle da atividade privada e estatização de setores estratégicos, resultando em um cerco, por frações da burguesia, ao ensaio ao desenvolvimentismo do governo em questão (SINGER, 2015). Pois, conforme já destacamos, embora entendamos através dos escritos de Poulantzas (1989) que a burguesia se fragmenta em frações em torno de interesses específicos, essa fragmentação, segundo pensamento do mesmo autor, nunca será superior à sua unificação em torno da manutenção da hegemonia da classe. Nesse sentido, a PEC 55, através do seu emparelhamento do Estado, é a resposta que a burguesia deu ao governo Dilma. Reestabelecendo, assim, a ordem burguesa através da permanência dos antigos-novos parâmetros na sociedade brasileira. A PEC 55 foi a defesa da burguesia, no conjunto de suas frações, do seu projeto de classe no Brasil diante do ensaio desenvolvimentista de Dilma.

Fruto do mesmo contexto da PEC 55, é de suma importância destacarmos a forma autoritária pela qual a MP 746/2016 se desenvolve. Autoritarismo, este, que se tornou uma marca identitária do governo golpista de Temer. Conforme determina a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 62., “em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional” (BRASIL, 1988). Diante do exposto, destacamos que, não havia na ocasião, qualquer situação que caracterizasse a proposta contida na referida MP como uma situação de tamanha relevância e/ou urgência. Tendo o Ensino Médio na época, inclusive, documentos consistentes que o embasavam, com destaque para dois deles:

A LDB em seu conteúdo original aprovado em 1996 e com as revisões posteriores, dentre as quais a que incorpora a integração da educação profissional ao ensino médio, inicialmente instituída pelo Decreto n. 5.154/2004 que revogou o 2.208/97 da era FHC e levada à LDB pela Lei 11.741/2008; E as atuais DCNEM (Parecer n. 05/2011 e Resolução n. 2/2012, do CNE), um dos textos mais avançados que regulamenta o ensino médio, no qual estão presentes os princípios educativo do trabalho e pedagógico da pesquisa, a valorização do protagonismo juvenil, a importância da interdisciplinaridade e da integração entre trabalho, ciência e cultura no currículo ensino médio (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 36).

Inconsistentemente, a medida em questão estava ancorada em um documento que passava ainda por processo de discussão com vistas à sua elaboração, no caso, a BNCC para o Ensino Médio. Embora a Base – determinada pela LDBEN n° 9394/1996, tenha avançado significativamente durante o governo Dilma, não havia, por ora, ainda, um documento pronto

para o Ensino Médio. Tínhamos, então, uma Medida Provisória com força de Lei, fruto de um Golpe de Estado, que alterava toda a organização da etapa, extraindo do currículo, “em quantidade e em qualidade o conteúdo efetivamente formativo dos estudantes do ensino médio” (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 37). No entanto, a MP 746/2016 legisla tendo por base algo ainda inexistente: a BNCC para o Ensino Médio.

Estamos diante de dos maiores retrocessos para a formação da classe trabalhadora no Brasil: a MP 746/2016, que, contraditoriamente, esteve ancorada em uma política educacional iniciada pelo governo Dilma, do Partido “dos trabalhadores”: a BNCC. Em tempo, o movimento de sua elaboração da BNCC no plano prático, iniciou-se a partir de um pensamento que defendia que a base curricular citada na LDBEN nº 9394/1996 era de atribuição do MEC. Esta interpretação partiu de gestores do MEC – em um momento que, conforme demonstramos, o empresariado brasileiro tinha livre-passageiro pelo Ministério, de Secretarias de Educação e de alguns pesquisadores da área. No entanto, conforme analisam Ramos e Frigotto (2016, p. 37), a referida interpretação não era um consenso.

Outros setores do campo, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e pesquisadores implicados com o tema, já interpretavam que tal determinação da lei já fora cumprida na forma das DCNEM, inclusive remetendo aos sistemas de ensino a possibilidade de complementá-la para atender o que seria a parte diversificada do currículo. Tal polêmica, entretanto, não impediu que o MEC levasse adiante a primeira interpretação, vindo a elaborar um documento com aquela denominação (BNCC) pelas mãos de intelectuais convidados para este fim e participação dos sistemas de ensino mediante as chamadas “consultas públicas”.

Embora houvesse a resistência dos agentes supracitados a partir de outra interpretação, o governo golpista valeu-se da estratégia televisiva para a construção na sociedade brasileira pelo consenso em torno da necessidade da reforma na etapa. Tendo na época, o próprio programa Roda Vida da Tv Cultura dado espaço à intelectuais que defendiam a reforma, sem oferecer, no entanto, espaço de fala à intelectuais contrários. Para muito além da Tv Cultura, o governo centrou suas ações com propagandas em horário nobre em canais da televisão brasileira que têm grande alcance. O mecanismo de valorização da reforma na sociedade brasileira, por meio da mídia, utilizou-se da:

linguagem simples, veiculada por jovens sorridentes, demonstrando satisfação por um ensino médio em que eles poderiam “escolher o que gostam”, “estudar o que interessam”. Entra pelos lares dos brasileiros com suas televisões ligadas, prometendo a solução para esse “grande problema” que é o ensino médio. Seriam os jovens da propaganda televisiva do governo federal reais representantes da juventude brasileira? (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 37).

É válido lembrar que os grandes empresários do segmento da televisão do país compõem a fração da burguesia do setor da Comunicação/Telecomunicação e, futuramente, já com a Lei

nº 13.415/2017 em vigor, tendo como exemplo o estado do Paraná, tal fração faturou com a transmissão televisiva do eixo 5 no Ensino Médio da rede estadual, com o governo de Ratinho Junior, que, através de seu pai – figura conhecida na televisão brasileira, tem vínculo direto com a fração em questão.

No caminho jurídico da transformação da MP 746/2016 para a Lei nº 13.415/2017, temos como principais marcadores o Projeto de Lei de Conversão (PLV) n. 34/2016 e a Portaria Ministerial da educação n. 1.145. A alteração da MP pela comissão mista e na Câmara dos Deputados, resultou no PLV em questão, tendo sido aprovado pelo Senado no dia oito de fevereiro de 2017. Tendo como relator da matéria o senador Pedro Chaves (PSC-MS), o PLV incorporou 148 das 568 emendas apresentadas à MP (SENADO FEDERAL, 2017).

O PLV, basicamente, transforma o conteúdo da MP em lei de fato, alterando a ordem de alguns enunciados, por exemplo, na MP a “política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral” vem antes da necessária alteração da LDBEN nº 9394/1993 para tanto, nesse sentido, o PLV altera corretamente a ordem dos enunciados, tendo em vista o necessário respeito à sequência dos fatos. O PLV também reincorpora (após retirada pela MP) ao Ensino Médio a obrigatoriedade dos ensinamentos de Artes e Educação Física na etapa. No entanto, mantém a exclusão efetiva pela MP dos ensinamentos de Sociologia, Filosofia e estudos da História da África e cultura afro-brasileira.

Por sua vez, a Portaria do MEC, institui, nela denominada de “programa”, a “política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral”, “explicitamente tendo por base a MP. Ou seja, mesmo sendo “provisória”, a medida vai adquirindo concretude de modo a sugerir a inexorabilidade da aprovação e vigência de seu conteúdo” (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 38).

Cabia aos estados aderirem ou não ao Programa, em caso afirmativa, haveria transferência de recursos da União. Pelas análises, entendemos que o objetivo principal do programa foi aumentar a jornada escolar na etapa, sem que, contudo, estar embasada em pressupostos teóricos e metodológicos que norteassem a proposta. Por ora, as mudanças no currículo do Ensino Médio com o programa em questão, resumiam-se à criação, por parte das Secretarias Estaduais de Educação (SEE), de uma “parte flexível” do currículo, a qual deveria integrar a proposta curricular em conformidade com a legislação vigente.

No artigo 7º, § 3º, a portaria determinava que, “após a publicação da Base Nacional Comum Curricular, as propostas curriculares das SEE deveriam ser adequadas no prazo de um ano, considerando a reforma do ensino médio (BRASIL, 2016). Do nosso ponto de vista, o programa em questão foi uma espécie de ensaio da União para a Lei nº 13.415/2017, e uma

forma da etapa ir se “adequando” a um novo formato com ampliação de jornada enquanto a BNCC para o Ensino Médio ainda não existia. Uma vez que, a efetivação da reforma proposta por Temer, necessariamente, dependia do currículo comum na etapa. Exercendo, dessa forma, pressão sob os estados.

Antes de contemplarmos propriamente a análise da Lei nº 13.415/2017, entendemos ser importante reforçar uma questão já citada em outros momentos neste texto: os riscos e a ineficiência concreta de uma aliança entre a burguesia e a classe trabalhadora no modo de produção capitalista. Uma análise inicial e com menos profundidade, nos leva a pensar que a Lei nº 13.415/2017 representa a força da burguesia no governo Dilma do partido “dos trabalhadores”, tendo em vista, que embora tenha sido aprovada posteriormente, a Lei tem sua origem concreta no respectivo governo com o “programa nacional de renovação do ensino médio” citado no PNE 2014/2014. Assim como, na dependência da dita “renovação do Ensino Médio” da BNCC, também articulada pelo então governo, pois, conforme estabelece o PNE 2014/2014 com a renovação, a etapa passaria a ser: flexível, interdisciplinar, diversificada e com conteúdo obrigatórios e eletivos.

Com a análise supracitada, entendemos que tivemos durante o governo Dilma, além dos elementos anteriormente estudados neste texto, duas ações, talvez, de maior importância no conjunto dos “títulos” aqui estudados, na concepção e estruturação da Lei nº 13.415/2017 às vésperas do Golpe de 2016: o “programa nacional de renovação do Ensino Médio” do modo que foi posto no PNE, e a BNCC para o Ensino Médio. Somando às duas ações, destaca-se também o já citado incentivo e expansão do Sistema S no Ensino Médio no momento em que a rede federal, com os Institutos Federais, apresentava grandes possibilidades de crescimento e fortalecimento.

De todos os governos aqui estudados, talvez, com ainda mais força do que o período golpista em que Temer esteve no poder, as políticas elaboradas durante o governo Dilma, do nosso ponto de vista, foram as que tiveram maior influência na concepção e estruturação da Lei nº 13.415/2017. Diante do exposto, cabe a nós reforçar e motivar o desenvolvimento da crítica à tese da dinâmica da conciliação de classes do PT.

Do nosso ponto de vista, já não é mais o caso de demonstrar que o PT, especificamente no que se refere às políticas educacionais para o Ensino Médio não representa e/ou defende, de fato, os interesses dos trabalhadores, indicando para a tese da conciliação amplamente difundida nos estudos em educação. Mas, sim, que, não houve, na dinâmica da conciliação dos interesses de classes, sequer, a tentativa de atender os principais interesses dos trabalhadores. No entanto, houve, sim, o beneficiamento da burguesia.

Embora os governos do PT, com Lula e Dilma, tenham manifestado um Neoliberalismo mais brando em aparência, em momento algum eles romperam com os pilares deste modelo de desenvolvimento. Inclusive, os efeitos sociais da governança a partir de uma faceta mais branda do Neoliberalismo, conforme fez Lula e Dilma, tem potencial para efetivar nessa mesma sociedade uma faceta ainda radical do neoliberalismo, pois, os efeitos mais degradantes que o modelo desenvolve na sociedade, em parte, são amenizados com as políticas sociais, que são “permitidas devido à perspectiva de governança. Dessa forma, grande parte da sociedade que vive em situações desumanizantes vê a subsistência como modo de vida sendo substituída pela existência. E os trabalhadores, de modo geral, passam a ter maior poder de compra com as políticas que visam o controle do arrocho salarial.

Chamaremos de “satisfação limitada e temporária”, o efeitos sociais da governança a partir de uma faceta mais branda do Neoliberalismo, pois, entendemos que a vivência no Neoliberalismo está longe de despertar um “bem-estar” social naqueles que precisam do trabalho para sobreviver. A questão crucial aqui, é que o gozo da “satisfação limitada e temporária” age como uma espécie de anestesia na sociedade, fazendo com que a defesa e luta pela superação do capitalismo, e do próprio Neoliberalismo, perca a sua força. A partir desse mecanismo as facetas do Neoliberalismo mais brando, acabam contribuindo de forma radical para a manutenção e reprodução deste modelo de desenvolvimento. As facetas do Neoliberalismo mais brando, embora desenvolva a “satisfação limitada e temporária” na sociedade, em última instância, elas beneficiam a burguesia.

O governo Lula articulou uma política favorável aos interesses dos trabalhadores, a partir do Ensino Médio nos Institutos Federais com todo o seu arcabouço técnico que possibilita uma educação de fato de qualidade e socialmente referenciada. Em outras ações na educação e para além desse assunto, no entanto, Lula se movimentou no interior do bloco no poder junto à burguesia, de modo a atender os seus interesses, tanto das frações nacionais (a quem desempenhou maior atenção), quanto da burguesia compradora. Destacamos isso, pois, embora a educação tenha um papel importante, ela é parte de um conjunto de ações que devem ser articuladas com outras áreas, na busca de uma sociedade igualitária.

Ainda que com menos esforços do que o governo anterior, o governo Dilma continuou o trabalho iniciado por Lula com o Ensino Médio na rede federal. No entanto, o seu maior foco esteve centrado no PRONATEC, favorecendo a fração industrial com o Sistema S, e na BNCC, favorecendo a burguesia de um modo geral a partir da participação de representantes de suas diferentes frações. Só é possível atender, de fato, os interesses da classe trabalhadora a partir do rompimento radical com o capitalismo, e isso não ocorre através de governança calcada em

facetadas de um Neoliberalismo mais brando, uma vez que, embora seja mais brando, ainda é Neoliberalismo. Ou seja, nem o governo Lula e nem o governo Dilma, buscaram desenvolver no Brasil um contexto em que a classe trabalhadora fosse, de fato, beneficiada.

Tendo em vista que a Lei nº 13.415/2017 foi sancionada em 16 de fevereiro de 2017, na semana seguinte da aprovação do PLV 34/2016 o qual citamos anteriormente, encerramos, neste momento, a indicação e análise daqueles que entendemos ser os “tijolos” que compõem o não tão “novo” Ensino Médio. No entanto, dada o descompasso entre a efetivação da Lei nº 13.415/2017 e a aprovação da BNCC para o Ensino Médio, bem como, a gestão da educação do posterior governo Bolsonaro, a gestão do governo Lula e a recente paralização do prazo limite para adequação dos estados à reforma, não é possível, ainda, analisar como o “novo” Ensino Médio está se desenvolvendo.

Para tanto, destacaremos a seguir as ações que atravessaram a Lei nº 13.415/2017 durante o governo Bolsonaro, e que culminaram no contexto de sua não-execução e/ou execução parcial desorganizada. Tendo em vista que a Lei nº 13.415/2017 é mais uma política educacional para o Ensino Médio, entre outras tantas nas diferentes etapas e modalidades, estruturadas em torno do modelo de desenvolvimento do Neoliberalismo, buscaremos sintetizar também no próximo capítulo, os estudos que temos construído ao longo da tese sobre a estruturação e movimentação das frações no interior do Bloco no Poder no período neoliberal, e as suas determinações na política educacional para o Ensino Médio. Da mesma forma, buscaremos analisar os limites e possibilidades de desenvolvimento de um Ensino Médio que atenda, de fato, aos interesses dos trabalhadores.

CAPÍTULO 5

A LEI Nº 13.415/2017

Tendo como pano de fundo, um período de ruptura democrática na história brasileira, em 16 de fevereiro de 2017 a Lei nº 13.415/2017 é sancionada por Michel Temer. A conversão da MP nº 746/2016 resultou em mudanças profundas na estrutura do Ensino Médio, subsidiada em um currículo comum que ainda não existia. Uma vez que, a BNCC para o Ensino, embora já estivesse em processo de elaboração, foi homologada pela então ministra da Educação, Rossieli Soares, quase dois anos após a sanção da Lei nº 13.415/2017, somente em 14 de dezembro de 2022.

Na data da aprovação da Lei nº 13.415/2017, o então ministro da educação Mendonça Filho, se pronunciou, dizendo que o “novo” Ensino Médio objetiva “ampliar a cabeça dos jovens e ampliar as oportunidades”¹⁹⁴ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017). Injustificavelmente, o presente objetivo da suposta ampliação da formação da juventude teve como princípio a redução da qualidade do seu processo formativo. A seguir analisaremos a Lei, buscando problematizar questões referentes à carga horária, o currículo e as áreas de conhecimento, a privatização da formação técnica e profissional na etapa e o contexto de sua não execução já no governo Bolsonaro.

5.1 A CARGA HORÁRIA

Na ordem das alterações determinadas pela Lei nº 13.145/2017, a primeira diz respeito à carga horária, modificando o artigo 24 da LDBEN nº 9394/1996. Antes da Lei, a regra comum para a Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, era de 800 horas anuais para cada etapa (excluído o tempo reservado aos exames, quando houver). Com a alteração, o Ensino Médio passa a ter a carga horária mínima anual ampliada de forma progressiva para 1400 horas. Os sistemas de ensino tinham até 02/04/2022 para oferecer pelo menos 1000 horas anuais. Estabelecendo, assim, um prazo de cinco anos para iniciar as mudanças propostas na Lei.

Como quem tem a pretensão de responder àqueles que, conhecendo a realidade dos jovens brasileiros, necessariamente perguntariam: e os alunos que trabalham, para onde irão? A Lei nº 13.415/2017 responde determinando logo abaixo, alterando o § 2º do parágrafo único do artigo 24 da LDBEN nº 9394/1996, que “os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de

¹⁹⁴ Fala disponível no canal do MEC no youtube. Link para acesso:
<https://www.youtube.com/watch?v=0VOztPassWg>

educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 1996). Sobre a questão do Ensino Médio noturno e a EJA, que atravessam o artigo 24, faremos dois apontamentos a seguir: a) o encaminhamento compulsório à EJA, uma vez que, ainda enquanto MP nº 746/2016, havia a exclusão da oferta noturna do Ensino Médio; b) o encaminhamento compulsório ao Ensino Médio noturno e sua realidade no que se refere à oferta por parte das SEE;

Nos termos da MP nº 746/2016 havia o encaminhamento compulsório dos estudantes trabalhadores à EJA, excluindo a existência do Ensino Médio regular noturno. Com efeito, a luta e pressão por parte dos trabalhadores organizados em movimentos sociais durante as discussões do Projeto de Lei, foi responsável pela reinserção do ensino médio regular noturno. Na dissertação do mestrado, estudei o fenômeno da “Juvenilização da EJA”, configurado pelo aumento da população jovem na modalidade, que têm se inserido compulsoriamente ainda em idade escolar, por meio de encaminhamento das próprias instituições que ofertam o Ensino Médio no período dito regular, isto é, diurno.

Diante do exposto, identifiquei e intitulei de “escamoteação” a “nova”, mas não tão nova assim, função da EJA frente à ação do Estado, isto é, a EJA estava sendo o local em que o Estado literalmente jogava os estudantes que, por algum motivo, não se adequava ao Ensino Médio no período dito regular. Este motivo, quase sempre, atravessava o fato deles serem trabalhadores. Digo que esta função é “nova” - mas não tão nova assim, pois, ferindo os seus princípios históricos, teóricos e metodológicos, a EJA sempre foi um depósito de questões que, por algum motivo, a escola dita “regular” não sabia e/ou conseguia lidar/manejar. Com o neoliberalismo, e o enxugamento das políticas sociais na perspectiva do Estado mínimo, a EJA passa a receber massivamente a juventude trabalhadora ainda em idade escolar, configurando, assim, a “escamoteação” enquanto uma função real e paralela ao contexto legal.

Tendo em vista a legitimidade da existência da EJA enquanto uma modalidade que busca reparar a dívida social herdada hierarquicamente pela população brasileira em face à negação do direito à escolarização aos diversos segmentos sociais, a “escamoteação” não somente desconfigura a sua intencionalidade enquanto modalidade de ensino, como reproduz, em um novo tempo, de uma nova forma, a negação do direito à escolarização. Dessa vez, está sendo negado, mesmo tendo seu direito legalmente determinado – diferente do que ocorria em períodos anteriores da história do Brasil com a população negra, indígena, mulheres e trabalhadores no geral – o direito dos jovens trabalhadores a permanecer na escola, no período e local próprio da juventude, o Ensino Médio regular.

Nesse sentido, a Lei nº 13.415/2017, no momento em que determinava a exclusão, diga-se de passagem: violenta, da existência do Ensino Médio regular noturno, tornava a função da “escamoteação” na EJA (BARRIOS, 2018) legalmente determinada. Com a retomada da oferta noturna do Ensino Médio nos termos da Lei, a transferência compulsória deixa de ser na EJA e passa a ser no Ensino Médio noturno. De modo que não nos surpreende, mas, nos revolta, após esta alteração, passamos a vivenciar um movimento de fechamento da oferta da EJA nas escolas, negligenciando o direito de estudar daqueles que herdaram hierarquicamente a supracitada dívida social histórica produzida pela negação do direito à escolarização à diversos segmentos sociais. Cabe a nós, neste momento, analisar a realidade da oferta do Ensino Médio noturno no Brasil.

Conforme o Censo Escolar de 2022, 81,9% dos estudantes do Ensino Médio estão matriculados no período diurno, enquanto 18,1% estão no período noturno¹⁹⁵. Não há qualquer dado no Censo Escolar que retrate a diferença do número de escolas que ofertam o Ensino Médio no período noturno e no período matutino. No entanto, a partir do dado de matrículas no período noturno, compreendemos que as possibilidades que o estudante possui para cursar a etapa à noite são consideravelmente inferiores às possibilidades de cursar o Ensino Médio no período matutino.

No Censo Escolar de 2022, também foi possível identificar que 19% dos matriculados no Ensino Médio “apresentaram tempo de permanência na escola ou em atividades escolares igual ou superior a 35 horas semanais (ou, equivalentemente, igual ou superior à média de 7 horas diárias, considerando cinco dias de atividade na semana), caracterizando-os como alunos de tempo integral¹⁹⁶” (BRASIL, 2022, p. 30). Considerando que o estudantes que optam por cursar o Ensino Médio noturno, o fazem, geralmente, por dificuldades resultantes do trabalho, entendemos que o dado de 19% condiz aos estudantes matriculados no período diurno.

Diante do exposto, cabe o destaque para as incertezas que rondam as trajetórias escolares dos 62,9%¹⁹⁷ de estudantes matriculados no período diurno do Ensino Médio cuja carga horária

¹⁹⁵ Não encontramos em processo de pesquisa o dado referente ao número de escolas de Ensino Médio que ofertam o Ensino Médio no período noturno.

¹⁹⁶ Conforme define o Censo Escolar de 2022, “o indicador de tempo integral avalia o percentual de matrículas cujo tempo de permanência do aluno na escola ou em atividades escolares é igual ou superior a 35 horas semanais. A carga horária total semanal de um aluno considera, além da duração da turma de escolarização (considerando as etapas da creche ao ensino médio), as durações de eventuais turmas de Atividade Complementar, de Atendimento Educacional Especializado e de itinerário formativo (quando existentes para os alunos de ensino médio) que o aluno frequente, independentemente do local de oferta - a carga horária semanal de cada turma é obtida multiplicando o tempo diário (em minutos) pelo número de dias da semana em que são realizadas atividades” (BRASIL, 2022, p. 78).

¹⁹⁷ Resultado da subtração dos 19% de alunos cujo período na escola de Ensino Médio se configura como tempo integral, dos 81,9% de matriculados no período diurno da etapa.

não se configura como tempo integral. O prazo para efetivação da ampliação para 1000 horas da carga anual da etapa, conforme determinou a Lei nº 13.415/2017, encerrou em abril de 2022. Embora o Censo Escolar de 2022, demonstre o crescimento das matrículas no Ensino Médio cuja carga horária se configura como tempo integral, indicando um aumento de 20,4% na rede pública em 2022, em face 16,7% em 2021 e 14,1% em 2020 o documento em questão não apresenta qualquer dado acerca do aumento e/ou diminuição das matrículas na etapa no período noturno. Ocasionalmente, dessa forma, quase que um apagão de dados demográficos acerca da recente realidade do Ensino Médio no período noturno. Cabe a nós motivar a seguinte reflexão sobre o Ensino Médio no período noturno: tem espaço para todos?

Por ora, entendemos que o encaminhamento compulsório produzido pela Lei nº 13.415/2017 dos estudantes trabalhadores para o período noturno do Ensino Médio, evidencia o descompasso entre a realidade da juventude brasileira e as políticas educacionais de uma etapa que, necessariamente, deveria possibilitar um espaço de pertencimento e de acolhimento. Enquanto as políticas educacionais para o Ensino Médio deveriam promover, para muito além do acesso, condições reais para que o jovem trabalhador possa permanecer na escola, a Lei nº 13.415/2017 cria uma espécie de *apartheid* na etapa, delegando no interior do Ensino Médio, diferentes espaços, com diferentes formações, conforme o papel que este jovem desempenha atualmente na sociedade¹⁹⁸. Não podemos jamais perder de vista que o Ensino Médio da rede pública é a escola da juventude, dos filhos da classe trabalhadora, tanto daqueles que possuem condições de concluir os estudos para então começar a trabalhar, quanto dos que trabalham e estudam. E as políticas educacionais devem, necessariamente, considerar essa realidade.

5.2 O CURRÍCULO E AS ÁREAS DE CONHECIMENTO

No artigo 26 da LDBEN nº 9394/1996 identifica-se a segunda modificação pela ordem da Lei nº 13.415/2017, cuja alteração diz respeito aos conhecimentos que compõem a estrutura curricular do Ensino Médio. O período que transformou a MP 746/2016 em Lei nº 13.415/2015 em si foi permeado por muita luta dos movimentos sociais que representam os interesses da classe trabalhadora na educação, na tentativa de resistir à uma das mudanças mais prejudiciais, entre outras tantas, no plano da Lei: o empobrecimento da formação dos trabalhadores.

O empobrecimento da formação dos trabalhadores pela Lei nº 13.415/2017 está embasado no enxugamento do grupo de conhecimentos, esquematizado pela BNCC, e que

¹⁹⁸ Se ele trabalha e estuda ou se ele não trabalha e estuda.

sustenta a escolarização no Ensino Médio. O Brasil é um dos maiores países em extensão territorial do mundo, o que produz uma diversidade gigantesca de costumes e cultura nas diferentes regiões. Em outras palavras, para além das disciplinas que se aprende na escola, existem diferentes grupos construídos por conhecimentos específicos, que são pertinentes à cada região e dizem respeito ao pertencimento àquele espaço, que balizam a formação social dos indivíduos. E que, por sua vez, agregavam, até então, valor à qualidade da educação básica do setor público do Brasil, mesmo com os limites impostos pelo modo de produção capitalista, através de suas políticas educacionais, buscava construir uma educação socialmente referenciada. Nesta perspectiva, buscando contemplar os conhecimentos específicos, oriundos da cultura das diferentes regiões em que cada escola está situada, anteriormente à Lei nº 13.415/2017, a LDBEN nº 9394/1993 estabelecia, no artigo 26, que:

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º. Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996).

Inicialmente, o § 1º foi substituído pela seguinte redação dada pela MP nº 746/2016 que altera o texto da LDBEN nº 9394/1996 supracitado:

§ 1º. Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36.

Por sua vez, o artigo 36 trata dos conteúdos que compõem o currículo para o Ensino Médio. Os quais, a partir da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC, tiveram grandes perdas a partir do desenho dos “itinerários formativos”. Dessa forma, diferentes disciplinas foram conjugadas em um itinerário formativo. Uma mudança profunda que ocorreu sem ter o embasamento teórico e metodológico de qualquer pesquisa do campo da educação, especificamente do currículo, ao menos, não as que estudamos nos cursos de pedagogia: a ciência da educação. No entanto, nos últimos anos, os discursos que criticavam um suposto excesso de disciplinas na Educação Básica como causador do também suposto desânimo dos estudantes em permanecer na escola, vinha ganhando força. Sendo reproduzido, inclusive, pela então presidenta Dilma em propaganda eleitoral, conforme citamos anteriormente.

Com a modificação neste formato, no primeiro momento, a luta foi organizada objetivando estabelecer novamente a obrigatoriedade da oferta por meio de disciplinas, tanto daquelas que visivelmente não estavam contempladas da oferta dos itinerários, tanto das que foram precariamente preconizadas. Não conseguimos recuperar o ordenamento dos conteúdos em torno das disciplinas. Não é possível falar em ganhos neste cenário. No entanto, a perda na qualidade da formação dos trabalhadores foi, em parte, amenizada, graças à luta e resistência dos movimentos sociais.

No que se refere aos conhecimentos, conseguimos a reinserção do ensino de arte como componente curricular obrigatório no Ensino Médio. A presente área de conhecimento, que havia sido completamente e violentamente excluída do currículo, foi retomada no § 2º do artigo 26º da LDBEN nº 9394/1996, a qual redefiniu que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996).

O mesmo ocorreu com o Ensino de Educação Física, que teve a obrigatoriedade da sua oferta não contemplada em qualquer itinerário, reestabelecida por meio do § 3º do mesmo artigo da LDBEN nº 9394/1996, a qual redefiniu que: “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno” (BRASIL, 1996). Em tempo, ressaltamos que a educação física é de prática facultativa ao estudante desde à publicação da Lei nº 10.793/2003, desde que ele atenda a algum dos requisitos estabelecidos na normativa.

Perdendo espaço no currículo, e força na formação dos trabalhadores, o estudo da sociologia e filosofia foram precariamente preconizados no itinerário das ciências humanas e sociais aplicadas. Dessa forma, os conhecimentos das áreas deixaram de ter um espaço próprio no currículo do Ensino Médio, representando um retrocesso para o necessário e urgente desenvolvimento do pensamento crítico na sociedade brasileira, que junto das demais disciplinas da etapa, a sociologia e filosofia, tinham um papel importantíssimo.

Avançando muito pouco em face de sua execução flutuante, desconexa e desorganizada na forma do itinerário formativo das ciências humanas e sociais, a sociologia e a filosofia são afirmadas na formação do Ensino Médio, junto da arte e da filosofia, no § 2º do artigo 35, o qual define que: “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 1996).

Para além da oferta dos itinerários formativos, o currículo para o Ensino Médio também contará com dita “parte diversificada”, a qual deverá ser definida por cada sistema de ensino e

“harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (BRASIL, 2017). A análise dos artigos 35 e 36 da Lei nº 13.415/2017 manifesta uma das maiores preocupações no que se refere aos prejuízos produzidos pela normativa.

Determina-se no § 5º do artigo 36, que “os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo” (BRASIL, 2017), e § 3º no do artigo 35, “que o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a Lei nº 13.415/2017 fere, entre outros tantos que também poderiam ser citados aqui, um dos princípios da educação nacional defendido na Lei nº 9394/1996, no artigo 2º: “o pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 2017). A Lei nº 13.415/2017 impede que haja a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996), coíbe o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1996), não executa a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1996), bem como, “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996). Tampouco, valoriza a “experiência extra-escolar” (BRASIL, 1996).

Todas as negações produzidas pela Lei nº 13.415/2017 em face da LDBEN nº 9394/1996 supracitadas, se resumem perversamente à negação do “direito à educação”, conforme determina o artigo 6º da Constituição Federal de 1988. Os artigos 35 e 36 da Lei nº 13.415/2017 desconstroem a falácia da formação em tempo integral no Ensino Médio, defendido por um discurso que estrategicamente ronda a Lei em questão, e que esconde o objetivo real de empobrecimento da formação da classe trabalhadora. Logo, com a Lei nº 13.41/2017, não é possível mais afirmar que temos “direito à educação” (BRASIL, 1988) no Brasil.

A título de conclusão da análise da estrutura curricular dos conhecimentos do Ensino Médio, aliada à BNCC para etapa, a Lei nº 13.415/2017 estabelece que a formação do estudante será baseada nos seguintes itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Incluindo também, obrigatoriamente, conteúdos pertinentes à educação física, à arte, à sociologia e à filosofia.

A Lei nº 13.415/2017, embasada na BNCC, exigirá também a modificação dos cursos de licenciatura, uma vez que os professores da Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, ali são formados. No entanto, a Lei nº 13.415/2017 é anterior a uma modificação

que não está acontecendo, até mesmo como uma forma de resistência, a qual, também fazemos coro. O caráter antidemocrático da Lei nº 13.415/2017 está produzindo no Ensino Médio uma realidade curricular totalmente desorganizada, a qual se manifesta em face do descompasso da Lei com a formação inicial e continuada dos professores nos cursos de licenciatura, na ausência de bases legais que deveriam, além de sustentar pedagogicamente tamanha profundidade na mudança da estrutura curricular da etapa, melhor explicar, nortear e dimensionar a sua execução.

Diante do exposto, entendemos que, os conteúdos de educação física, arte, sociologia e filosofia, que, passaram a ter uma desorganização curricular legalmente determinada, com a ausência completa de um espaço próprio de pertencimento no currículo para o Ensino Médio. Da mesma forma, por não estar amparada cientificamente conforme a perspectiva exige, temos uma tentativa frustrada de incorporar a interdisciplinaridade no Ensino Médio através da oferta dos itinerários formativos. O que acaba, em face da ausência do rigor teórico e metodológico nos estudos do currículo incorporados na Lei nº 13.415/2017, deslegitimando a importância de práticas interdisciplinares na educação.

Entendemos que os itinerários formativos preconizaram de modo precário os conhecimentos no currículo. Os itinerários formativos agrupam diferentes áreas de conhecimento que, embora tenham alguma relação, têm em maior grau a necessidade de terem no currículo um espaço próprio, dada a gigante dimensão da natureza de seu conhecimento. Logo, a junção de diferentes áreas do conhecimento de grande dimensão, em um único itinerário específico, irá em todo tempo, prejudicar o atendimento à profundidade de algum conhecimento ou, ainda pior, impedirá que algum conhecimento seja contemplado. Diante do exposto, da forma como está posto na Lei, não conseguimos conceber uma outra realidade que não seja a classe trabalhadora tendo a sua formação no Ensino Médio extremamente empobrecida.

5.3 A PRIVATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NA ETAPA

Tendo em vista, conforme orienta o § 5º do artigo 36, que os sistemas de ensino não têm a determinação Legal de ofertar todos os itinerários formativos, ficará a critério desses mesmos sistemas de ensino a oferta ou não do itinerário formativo da formação técnica e profissional, regulamentado pelo § 6º do mesmo artigo. Nos casos em que haja a oferta do respectivo itinerário, a formação técnica e profissional do Ensino Médio se desenvolverá em parceria com o setor privado. Questão que nos leva a considerar a desconstrução do papel do Estado, enquanto possibilitador de sua execução pelo setor público.

No capítulo 4.1 “Faceta Política neoliberal do governo FHC: políticas educacionais para o Ensino” analisamos a relação entre o decreto nº 2.208/2007 e a Lei nº 13.415/2017, especificamente no tocante à profissionalização compulsória da classe trabalhadora no Ensino Médio. Profissionalização, esta, que em ambas as normativas, contam com o apoio do setor privado para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, reforçamos que a privatização indireta da formação profissional no Ensino Médio não tem seu ineditismo com a Lei nº 13.415/2017, pois, vinte anos antes, ela já acontecia por meio do decreto nº 2.208/1997.

Em face ao decreto nº 2.208/1997, a qual demonstramos tantas conexões com a Lei nº 13.415/2017 ao longo do texto, a segunda normativa é, em um aspecto específico, inovadora. Demonstrando, dessa forma, que nem tudo que busca inovar, busca também melhorar. As chamadas “inovações” embebidas em teorias de educação que surgem fortemente influenciadas pelo neoliberalismo, em grande parte, possibilitam apenas uma forma diferente de precarização do ensino.

Conforme determina o §11 do artigo 36 da Lei nº 13.415/2017, “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017). Nesse sentido, inovando, privatizando, e precarizando ainda mais a formação em questão, a Lei nº 13.415/2017 passa a regulamentar a oferta da formação profissional na etapa por meio de aulas à distância.

A análise da nova redação do artigo 61 da LDBEN nº 9394/199, que surge com a Lei nº 13.415/2017, nos demonstrou que aquilo que está ruim, pode, sim, piorar. Na realidade do dito “novo” Ensino Médio, especificamente no itinerário da formação técnica e profissional, os estudantes terão aulas com indivíduos que não possuem qualquer tipo de formação inicial, tampouco continuada, em cursos de licenciatura. Não havendo, também, a necessidade de que os mesmos tenham experiência em docência. Criando, dessa forma, uma nova segmentação entre os “profissionais da educação”, conforme define a Lei no título: a do “notório saber”. A alteração que se distancia de qualquer viés científico, estabelecida via ação antidemocrática, está legalmente determinada no artigo 61 inciso IV da LDBEN nº 9394/1996, a qual determina que são “profissionais da educação” também os:

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado (BRASIL, 1996).

Ao longo da tese, identificamos aspectos importantes da Lei nº 13.415/2017. Dessa forma, buscamos demonstrar que muitos aspectos nela presentes, foram resgatados de políticas educacionais executadas em tempos passados no Ensino Médio, e/ou que balizaram o desenvolvimento da etapa. Estabelecemos, assim, um montante de “tijolos”, que, ao longo da trajetória do Neoliberalismo no Brasil foram responsáveis por estruturar a Lei nº 13.415/2017. Haja vista que normativa em questão passou por algumas mudanças nos últimos anos, buscamos nesta seção contemplar aspectos anteriormente não discutidos.

5.4 O CONTEXTO DE SUA (NÃO) EXECUÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO

Com o fim do governo Temer, o Golpe de Estado de 2016 tem a sua continuidade com o governo Bolsonaro. Enquanto uma medida antidemocrática, fruto deste contexto, a “reforma do Ensino Médio” pela Lei nº 13.415/2017 passa a ser também defendida pelo então presidente, conforme já esperávamos. Conforme citamos anteriormente, a Lei em questão definiu, a partir de fevereiro de 2017, um prazo de cinco anos para que os estados começassem a ampliar para pelo menos mil horas anuais a carga horária do Ensino Médio, iniciando, assim, a remodelação da etapa (BRASIL, 2017). O término deste prazo ocorreu no último ano do governo Bolsonaro, em 2022.

Não objetivamos nesta tese demonstrar o desenvolvimento na prática da Lei nº 13.415/2017, haja vista que, além do distrito federal, o Brasil possui 26 estados e, para cada um deles, há um secretaria de educação. Logo, não cabe aqui, principalmente em face da proximidade com o tempo limite para início de execução da presente Lei nos estados, pesquisarmos o desenvolvimento da reforma especificamente em cada estado e analisarmos minuciosamente este contexto. Nosso objetivo, nesta tese, é demonstrar a forma como a Lei nº 13.415/2017 veio sendo construída ao longo dos anos neoliberais no Brasil, inclusive com a participação de governos que, em teoria, se diziam contra princípios deste modelo de desenvolvimento.

Cabe a nós, no entanto, analisarmos os caminhos que a Lei nº 13.415/2017 tem trilhado no governo Bolsonaro. Entendemos que os apoiadores do então presidente são, de modo geral, os mesmos que apoiam as reformas empresariais na educação. Em ambos os grupos, a concepção de educação defendida está baseada na ideologia neoliberal, ainda que com diferentes nuances. Há, no entanto, uma diferença importante a ser destacada entre os apoiadores de Temer e os apoiadores de Bolsonaro: o papel do Estado.

Ambos os grupos entendem que a eficiência do sistema educacional depende do controle empresarial, excluindo a presença do Estado enquanto provedor financeiro de sua execução. No entanto, o governo Bolsonaro, contraditoriamente, tem na presença desse mesmo Estado, a partir do seu aparato militar, a garantia de uma educação de educação, conforme os seus parâmetros. Nesse sentido, entendemos que, embora comungue com as reformas empresariais, o governo Bolsonaro defende a presença unilateral do Estado na educação, sobretudo, com a presença do aparato militar.

Ultrapassando a perspectiva do empresariamento da educação, defendida de diferentes formas na educação básica com Temer, com Bolsonaro temos a retomada da defesa do Estado na educação, que unilateralmente passa a ser requerido nos espaços de sua oferta no setor público com o seu aparato militar. Fruto deste contexto, com especificamos “novidades” em comparação ao governo Temer, sob o governo Bolsonaro os percalços da militarização das escolas públicas e da educação domiciliar se embaralham à Lei nº 13.415/2017. Ambas são pautas da direita ultrarreacionária.

A ano de 2020 ficou marcado na história mundial devido à pandemia que vitimou milhares de indivíduos e evidenciou a fragilidade do sistema capitalista e dos governos autoritários. No Brasil, praticamente¹⁹⁹ toda a pandemia foi vivenciada sob o governo Bolsonaro, tornando a doença ainda mais letal do que já era, em face do seu descomprometimento com a vida, evidenciado através de suas ações. Dentre as quais, citamos: a inércia por parte do governo na compra de vacinas, o incentivo ao uso de tratamentos comprovadamente sem eficiência, a defesa pública e mentirosa da não necessidade do uso de máscaras, promoção de motocicletas, e, de modo ainda mais cruel, a banalização da morte, demonstrada em diferentes momentos em falas do então Presidente.

Durante o período pandêmico, no tocante à Lei nº 13.415/2017, o ensino à distância encontrou ambiente propício para ser inserido à educação pública em suas diferentes etapas e níveis. Em um momento em que só se falava e pensava em perdas, em face das inúmeras vítimas, os fração dos serviços e produtos educacionais obteve lucros com a sua expansão massiva para o setor público, de magnitude jamais vista na história da educação brasileira. Criou-se, dessa forma, um ambiente de vantagens econômicas tanto para as empresas contratadas, que ampliaram o campo de trabalho e seus lucros, quanto para o Estado contratante, que diminuiu substancialmente os seus “gastos”, com o fechamento temporário das escolas.

¹⁹⁹ Haja vista que a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou o fim do estado de emergência em maio de 2023.

Embora as aulas presenciais já tenham sido retomadas com a abertura de escolas de Ensino Médio, o desenvolvimento do educação à distância ocorrido durante a pandemia, possibilitou à esta modalidade condições mais favoráveis à sua execução no setor público. Permitindo que, de alguma forma, ela permaneça no Ensino Médio. Realidade que, anteriormente à pandemia, não era tão comum como nos dias de hoje. Entre 2017 e 2010, havia grande resistência à determinação da educação à distância no Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017 por parte das escolas, com resultados muito positivos. No entanto, com o avanço devastador desta modalidade na etapa, tivemos muitos retrocessos.

É importante ressaltar também que, durante a pandemia, em face do estado de calamidade pública, o Ensino Médio grande parte do seu orçamento, o qual, mesmo em meio à abertura das escolas e retorno dos estudantes às aulas presencial, ainda não foi retomado em sua integralidade. Ou seja, um orçamento que já é enxuto dada as circunstâncias neoliberais no Estado, se tornou ainda menor após a pandemia. Do nosso ponto de vista, a Lei nº 13.415/2017 adquire contornos mais dramáticos sob o governo Bolsonaro. Para além da pandemia, soma-se a este contexto como resultado de um governo ultraneoliberal e reacionário: o desemprego, o ataque aos direitos sociais, a pobreza, o autoritarismo, a remodelação do MEC com grande espaço em agenda para medidas obscurantistas e persecutórias e a diminuição do financiamento federal.

5.5 ENSINO MÉDIO: A QUEM TEM SERVIDO? O BLOCO NO PODER DO BRASIL NO PERÍODO NEOLIBERAL E A FORMAÇÃO NA ETAPA

Com base nos estudos realizados nos capítulos anteriores no concernente às ações no Ensino Médio por parte das frações da burguesia que constituem o Bloco no Poder, nosso objetivo nesta secção é mostrar a quem a educação na respectiva etapa tem servido. Ao longo do final da década de 1990, a agenda política brasileira foi estruturada a partir da perspectiva neoliberal. Do nosso ponto de vista, no percurso temporal que compreende as gestões de FHC à Bolsonaro, não tivemos governos que buscaram romper concretamente com este modelo de desenvolvimento. No entanto, entendemos que a estrutura neoliberal foi incorporada à sociedade brasileira com importantes diferenças no período em questão.

Conforme já demonstramos, após um aprofundamento teórico na perspectiva marxista do conhecimento, o autor que mais nos auxiliaria a compreender a ideia da diferenciação nas formas de executar um mesmo Neoliberalismo em estrutura, seria o Poulantzas, principalmente na sua obra “Poder político e classes sociais” (2019). A escolha do autor para esta pesquisa se

sustenta pelo fato de, entre os autores anteriormente estudados, incluindo os próprios escritos marxianos e o Gramsci, Poulantzas foi o único que desenvolveu profundamente, dentro da perspectiva marxista, uma teoria que analisa os interesses específicos em uma mesma classe, e compreende a sua movimentação interna em um espaço próprio da burguesia, que é hierarquicamente organizado a partir da valorização dos interesses específicos de seus subgrupos. A supracitada análise está sintetizada, respectivamente, nos conceitos “frações da burguesia” e “bloco no poder” (POULANTZAS, 2019).

Nesse sentido, o aprofundamento dos nossos estudos sobre a teoria Poulantziana, nos levaram a compreender que as diferenças na forma com que o neoliberalismo foi executado no Brasil, a qual denominamos de “facetas”, ocorreram principalmente devido às movimentações nas posições que as diferentes frações da burguesia ocuparam no interior do bloco no poder a partir do final da década de 1990. Tendo sido essa movimentação de específicas frações da burguesia, mais ou menos impulsionadas pela agenda econômica dos cinco governos que tivemos desde o momento em que o Neoliberalismo passa a ter maior influência²⁰⁰ no contexto nacional, isto é, FHC, Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro.

A análise das facetas do neoliberalismo, tendo como foco as políticas educacionais para o Ensino Médio, nos fez denominar os modos de execução do modelo de desenvolvimento em questão, da seguinte forma: FHC: “autoritarismo civil de base presidencialista”; Lula: “o pêndulo da conciliação de classes”; Dilma e Temer: “acirramento de conflitos no interior do bloco no poder”. Haja vista que Dilma e Temer se unificaram no governo através de uma mesma chapa, ainda que após o Golpe de Estado de 2016, Temer tenha ocupado o cargo de Presidente da República, entendemos que a denominação em questão é suficiente para sintetizar a forma como o neoliberalismo foi incorporado à política brasileira no respectivo período. Também optamos por não definir com uma denominação uma faceta para o neoliberalismo que esteve atrelado ao governo Bolsonaro, devido ao distanciamento ainda insuficiente do governo em questão, considerando o curto espaço de tempo entre o mesmo e a construção desta tese.

Ao estudar a presente tese, alguns leitores podem se perguntar: “o que a Lei nº 13.415/2017 tem a ver com as facetas do Neoliberalismo?”. Em tempo, responderemos esta pergunta, retomando uma discussão desenvolvida ao longo do trabalho, objetivando reforçar e demarcar um ponto importante, tanto para a compreensão do leitor no que se refere à linha de raciocínio a qual esta pesquisa esteve sustentada durante os 4 anos de doutorado, quanto para dar sequência a discussão nesta secção.

²⁰⁰ Conforme entende Boito Jr. (2013) e Chauí (2020).

Na ocasião do Golpe de Estado que, dentre outros desastres sociais, resultou na MP n° 746/2016 que, futuramente, se tornou a Lei n° 1.415/2017, muito se criticava o governo Temer por sua suposta criação do “novo” ensino médio sob os termos colocados na Lei. Fazemos coro à crítica ao governo Temer, conforme demonstramos nas seções anteriores. No entanto, na época, tendo finalizado o mestrado recentemente, fervilhava em minha cabeça a compreensão que a grande evasão no Ensino Médio era um efeito, em grande parte, das políticas educacionais para esta etapa. Políticas Educacionais, em todo tempo, neoliberais.

Nesse sentido, no que se refere especificamente a perspectiva de Ensino Médio alvo de crítica naquele momento pela presente reforma, conseguíamos enxergar proximidades entre a Lei n° 13.415/2017 e certas políticas educacionais implementadas anteriormente na etapa sob o viés neoliberal. Da mesma forma, acreditávamos que o incentivo que o governo Lula (com continuidade no governo Dilma) deu à burguesia, possibilitando com ainda mais força do que no governo FHC, que esta classe pudesse pensar a educação brasileira, teve um efeito destrutivo na formação da classe trabalhadora do país. Uma vez que, este incentivo, foi responsável por estabelecer nas políticas educacionais brasileiras uma tendência de vocalização dos interesses neoliberais. Sendo a classe trabalhadora, mesmo em meio à resistência da parte dos movimentos sociais, a principal vítima da onipresença injustificada das diferentes organizações da burguesia nas escolas públicas do país, aglomeradas principalmente no “Todos pela Educação”. Movimento, este, que, na ocasião de seu nascimento, em 2006, foi abençoado pelo governo Lula, três anos após o início do seu primeiro mandato.

Sob essa ótica, buscamos demonstrar que a dita “reforma do Ensino Médio”, embora tenha eclodido com a Lei n° 13.415/2017 durante o governo golpista de Temer, foi construída pelos governos neoliberais que tivemos no Brasil. De FHC à Temer, contemplando Lula e Dilma, todos vocalizaram os interesses do Neoliberalismo no Ensino Médio, a partir da articulação das diferentes facetas deste modelo de desenvolvimento às políticas educacionais para a etapa.

Desde o momento em que o Brasil passou a estar inserido na agenda globalmente estruturada do neoliberalismo, fortalecendo a sua posição na periferia do capitalismo, não podemos afirmar, ainda, que tivemos um governo que tenha buscado romper concretamente com este modelo de desenvolvimento. Olhando para a educação, sob o nosso ponto de vista, podemos afirmar que tivemos diferentes formas de gerir o neoliberalismo no Brasil. Tais diferenças, impactaram nas políticas públicas sociais. Ocasionalmente, assim, que o neoliberalismo tenha sido mais ou menos nocivo para a sobrevivência da população brasileira no período em questão.

Ainda que aos nossos olhos pareça óbvio, em tempo, afirmamos que durante todos os governos supracitados, os trabalhadores permaneceram em posição de classe oprimida. De modo que, em alguns momentos, também os efeitos da dominação da burguesia foram vivenciados de diferentes formas pela população brasileira. A democracia limitada estabelecida como padrão de funcionamento do Estado brasileiro pelo autoritarismo civil de base presidencialista de FHC, colocou a educação no centro das “cruzadas reformistas” (JUNIOR, 2002). Tendo como foco o currículo segregado, as políticas educacionais para o Ensino Médio passaram a ter um papel ainda mais importante na subordinação ideológica das massas brasileiras (SAES, 1996).

Talvez seja por meio do governo FHC que consigamos de forma mais didática explicar a gravidade da não ruptura com o neoliberalismo da parte dos governos posteriores, sobretudo, daqueles que se diziam serem “dos trabalhadores”. Saes (1996) explica que na perspectiva da luta de classes, é impossível que tenhamos no capitalismo uma democracia plena, pois, uma democracia plena fere os princípios que visam a acumulação do capital pela burguesia.

Sendo o neoliberalismo, um modelo de desenvolvimento do capitalismo, ele irá sempre manifestar e produzir variadas formas de se executar uma democracia limitada. A democracia limitada é um mecanismo de autopreservação do capitalismo. No Brasil, a democracia limitada surge como resultado de ações do neoliberalismo, especificamente, em seu exercício de orientação, enquanto teoria econômica, de políticas baseadas no capitalismo. Nesse sentido, as variadas formas de executar uma democracia limitada incorporam mais ou menos os princípios neoliberais, demonstrando, assim, as diferentes facetas de um mesmo modelo de desenvolvimento que, por sua vez, sempre estará baseado no capitalismo.

FHC assume o poder sendo eleito pelo povo brasileiro, por meio de uma eleição democrática. Tendo como pano de fundo a redemocratização brasileira pós-ditadura militar, a rejeição de Collor e o seu processo de impeachment, os princípios de uma sociedade mais igualitária estabelecidos pela Constituição Federal 1988 e a notoriedade que os movimentos sociais estavam ganhando na época a partir da demonstração de suas forças que repercutiam como pressão diretamente no governo, o autoritarismo civil de base presidencialista foi a forma que o governo FHC encontrou para coibir qualquer possibilidade de ruptura, não com o sistema democrático, mas, sim, com o neoliberalismo. Pois, uma ruptura motivada pelo povo, naquele momento, talvez representasse a experiência mais próxima de uma democracia de fato.

Conforme Saes (1996) analisa, o autoritarismo civil de base presidencialista de FHC possibilitou com que não ocorresse uma redefinição radical da hegemonia, impedindo uma possível dissolução do bloco no poder. Ocorreu, no entanto, uma nova forma de executar essa

mesma hegemonia no interior do bloco. Foi uma redefinição do modo de exercício, mas, não do exercício em si. Em outras palavras, foi uma redefinição do modo como o neoliberalismo passou a ser executado, mas não do neoliberalismo em si. Essa foi a forma que o bloco no poder do Brasil encontrou para que, o poderoso movimento popular na época, não tivesse força suficiente para contestar a hegemonia de modo a ocasionar uma ruptura institucional que não beneficiaria a classe dominante. Mas, talvez, pudesse beneficiar os trabalhadores.

Desde então, todos os governos se estruturaram em torno de uma democracia limitada. As variadas democracias limitadas no Brasil, tiveram mais ou menos imersas na teoria econômica do neoliberalismo e, por isso, sob o nosso ponto de vista, se constituem enquanto facetas deste modelo. Para tanto, conforme demonstramos com FHC, a democracia limitada é uma forma de silenciar o povo, de diminuir o seu poder, de colocá-lo em condição de subserviência ao capitalismo. Em termos de democracia brasileira, o neoliberalismo depende, necessariamente, que ela seja limitada, de modo a continuar reproduzindo os seus parâmetros de desenvolvimento na sociedade brasileira.

A democracia limitada é uma variante da democracia capitalista, e a limitação dessa democracia no Brasil é o que dá sustentação às facetas do neoliberalismo aqui desenvolvidas. Ao mesmo tempo que a limitação da democracia é uma espécie de sobrevivência do processo de militarização do Estado brasileiro, no qual as forças armadas mantêm ainda hoje “importante presença no conjunto do Aparelho do Estado brasileiro” (SAES, 1996, p. 141), ela também é instrumentalizada pelas frações da classe dominante que, a partir de seu poder no interior do bloco no poder, organizam ativamente a sua hegemonia na política. De modo que, o fim do “golpe militar de 1964 abriu caminho para o estabelecimento da hegemonia, no seio do bloco no poder, de uma rede de múltiplos interesses monopolistas” (SAES, 1996, p. 41).

Em substituição da dominação militar do aparelho estatal, a democracia limitada manifesta a presença do bloco no poder no Estado, de modo que, desde 1988, a democracia limitada tem servido concretamente ao arranjo do sistema de interesses monopolistas. Em outras palavras, o formato institucional em questão, não se constituiu, até agora, como obstáculo à formação de governos cuja política é prioritariamente orientada pelos interesses do capital financeiro (SAES, 1996).

Os efeitos do pacto entre governos limitadamente democráticos e a burguesia, podem ser sentidos de modo mais ou menos pernicioso pelos trabalhadores. No recorte da história brasileira que contempla o pêndulo da suposta tentativa de conciliação dos interesses das classes do governo Lula, a burguesia recebeu incentivo sem precedentes para pensar e articular a educação em seus diferentes níveis no Brasil. De modo concomitante, também neste momento,

por meio de específicas políticas públicas sociais, grande parte da população passou a ter acesso a questões básicas para a sobrevivência: alimentação, moradia, saneamento básico, entre outros.

A burguesia seguiu orquestrando a educação brasileira no governo Dilma, sobretudo, a fração industrial, com a posição favorável que o Sistema S passou a ter no então governo através dos programas desenvolvidos. Governo, este, no qual pudemos presenciar como resultado do acirramento dos conflitos no interior do bloco no poder, um golpe de Estado escancarado, que foi inclusive televisado pela mídia em rede nacional, em pleno ano de 2016.

Vinte anos antes da eclosão do golpe de Estado em questão, sem ter ainda qualquer indício de um golpe em um horizonte próximo, com um tom que hoje soa premonitório, Saes (1996) analisava que o formato institucional da democracia limitada não tinha sido, até então, obstáculo para a formação de governos que prioritariamente buscavam atender aos interesses do capital financeiro. Conforme analisamos nos capítulos anteriores, as bases do Golpe de Estado de 2016 se constituíram como reação de frações da burguesia que seriam diretamente impactadas por uma suposta tentativa de retomada de um desenvolvimento mais voltado para o contexto nacional, em detrimento do atendimento prioritário do capital financeiro internacional.

Para a burguesia, a faceta neoliberal desenvolvida pelo governo Dilma, não foi capaz de limitar suficientemente a democracia, de modo que pudesse satisfazer a classe dominante atendendo integralmente os seus interesses. O golpe de Estado de 2016 é resultado disso. Ainda que Dilma tenha ancorado o Ensino Médio ao neoliberalismo, talvez, ainda mais comprometida com a aderência dos princípios deste modelo à etapa quando comparada aos demais governos aqui estudados, para os burgueses, em outras áreas do governo, Dilma não foi suficientemente neoliberal.

Em meio aos demais governos neoliberais, o governo Dilma se destaca, pois, a reforma do Ensino Médio foi inicialmente concebida durante o seu primeiro mandato. Ainda que não tenha havido a aprovação de Leis que regulamentassem a reforma durante o período, ao explanar sobre pretendidas mudanças na etapa, o governo Dilma não se poupou do discurso neoliberal. A reforma do Ensino Médio do governo Dilma foi baseada na BNCC, que por sua vez, foi criada pelo então governo. A BNCC para o Ensino Médio remodela a etapa, por meio do esvaziamento curricular, aos novos interesses de frações da burguesia brasileira, no contexto da precarização e informalização do trabalho.

Como em um jogo de cabo de guerra, tanto a BNCC quanto a proposta de reformar o Ensino Médio sob o discurso neoliberal, demonstram que no campo da educação o governo Dilma pendeu para o lado da classe dominante. No entanto, sob o nosso ponto de vista, o espaço

que a burguesia teve no governo Dilma para articular as políticas educacionais para o Ensino Médio, é parte da herança deixada pelo governo Lula.

Lembremos que as ações ocorridas durante o governo Lula possibilitaram a valorização da posição ocupada pela fração industrial da burguesia no interior do bloco no poder. Embora o governo em questão tenha sido o responsável pela criação dos Institutos Federais, que é um dos melhores projetos de educação profissional integrada ao Ensino Médio que já tivemos no país, de modo concomitante, o governo Lula decretou a gratuidade de até 66,6% dos cursos oferecidos pelo Sistema S, objetivando atender especialmente a população jovem. Os cursos passaram então a acontecer a partir da transferência de recursos públicos a uma entidade privada intrinsecamente vinculada à indústria, e que atende aos interesses da fração da burguesia deste setor. Ora, a quem interessa essa formação?

Na questão educativa, o governo Lula e o governo Dilma, com pontuais diferenças, possibilitaram a ampliação do acesso à formação nos diferentes níveis do ensino público e modalidades da educação básica, desconstruindo a ideia de oferta pública de serviço e que indiretamente acaba também por enfraquecer a carreira no âmbito desses serviços. Deixando de lado os Institutos Federais, a formação profissional no Ensino Médio foi viabilizada pelos respectivos governos via setor privado com projetos de grande dimensão financeira. Dimensão, esta, que poderia ter sido implementada diretamente no setor público, tanto com a criação de novas escolas federais, quanto com a viabilização de políticas de Estado e até mesmo de governo que, por meio de repasse financeiro da União aos estados e municípios, pudessem viabilizar esta formação em órgãos públicos.

Os governos Lula e Dilma desenvolveram suas políticas públicas educativas, em grande parte, em parceria com o setor privado. A concepção de educação como um “bem-público” norteou o fomento, por parte dos governos petistas, pela oferta da educação tanto em instituições públicas quanto privadas. Sendo a educação um “bem-público”, aqueles que possibilitam a sua oferta podem usufruir dos recursos públicos. Essa também foi a base norteadora das políticas públicas educativas adotada por FHC (LIMA, 2007).

Acreditamos que a educação deve ser um “bem-público” no sentido de que, todos aqueles que desejarem estudar, devem poder acessar a escola/universidade com condições reais de permanecer nesses espaços. No entanto, a ideia de “bem-público” que tem balizado as políticas dos governos neoliberais nos últimos anos, têm se apropriado de dinheiro público para fins de interesses privados. A educação como um “bem-público” nas políticas públicas educativas para o Ensino Médio, em parceria com as instituições privadas - e aqui se enquadram desde o decreto nº 2.208/1997 à própria Lei nº 13.415/2017, passando pela BNCC,

PRONATEC e Sistema S - tem sido responsável pela produção de um exército de reserva para a burguesia.

Temos enxergado que há um movimento, no qual, dependendo da valorização de determinado setor da economia, a fração da burguesia que se vincula a ele, passa a ter maior influência nas políticas educacionais para o Ensino Médio. Conforme temos analisado, nos governos neoliberais, duas frações se destacam no Brasil: a do capital financeiro e da indústria. Nesse sentido, acreditamos não ser aleatório o fato que, as principais políticas para o Ensino Médio aqui analisadas, as quais foram entendidas como “tijolos da Lei nº 13.415/2017”, foram articuladas junto aos governos, principalmente, por bancos e grandes companhias do setor industrial.

Em seus escritos, Poulantzas (1981) insistiu que no capitalismo, o Estado, sob influência da burguesia, possibilita a dominação desta classe e, ao mesmo tempo, auxilia no desenvolvimento e manutenção da hegemonia de uma determinada fração burguesa. Ou seja, ao mesmo tempo que o Estado organiza os interesses gerais da burguesia enquanto classe, ele prioriza os interesses de uma fração específica da burguesia, frente aos interesses das demais frações desta classe. Neste contexto, Poulantzas (1980, p. 31) identifica uma “autonomia relativa do Estado”, conceito que sustenta, dentro da perspectiva marxista, o papel do Estado enquanto articulador da hegemonia de específicas frações da burguesia.

Segundo as análises de Boito Jr. (2006), o Estado, sob o governo de FHC, possibilitou a hegemonia do grande capital financeiro, nacional e internacional, no Brasil e, consequentemente, a valorização da posição ocupada no interior do bloco no poder pela fração da burguesia que se vincula a ele. Em suas pesquisas subsequentes, Boito Jr. (2019) demonstrou que esta hegemonia tem sido preservada no país, ainda que, no balanço geral da análise das políticas, Boito Jr. (2020) também tenha identificado uma possível tentativa, por parte do governo Dilma, da desconstrução da posição ocupada no interior do bloco no poder pela fração da burguesia vinculada ao grande capital financeiro. Tentativa, esta, que teve como consequência o Golpe de Estado de 2016.

Ainda que tenhamos a hegemonia do grande capital financeiro, o governo Lula possibilitou, através de suas políticas, o desenvolvimento do setor industrial no Brasil que, consequentemente, concedeu uma melhor posição no interior do bloco no poder à fração que se vincula a este setor. O que em face à financeirização e hiperinflação no Brasil, foi responsável também por fortalecer ainda mais o grande capital financeiro (ALVES, 2023). Nesta perspectiva, conforme sustenta Boito Jr. (2006, p. 238), a valorização do setor industrial, como consequência,

alterou também a “relação do Estado brasileiro com a burguesia”, no sentido de valorização dos interesses particulares desta fração de classe no aparelho Estatal.

Boito Jr. (2006) tem demonstrado que parte da fração industrial da burguesia, a qual teve sua valorização possibilitada pelos governos do PT, está organizada dentro da burguesia interna, aquela que se aproxima mais dos interesses de desenvolvimento com foco no contexto nacional. O Golpe de Estado de 2016 alterou o contexto de valorização da parcela da fração industrial que compõe a burguesia interna, reativando, com as ações antidemocráticas do governo Temer, integração subalterna no capitalismo global a partir do realinhamento a uma outra faceta do neoliberalismo (ALVES, 2023).

O ataque aos governos neodesenvolvimentistas impactou diretamente a classe trabalhadora, pois, o Golpe de Estado de 2016 foi na jugular da inclusão social. A construção do projeto de crescimento nacional, da parte dos governos petistas, ainda que dentro dos limites do capitalismo, com políticas públicas sendo religiosamente orientadas pelo neoliberalismo, previa sempre a inclusão social. Nesse sentido, o governo Temer nos levou de volta para o passado. Subalternizando, novamente, o desenvolvimento do Brasil “sob a hegemonia rentista-parasitária e com apoio do setor agro-industrial-exportador - um clone dos latifundiários burgueses do século passado e da velha burguesia industrial decadente” (ALVES, 2023, p. 142). Finalizando, com o desmonte efetivamente da CLT e da Constituição de 1988, a “tarefa histórica iniciada há pouco mais de cinquenta anos” (ALVES, 2023, p. 142), que outrora coube aos militares no golpe de 1964.

A partir das contribuições de Poulantzas (2019), no que se refere uma visão atualizada da forma de abordagem marxista acerca do Estado e das classes sociais frente às mudanças sociais, entendemos que o Ensino Médio no Brasil tem servido ao grande capital financeiro nacional e internacional e à indústria²⁰¹. Haja vista o espaço concedido às frações da burguesia vinculadas aos respectivos setores para pensar, articular e elaborar políticas educacionais para a etapa, frente à valorização de suas posições no interior do bloco no poder no neoliberalismo.

No entanto, Poulantzas (2019) também destaca que o Estado condensa e expressa as relações sociais advindas da luta de classes. Luta de classes, esta, que, no plural, prevê a participação de dois lados em uma disputa. Ainda que haja uma classe dominante, há espaço para a classe trabalhadora contestar o *status quo* do bloco no poder. Assim como, há mecanismos, que por serem emanados do Estado, têm um papel fundamental na desconstrução da hegemonia burguesa. A educação é um deles.

²⁰¹ Ainda que tenhamos identificado uma “repartição” desta fração na história política brasileira, destacamos que os interesses específicos das frações nunca se sobreporão aos interesses enquanto classe dominante.

5.6 ENSINO MÉDIO: A QUE TEM SERVIDO? A EDUCAÇÃO QUE TEMOS, E A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS

Na organização da educação básica pública no Brasil, a oferta e o financiamento do Ensino Médio é de responsabilidade dos estados. Antes da Reforma do Ensino Médio do Golpe de Estado de 2016, o supracitado modo de organização, por si só, já produzia uma variedade de realidades da etapa no Brasil. Tendo em vista que o prazo determinado na Lei nº 13.415/2017 para que os estados se adequassem à reforma era até fevereiro de 2022, hoje essa variedade é ainda maior.

Especialmente se considerarmos que, conforme determina a Lei, especificamente sobre a carga-horária, cuja alteração atinge toda a organização da etapa, a adequação dos estados à reforma deveria ser progressiva. De modo que, até fevereiro de 2022, as redes estaduais deveriam atender pelo menos mil horas anuais de carga horária no Ensino Médio. No entanto, essa não é a carga horária “final” da etapa, uma vez que o dito “novo Ensino Médio” terá carga horária mínima anual de mil e quatrocentas horas. Para tanto, temos, neste momento, talvez, a realidade mais diversa que já tivemos no Ensino Médio brasileiro, pois, cada estado, pode estar em uma fase específica de adequação da etapa à Lei nº 13.415/2017.

Dito isso, não cabe a nós analisarmos minuciosamente a realidade particular de cada estado. A nossa pesquisa se situa no campo no qual as políticas educacionais são emanadas, isto é, estamos olhando especificamente para o território da produção das legislações. O espaço em que os projetos de educação com vistas à produção e/ou reprodução e/ou manutenção dos interesses de classe entram em disputa, se incorporam às legislações, e passam a exercer força em um outro campo de disputa: a escola.

Para além do Ensino Médio nas redes estaduais de educação, há o Ensino Médio integrado à formação profissional desenvolvido na rede federal, com os Institutos Federais. Diferentemente das redes estaduais com a adesão obrigatória à remodelação da educação profissional na etapa em face da arbitrariedade da Lei nº 13.415/2017, os Institutos Federais têm pautado a sua resistência à reforma em torno do fato de já serem uma instituição propriamente de Ensino Médio integrado. Não havendo, em face disso, necessidade de remodelação curricular. Por ora, ainda que em meio a efeitos de outros fortes movimentos neoliberais na rede federal, tem sido possível resistir ao dito “novo Ensino Médio” na presente instituição.

O Ensino Médio que temos hoje, então, é o Ensino Médio da Lei nº 13.415/2017, ainda que com diferentes realidades pautadas nesta mesma Lei, em face das fases de adequação em que as Secretarias Estaduais de Educação se encontram no ano de 2023. Enquanto classe

trabalhadora, temos insistido que não é esse o Ensino Médio que queremos. Não há quaisquer motivos que nos façam defender, enquanto classe, um Ensino Médio cuja formação fragilizada tem potencial para desenvolver um cerco no futuro na juventude brasileira, sobretudo, nos mais pobres.

“A escola não está sendo atrativa aos jovens”: é a expressão que tem se consagrado como um mantra neoliberal, sendo incessantemente entoado pelas entidades representativas dos interesses da burguesia no Ensino Médio. Conforme demonstramos anteriormente, a juventude do Ensino Médio é uma juventude trabalhadora. Sendo assim, não é o caso de a “escola não estar sendo atrativa aos jovens”, mas, sim, o fato de a escola estar em descompasso com a realidade dos jovens brasileiros.

A evasão no Ensino Médio é, entre outras tantas, mais uma manifestação das condições neoliberais em que a juventude brasileira está sendo submetida. O jovem não pode escolher entre estudar ou trabalhar simplesmente porque não cabe aqui o benefício da escolha. O jovem precisa sobreviver, e não será um Ensino Médio “à la carte” à brasileira” que resolverá essa situação.

Com o olhar voltado para as metodologias de ensino, Horn e Staker (2015) desenvolveram um modelo intitulado de “à lá carte”. O “à lá carte” faz parte de um conjunto de outros modelos - “rotação”, “flex” e “virtual aprimorado”, que foram pensados pelos autores norte-americanos (e defensores desta modalidade no país), com vistas à estruturação do ensino híbrido nas escolas dos Estados Unidos. Em tempo, ressaltamos que não somos favoráveis ao desenvolvimento do ensino híbrido no Ensino Médio, temos críticas a respeito do modelo em questão, dentre as quais, destaca-se que, do nosso ponto de vista, no contexto brasileiro, ele serve como mais uma forma de precarização do trabalho docente e exclusão do direito ao verdadeiro acesso à educação. A análise aqui desenvolvida tem por objetivo único demonstrar a forma como a Lei nº 13.415/2017 busca desenvolver uma versão piorada e descontextualizada do modelo “à lá carte”, criado por Horn e Staker (2015).

No modelo “à lá carte” (HORN e STAKER, 2015), o estudante é responsável pela organização dos seus estudos, buscando desenvolver uma aprendizagem personalizada de acordo com a vida do estudante, tendo sempre em vista o necessário desenvolvimento dos objetivos formativos. No entanto, não cabe ao estudante norte-americano, a “livre-escolha” dos conteúdos e/ou disciplinas que irá estudar, pois, o modelo “à lá carte” é sobre a forma como se aprende, não sobre o que se aprende em si. Ele foi pensado para ser uma alternativa ao ensino totalmente presencial em algumas escolas norte-americanas, sem fazer qualquer alteração e/ou substituição no currículo.

Temos entendido que, com a Lei nº 13.415/2017, nasce no Ensino Médio o modelo “à lá carte” à brasileira. Uma versão piorada e descontextualizada do conceito originalmente criado por Horn e Staker (2015). Basicamente, o “à lá carte” à brasileira, cria na realidade da etapa em nosso país um “faz de conta”: faz de conta que o estudante escolhe o que vai estudar, faz de conta que ele aprende, faz de conta que garantimos o direito à educação, faz de conta que estamos inovando na educação e etc. O Ensino Médio que temos, é o Ensino Médio do “faz de conta”. Não é o que queremos, queremos que os nossos jovens tenham uma aprendizagem significativa, e isso passa necessariamente pela superação do modelo “à lá carte” à brasileira no Ensino Médio.

O modelo “à lá carte” à brasileira no Ensino Médio está calcado na falácia do contraditório protagonismo juvenil. A ideia de protagonismo da juventude permeia toda a concepção do Ensino Médio que temos com a Lei nº 13.415/2017. Por carregar um forte significado político, a ideia de protagonismo da juventude se torna um catalisador de conflitos que se expressam no campo pedagógico. Objetivando caracterizar o percurso histórico que contextualiza e une a ideia de protagonismo juvenil à educação escolar, Ferreti, Zibas e Tartuce (2004, p. 2) analisaram que:

O discurso da participação ativa dos alunos em sua aprendizagem data, no Brasil, dos anos 20 e 30 do século passado, quando o pensamento de Dewey foi adotado por diversos teóricos da educação. Quanto a canais institucionais de participação de alunos na gestão da escola, os grêmios estudantis datam da década de 60 e os conselhos escolares, que preveem o envolvimento dos alunos e de suas famílias na direção da escola, remontam, em alguns estados da federação, aos anos 80. Na década de 90 foram emitidos diferentes documentos oficiais – tanto em nível federal, quanto nos estados – que explicitaram e valorizaram essa participação, argumentando que é por meio dela que cada unidade escolar democratiza sua gestão e cumpre efetivamente sua função, tornando-se um espaço pedagógico atraente e desafiador para os jovens, de modo a favorecer seu progresso intelectual, social e afetivo, e, ainda, um espaço democrático, confiável e culturalmente rico para pais e para a comunidade, com vistas a um intercâmbio fecundo entre a escola e o seu entorno.

A conhecida tática neoliberal da confusão semântica, no caso da ideia do “protagonismo juvenil”, se expressa com a ênfase distorcida do contexto original acima descrito. O termo “protagonismo” foi progressivamente substituído pelo termo “participação” nas principais normativas que orientam o Ensino Médio, sobretudo, nos documentos produzidos pelo movimento “Todos pela Educação”, que tem sido um dos maiores orientadores na elaboração das políticas para a etapa.

Para além da substituição do termo, as normativas têm atribuído um outro significado à ideia de “participação” da juventude, construída nas décadas de 1960, 1970 e início de 1990,

por meio da produção de pesquisas de estudiosos da área comprometidos com uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada. Enquanto proposição da agenda neoliberal, a ideia do “protagonismo juvenil” e/ou “protagonismo da juventude” parte da crença contraditória de que cabe exclusivamente ao sujeito a produção do seu futuro. Reproduzindo, assim, na sociedade, o padrão de pensamento baseado na meritocracia.

A BNCC para o Ensino Médio, principal norteador do currículo na etapa a partir da Lei nº 13.415/2017, cita em diversos momentos o termo “protagonismo juvenil”, assim como outras variações²⁰² do termo com o mesmo significado. O termo é utilizado para indicar que a formação no Ensino Médio irá possibilitar ao estudante exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, bem como, na construção do dito “projeto de vida”. Em outros momentos, com significado relacionado, a BNCC define que a estrutura do currículo organizada em itinerários formativos no Ensino Médio da Lei nº 13.415/2017 busca atender aos interesses específicos dos estudantes, valorizando, a partir da flexibilidade curricular, o seu protagonismo. O documento cita também o protagonismo da juventude no sentido desenvolver a “união” desse grupo social, prevendo novas práticas para o desenvolvimento do país (BRASIL, 2017).

Não há um contexto sequer, dentre os descritos acima, em que o termo “protagonismo juvenil” não busque ocultar na BNCC a realidade da produção da desigualdade social no capitalismo. Dessa forma, o currículo da etapa fortalece a manutenção do processo social de auto culpabilização pelo suposto “fracasso”, quando não foi possível alcançar por meio da educação objetivos pretendidos. A culpa não é do sujeito, tampouco da educação em si. A questão é que, no capitalismo, não tem lugar para todo mundo ser o que quiser. E a educação no Ensino Médio, sob todo o aparato de controle neoliberal, tem tido um papel importantíssimo na ocultação dessa realidade e produção de ilusão de uma sociedade de oportunidades que existe para todos.

Não queremos dizer que os jovens não devam projetar futuros diferentes das precárias realidades vivenciadas, pelo contrário, a busca e efetivação de uma sociedade igualitária necessariamente deve passar pelo sonho coletivo da classe trabalhadora, construído por meio da conscientização de classe. A crítica, aqui, se dirige à ilusão promovida pela fábula do protagonismo juvenil, cujo contexto a qual ela se baseia simplesmente não existe. Nesse sentido, a educação “à la carte” à brasileira que motiva a crença social na fábula do protagonismo juvenil, utilizando o Ensino Médio da Lei nº 13.415/2017 sob o aporte da BNCC para esta etapa,

²⁰² Como por exemplo: “protagonismo da juventude”, “jovens protagonistas” e “juventude protagonista”.

prolongam o atraso à conquista do nosso futuro. Isto é, a construção de uma sociedade em que a classe trabalhadora seja livre da dominação da burguesia.

A crítica em torno do Ensino Médio que temos atualmente com a Lei nº 13.415/2017, abarca também uma simbologia de luta pela democracia brasileira. É possível identificar em diferentes momentos na história do nosso país, rupturas mais ou menos profundas do modelo democrático. Embora estejamos, com muitos limites ainda, atualmente visualizando um contexto democrático menos fragilizado, aceitar o Ensino Médio da Lei nº 13.415/2017 é acobertar o Golpe de Estado de 2016. Para além das críticas de caráter pedagógico, a forma como ela chega à sociedade brasileira – por meio de medida provisória - expressa sua inconstitucionalidade. Seu conteúdo não condiz com o caráter de urgência que requer o uso deste instrumento na democracia brasileira. Logo, a MP nº 746/2016 hoje convertida na Lei nº 13.415/2017, expressa, em última instância, o poder da caneta. É isso que devemos aceitar?

Recentemente Luís Inácio Lula da Silva subiu novamente a rampa da esplanada dos ministérios. Em campanha com uma “frente (bem) ampla”, constituída pelo apoio de representantes de diversos partidos, com diferentes espectros políticos e com trajetórias históricas que evidenciam mais ou menos o distanciamento dos projetos defendidos pelo PT, sobretudo, na área social. Dessa vez, no ato de sua posse, reforçou o seu compromisso com algumas, entre tantas, parcelas representativas da população, que atingiram níveis não quantificáveis de sofrimento.

A ocasião, da forma como aconteceu, teve uma simbologia social muito forte. A qual ganhou destaque na mídia mundial, ocupando espaços privilegiados em jornais no mundo todo. A população negra, indígena, idosa, PCD'S, LBTQI+, crianças, mulheres, estudantes e trabalhadores de modo geral, junto da cachorrinha “Resistência”, estiveram com Lula quando o mesmo recebeu, novamente, a faixa presidencial. Dando início ao seu terceiro mandato como Presidente da República. Dessa vez, ao lado de Geraldo Alckmin.

Além dos votos dos eleitores que tiveram suas condições de vida melhoradas nos governos Lula 1 e 2, o atual governo, o do presidente Lula, que se iniciou em 2023, foi eleito pela força da insatisfação da sociedade com o governo anterior, o de Bolsonaro. Essa insatisfação foi evidenciada nos votos da parcela da população que conseguia reconhecer a ruptura com a democracia e, também, pela parcela que não necessariamente conseguia visualizar essa gravidade, mas, que foram vítimas diretas do descaso com a preservação da vida em suas diferentes frentes. Ocasionalmente por políticas pautadas em um “neoliberalismo radicalizado com tons neofascistas” (BOITO JR., 2000, p. 9) que encontrou na então conjuntura brasileira, entre 2019 e 2022, espaço para sobreviver no mundo.

Gostaríamos de dizer aqui que, com a vitória de Lula, derrotamos o “fascismo” no Brasil. No entanto, a diferença de menos 5% no total de votos o atual presidente e o seu opositor, nos faz compreender que o “fascismo” continua presente na sociedade brasileira. Afinal, quase metade da população do país, votou no candidato que podemos identificar em sua recente trajetória política como presidente, ações calcadas em princípios fascistas, os quais demonstramos nas seções anteriores. O governo Bolsonaro se comportou como um tsunami na política brasileira. Curto em tempo, mas, com poder devastador. Vencemos a “primeira” onda do fascismo sob a égide neoliberal. No entanto, cabe a nossa luta permanente e, principalmente às políticas desenvolvidas pelo atual governo Lula, as quais refletirão no desenvolvimento da sociedade, trabalhar para que as demais ondas não cheguem. E, se chegarem, que venham com menos força.

Entre os demais representantes dos outros grupos sociais, cujo conjunto, representou a diversidade e a riqueza do povo brasileiro, Francisco - a criança, com dez anos de idade, ao lado de Lula - simbolizava o compromisso do Presidente com o futuro no ato de sua posse. Em entrevista concedida ao “Lunetas”²⁰³, um portal que busca apresentar conteúdos com múltiplos olhares sobre a infância, Francisco disse que, ao subir a rampa, sentiu que estava representando as “crianças que têm sonhos grandes que querem realizar”.

O que uniu Lula e Francisco, segundo a criança, foi um filme que conta a trajetória do então Presidente. Após assistir “Lula, o filho do Brasil”, Francisco disse entender que, “para ser presidente de um país não é necessário nascer em uma família cujos antepassados também eram presidentes. Você nascendo na periferia, sendo uma pessoa ‘normal’, também pode ser presidente!”. Para além da alogia ao genocídio das crianças negras no Brasil, com a necessária elaboração pelo atual governo de políticas que enfrentem com muita seriedade esse problema no Brasil, a presença de Francisco naquele espaço, representa o compromisso de Lula com o “futuro”. Afinal, as crianças e jovens do Brasil são, necessariamente, àqueles que nos conectam a ele.

Apresentamos este contexto, para demonstrar que o Ensino Médio da Lei nº 13.415/2017 não permite que mais “Franciscos” possam continuar sonhando. A Lei nº 13.415/2017 sequestra os sonhos da juventude, transformando compulsoriamente o seu futuro no projeto de vida do neoliberalismo. Pois, o projeto de vida da BNCC para o Ensino Médio não é para a vida em si do estudante, mas, sim, para a sobrevivência do neoliberalismo neste país. A produção do futuro da juventude trabalhadora deste país, com qualidade de vida,

²⁰³ Link para acessar o Portal: < <https://lunetas.com.br/posse-lula-francisco/> >

equidade, cultura, esporte, lazer e saúde, deve, necessariamente, passar pela superação da Lei nº 13.415/2017. O trabalho pela produção deste futuro nos próximos quatro anos, faz parte do compromisso anunciado, em 2023, por Lula e Alckmin.

Um possível compromisso do governo Lula com a permanência da Lei nº 13.415/2017 no Ensino Médio será, em maior parte, novamente, um compromisso com o neoliberalismo. A partir da construção de uma nova faceta, ou do resgate do neodesenvolvimentismo já praticado no país pelos governos petistas. Não é o caso de alterar a Lei nº 13.415/2017, mas, sim, o de revogá-la, dada as circunstâncias em que foi emanada. O partido que retorna ao poder, após sofrer um Golpe de Estado, não pode aceitar uma política que é fruto dessa ruptura democrática. Assim como, não deve alterar a presente Lei, objetivando uma forma diferente de fazer o mesmo, e/ou então apenas substituindo as questões que, enquanto classe trabalhadora, entendemos serem mais problemáticas.

Não queremos uma Lei nº 13.415/2017 “melhorada”, pois, não queremos a Lei nº 13.415/2017 de forma alguma. Queremos um outro Ensino Médio. E defendemos que ele seja pautado através de discussões democrática, com ampla participação. No qual, a voz da juventude tenha força, e que a sua realidade seja contemplada. E que as pesquisas dos teóricos da área, comprometidos com uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, seja incorporada ao seu desenho.

Que seja de financiamento, organização e gestão pública-estatal, e que em aspecto algum haja a destituição deste princípio. Queremos que o “novo” Ensino Médio, o que virá com a necessária revogação da Lei nº 13.415/2017, seja de formação ampla, com um currículo completo e rico em conhecimentos de língua portuguesa, matemática, biologia, geografia, história, sociologia, filosofia, física, química, línguas estrangeiras, educação física, artes e o que mais for necessário para que seja possível desenvolver uma formação com a devida qualidade que os nossos jovens precisam.

Queremos que as áreas dos conhecimentos aqui citadas sejam respeitadas em suas particularidades, mas, também, que os estudos específicos de cada uma delas possam se desenvolver junto a outros conhecimentos. Esperamos que a realidade do tempo presente, seja, também, um dos pontos orientadores do currículo, mas, de modo que o estudante, além de conhecer a realidade, possa ser capaz de, ao interpretá-la criticamente, reconhecer o seu papel no mundo. Possibilitando, assim, aquilo que está estruturado como uma possibilidade de escola para a classe trabalhadora a partir de Gramsci: a formação do verdadeiro dirigente – o intelectual trabalhador, nem só especialista e nem só político (KUENZER, 2005).

O saber deve estar articulado ao mundo do trabalho, mas, para isso, precisamos de um Ensino Médio que supere duplamente: a) o academicismo do velho princípio educativo clássico; b) profissionalização estreita. A partir dessa superação, podemos pensar em um Ensino Médio único enquanto estrutura, que seja politécnico em conteúdo e metodologicamente dialético (KUENZER, 1989). Essa mudança necessariamente passa pela importância de a categoria “trabalho” ser significada enquanto um princípio educativo. O trabalho educa. Mas, para que o trabalho possa educar sem ser um mero reproduzidor de desigualdades sociais, é necessário que o trabalho seja ressignificado. Não haverá um novo trabalho, antes de uma nova educação, tampouco, uma nova educação, antes do novo trabalho. Ambos devem ser dialeticamente construídos no Ensino Médio sob o esforço da classe trabalhadora.

E a burguesia reconhece a força que temos enquanto classe trabalhadora, e o poder da educação enquanto agente mobilizador de luta, justamente, por ser um catalisador de conflitos. A segregação do currículo é também, um mecanismo de controle sobre a nossa força. No primeiro momento, a junção das disciplinas específicas em áreas de conhecimento, desmonta a importante especificidade de cada conhecimento particular à disciplina na formação do estudante. Descaracterizando, também, o trabalho e a formação docente nas licenciaturas específicas.

É intrínseco a esse contexto a noção de isolamento dos sujeitos. Primeiro, na dissolução de disciplinas e no esgotamento das licenciaturas da forma como hoje se organizam. Segundo, na compartimentalização da aprendizagem, a partir do enxugamento do currículo. Embora o Ensino Médio da Lei nº 13.415/2017 tenha maior carga-horária, o estudante tem minimizada a sua aprendizagem. Uma vez que, o grupo de conhecimento ao qual o jovem passa a ter no Ensino Médio com a Lei nº 13.415/2017, é a) menor em tamanho e b) qualidade, pois, se a) aprende menos coisas devido ao processo de aprendizagem cada vez mais específica, com b) com qualidade de caráter inferior, devido à descaracterização do trabalho e da formação docente.

O movimento de isolamento dos trabalhadores ocorre tanto pela dissolução da formação docente com a fragmentação das disciplinas e agrupamento em áreas de conhecimento, quanto pela formação escolar no Ensino Médio. A Lei nº 13.415/2017 desenvolve um enfraquecimento na noção de pertencimento da classe social. A nova configuração do currículo representa a desconfiguração da profissão docente. Além de todas as questões aqui já expostas, o dito “novo” Ensino Médio tem significativo impacto na vida dos professores, sobretudo, em face da liquidez das disciplinas revertida na desconstrução dos campos específicos de docência.

A pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis), tradução de Teaching and Learning International Survey, coordenada pela Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), apresentou dados relevantes quanto à profissão docente na etapa. Segundo a última edição da pesquisa publicada com os dados do Brasil em 2018, 22% dos professores do país gostariam, devido às condições de trabalho, mudar de área no emprego, deixando a educação no máximo nos próximos cinco anos. Corroborando com essa intenção, somente 11% dos professores do Ensino Médio relatam que sentem que sua profissão é valorizada no Brasil (TALIS, 2018).

Ao mesmo tempo, 46% dos professores do Ensino Médio no Brasil estão empregados em tempo integral (em todos os seus empregos). Embora já saibamos desta realidade, o fato de o relatório citar “em todos os seus empregos”, demonstra que os professores da etapa estão atuando em várias escolas ao mesmo tempo²⁰⁴. Esta realidade é expressão da precarização do trabalho docente e do descaso dos governos neoliberais com a categoria, cujo contexto, deve agravar-se ainda mais com as determinações da Lei nº 13.415/2017, com a liquidez das disciplinas específicas no currículo. Ressaltamos que, a formação de qualidade no Ensino Médio, necessariamente, passa pela valorização da categoria docente e, pelo contrário, o que temos vivenciado com o dito “novo” Ensino Médio, é a produção de um genocídio da formação e da natureza da atuação deste ofício.

Em tempo, destacamos que em fevereiro de 2023, o INEP produziu uma nota técnica acerca do dito “novo” Ensino Médio baseado no Censo Escolar da Educação Básica de 2022. O referido documento explicitou algumas dificuldades técnicas encontradas na realidade escolar acerca da mudança (BRASIL, 2023), no entanto, optou pela omissão da real situação de precarização vivenciada pelos docentes da etapa, em face da magnitude da alteração curricular, cujos efeitos têm sido denunciados pelas pesquisas de Krawczyk (2023), Garcia, Czernisz e Pio (2022) e Ferretti e Ribeiro (2019). Ocultando, dessa forma, a verdadeira distopia criada pela Lei nº 13.415/2017 nas escolas brasileiras.

O resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 demonstrou que do total de 545.974 professores que atuaram no Ensino Médio em 2022, 57,5% são do sexo feminino. Complementar à essa discussão, no recorte etário deste grupo, as maiores concentrações estão as de 30 a 39 anos, com 94.921 professoras, e nas de 40 a 49 anos, com 107.464 professoras (BRASIL, 2022). Neste momento, gostaríamos de demonstrar que há,

²⁰⁴ Realizamos uma pesquisa no sítio do INEP buscando o dado com exatidão. No entanto, a pesquisa mais recente que apresenta esta informação é do ano de 2014. Julgamos, dessa forma, ser um dado desatualizado. A afirmação acerca da atual situação da condição do trabalho docente, está embasada na realidade vivenciada, a partir das observações particulares dos contextos escolares. A citada pesquisa do ano de 2014 está disponível neste link, cuja informação se encontra na página 3. Link: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf

neste contexto majoritariamente feminino, um importante demarcador de gênero que causa um impacto ainda maior na questão do dito “novo” Ensino Médio.

As mulheres representam o maior grupo entre os docentes da etapa, e este grupo é atravessado cotidianamente, em diversas esferas da vida social, sobretudo, no trabalho, pelas questões de gênero. Devido ao contexto machista que ainda vivemos e da estruturação da sociedade sob o patriarcado, é comum na vida da mulher professora, com filhos e casada, as duplas e/ou triplas jornadas de trabalho, que se estendem para além da escola. A situação se torna ainda mais precária, quando essa professora é mãe “solo”. E quantas não são? O enxugamento do currículo em áreas de conhecimento ocasionou a liquidez das disciplinas específicas e, conseqüentemente, da carga horária dos docentes destas disciplinas. Ou seja, o que já era difícil para as professoras, ficou ainda pior, diante da necessidade de cumprir a carga horária em novas escolas. Neste contexto, é bem comum nos depararmos também com professoras mulheres desenvolvendo algum outro tipo de trabalho informal no interior da própria escola, como por exemplo, venda de cosméticos e/ou alimentos, haja vista o precário salário da categoria.

Mais do que entender, devemos considerar e incorporar às políticas educacionais, que a condição feminina no Brasil produz a falta de condições objetivas para a realização de um trabalho efetivamente de qualidade, pois, a condição feminina é, ao mesmo tempo, um potencializador de exclusão e um motor de trabalho “extra”. Isso não quer dizer, em hipótese alguma, que devemos excluir as mulheres, sobretudo, as professoras, dos ambientes de trabalho, mas, sim, que devemos olhar, reconhecer, considerar e, então, incorporar às políticas e leis que orientam e regulamentam o trabalho docente, a real condição de existência da professora no Brasil. À luz de Zibetti e Pereira (2010, p. 270) entendemos que:

Esta sobrecarga evidencia aspectos culturais que se mantêm nas relações familiares, os quais levam as mulheres a assumirem as mesmas demandas que lhes eram atribuídas antes de ingressarem no mercado de trabalho. Mas também é consequência dos baixos salários recebidos pela categoria, pois enquanto outros/as profissionais mais bem remunerados/as encontram tempo livre para a família e o lazer por meio da contratação de mão de obra doméstica, as professoras não têm condições de fazer o mesmo.

Até então, nas pesquisas desenvolvidas desde a Iniciação Científica, não havíamos considerado esse demarcador. Também não cabe, dado o objeto da tese, nos aprofundarmos nesta discussão. No entanto, enquanto mulher, docente e pesquisadora, não somente as pesquisas, mas a própria vivência individual no âmbito das instituições escolares, têm despertado atenção e necessidade de discussão com o aprofundamento no tema. Por exemplo,

não foi incomum, na turma deste doutorado, entre tantas professoras da rede pública, que representam a maioria do público no curso, ouvir relatos de colegas que começaram a fazer o curso de mestrado e/ou doutorado, quando “foi possível”.

E a expressão “foi possível” está estruturada, no caso destas professoras, muitas delas, atuantes no Ensino Médio (na gestão), em torno das condições objetivas de suas existências, que foram herdadas pela condição feminina no Brasil. Esta condição está balizada pela maternidade, pelo casamento, pelo trabalho que se herda dos dois fatores anteriores e por todo o papel que o machismo coloca sobre a nossa existência no mundo.

Estamos escrevendo isso, principalmente, para demonstrar a dificuldade que as professoras encontram para se especializarem em suas áreas de conhecimento, e por representarem a maioria dos professores da educação básica do país, esta questão tem significativo impacto na realidade escolar do Brasil. Sobre este contexto, Velho (2006, p. iii) analisa que:

Uma vez feita a opção pela carreira científica, a mulher se depara com o conflito da maternidade, da atenção e obrigação com a família vis-a-vis as exigências da vida acadêmica. Algumas sucumbem e optam pela família, outras, pela academia, e um número decide combinar as duas. Sobre essas últimas, não é necessário dizer quanto têm que se desdobrar para dar conta não apenas das tarefas múltiplas, mas também para conviver com a consciência duplamente culposa: por não se dedicar mais aos filhos e por não ser tão produtiva quanto se esperaria (ou gostaria).

A professora mulher não faz especialização, mestrado e doutorado quando ela quer, ela faz quando “pode”. A formação continuada das professoras mulheres é secundarizada pela sua condição feminina. Quando lhes é possível, a mulher professora enfrenta, também na pós-graduação um “modelo masculino de carreira” (SILVA e RIBEIRO, 2014, 450), caracterizado por “compromissos de tempo integral para o trabalho, produtividade em pesquisa, relações academicamente competitivas e a valorização de características que, em certa medida, dificultam, restringem e direcionam a participação das mulheres nesse contexto” (SILVA e RIBEIRO, 2014, p. xv).

Embora a educação seja um campo que, em sua maioria, é constituído por mulheres, vivemos, enquanto professoras, uma realidade escolar totalmente alheia à condição feminina no Brasil. A Lei nº 13.415/2017 chega nos país para piorar ainda mais essa situação. A liquidez das disciplinas em áreas de conhecimento desenvolverá o significativo incremento do tempo de trabalho na vida das mulheres professoras do Ensino Médio, que constituem a maioria da classe. A luta da classe trabalhadora na construção de uma sociedade mais justa, e dialeticamente, por

um outro Ensino Médio, deve focar também no aprimoramento das instituições sociais enquanto facilitadoras do trabalho da mulher na sociedade brasileira.

Embora a formação dos estudantes pela Lei nº 13.415/2017 seja baseada em áreas de conhecimento, a junção desorientada de disciplinas específicas, causa uma precária aprendizagem compartimentada. Há vários “tipos” de conhecimentos atuando juntamente, mas, de modo desarticulado, dentro de um espaço específico. Os espaços específicos (áreas de conhecimento) não necessariamente “conversam” entre si na formação do jovem, pois, no modelo “à la carte” à brasileira, cabe “a ele”, a escolha pelo que irá estudar. Em síntese, a Lei nº 13.415/2017 tem o potencial para criar sujeitos isolados, incapazes de participar e significar a diversidade do mundo. Tampouco, de se reconhecerem enquanto classe trabalhadora.

O que queremos demonstrar aqui é que uma proposta que diz pretender acabar com a compartimentalização da formação no Ensino Médio, no caso da Lei nº 13.415/2017, tem em uma metodologia pedagogicamente orientada por princípios neoliberais, a maximização do processo de compartimentalização no Ensino Médio, mas, dessa vez, produzindo na sociedade a formação de grupos com “tipos” específicos de sujeitos. O caso da compartimentalização da formação em grupos com “tipos” específicos, ocorre justamente pelo esvaziamento da metodologia anterior, a qual vinha sendo criticada por diferentes governos, especialmente no tocante à separação da formação em torno de um número “excessivo” de disciplinas. Sendo essa fala pronunciada especialmente pela presidenta Dilma, a qual citamos em momento anterior nesta pesquisa.

A institucionalização da BNCC e da Lei nº 13.415/2017, de uma aprendizagem que busca, supostamente, atender aos “interesses” da formação “do estudante”, é um dos maiores mecanismos de produção de compartimentos de conhecimentos. Ambas as normativas, desenvolvem vários grandes compartimentos que, em seu interior, aglutinam conhecimentos desconectados uns dos outros. Sendo que os vários grandes compartimentos que aglutinam os conhecimentos desconectados, não “conversam entre si”. Criando, dessa forma, um processo muito específico de formação e, como consequência, produz sujeitos que atuam isoladamente na sociedade.

Ainda que com limites, o currículo anterior à Lei nº 13.415/2017, contemplava na formação do estudante o ensino de uma diversidade de conteúdos, orientados por disciplinas didaticamente organizadas. Juntos, esse grande grupo de conteúdos específicos, tinham um papel essencial na construção da bagagem intelectual de cada estudante do Ensino Médio. Bagagem, esta, que tanto no tempo presente, quanto no futuro, exercia diferentes funcionalidades a depender do caminho de cada um. Não é o caso aqui de saudar a formação

generalista, mas, sim, de demonstrar que, ainda que bom muitos limites, o currículo anterior à Lei nº 13.415/2017 possibilitava o acesso ao amplo conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história.

Existiam problemas reais no Ensino Médio anterior à Lei nº 13.415/2017 e com grande impacto na qualidade da formação do estudante. Havia muitas coisas para serem melhoradas e/ou ressignificadas no tocante ao currículo. No entanto, o currículo da BNCC para o Ensino Médio institucionalizado na etapa a partir da Lei nº 13.415/2017, não é, em hipótese alguma, a solução para os problemas existentes. Pelo contrário, ele age como uma lupa nos problemas com que o Ensino Médio tem tido que lidar ao longo dos anos. Uma vez que, a maioria esmagadora destes problemas, atravessam o Ensino Médio, mas, não são especificamente “produzidos” por este meio.

Acreditamos que a superação do contexto produtor dos problemas que atravessam o Ensino Médio, passa, prioritariamente, pela criação de um modelo pedagógico na etapa que não exclua os estudantes que têm sido vitimados por esta realidade. A temática de um “novo” Ensino Médio que atenda, com qualidade, à classe trabalhadora, deve ser tratada de modo multiministerial. Do nosso ponto de vista, isso se faz necessário, pois, a escola é muito mais “receptora” do que “produtora” dos problemas que contextualizam a realidade educacional do Brasil. Questões como evasão, indisciplina, criminalidade, desemprego e até mesmo alguns casos de dificuldades de aprendizagem, são, em grande parte, catalisadores do atual modelo de produção.

A compreensão da escola como “receptora” de parte dos problemas gerados pelo capitalismo, faz parte de uma discussão ampla e complexa, a qual demonstra que a educação pública está atravessada por muitas contradições. Tais contradições dizem respeito aos conflitos inerentes de uma sociedade dividida em classes, e estão presentes desde os tempos primórdios da efetivação do Ensino Médio enquanto uma política pública do Estado, produzida de modo convergente à sua “autonomia relativa” (POULANTZAS, 1980).

Na “teoria regional do político no modo de produção capitalista”, desenvolvida por Poulantzas (2019), o autor define que o poder político não se encontra diluído no poder econômico. Sendo assim, o poder político do Estado, possui, conforme já citado, uma “autonomia relativa” (POULANTZAS, 1980), pois, não é expressão - pura - nem de interesses do poder econômico, que é dominado pela burguesia, nem da classe trabalhadora. No entanto, o caráter “relativo” dessa autonomia do Estado no capitalismo, manifesta, ao menos, dois fatores: a) o campo econômico exerce determinações no Estado e no poder político; b) o espaço de luta da classe trabalhadora dentro do Estado é limitado, sobretudo, em face da

impossibilidade de confrontar, significativamente, determinadas questões que reproduzem o poder da burguesia, e que são defendidas pelo arcabouço jurídico-político do Estado. Por exemplo: a propriedade dos meios de produção (POULANTZAS, 2019).

A compreensão da escola como “receptora” de parte dos problemas gerados pelo capitalismo é resultado da “autonomia relativa” (POULANTZAS, 1980) do Estado e, do nosso ponto de vista, expressa uma determinação do campo econômico. Haja vista o espaço limitado da luta da classe trabalhadora no Estado, ao mesmo tempo que a escola é “receptora”, ela também é um campo “absorvedor”. No sentido de que, parte dos problemas gerados pelo capitalismo, passam a ser entendidos como: a) responsabilidade da escola. Gerando, dessa forma, políticas que visam – ineficientemente - a superação, no ambiente da escola, desta realidade que é produzida fora da escola.

O que queremos dizer é que, evasão, a indisciplina, a criminalidade, o desemprego e até mesmo alguns casos de dificuldades de aprendizagem, estão, sim, presentes no ambiente escolar, e exercem significativo impacto na aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio atualmente. No entanto, diferente do que propõe a Lei nº 13.415/2017 com toda a sua intencionalidade formativa romanticamente produzida pelo neoliberalismo, sua superação requer muito mais que uma alteração curricular na etapa, pois, tais questões, denunciam que os parâmetros de desenvolvimento econômico, nos quais as políticas públicas têm sido pautadas, estão sendo reprodutora e produtora de (novas) desigualdades sociais. Embora a educação tenha um poder importantíssimo para a sociedade, ela não pode tudo. Na verdade, enquanto produto das facetas neoliberais adotadas pelos governos no Brasil, ela tem podido muito pouco. O neoliberalismo ceifa a potencialidade social da educação.

Ainda no doutorado, não nos reconhecemos aptos a concluir este estudo com alguma solução para a questão atual do Ensino Médio, ao menos, não no sentido de definir uma “saída” específica. Ainda que, entre o início dos estudos sobre o tema (com a Iniciação Científica ainda na graduação, com 17 anos) e agora com a finalização do doutorado, já estejamos somando 13 anos de pesquisa, cujo assunto em questão ora foi contemplado diretamente, ora surgiu no meio do caminho, demonstrando cada vez mais a necessidade de os estudos serem aprofundados ao longo da minha vida. Acredito que não iremos parar por aqui. Ainda há muito chão para caminhar.

No entanto, neste momento, temos entendido, que o caminho possível para se pensar um “novo” Ensino Médio, requer, necessariamente, a revogação da Lei nº 13.415/2017. Ressaltamos: a revogação. Não a sua reelaboração, readequação ou qualquer outro termo que indique uma mudança na normativa que está posta. O nosso posicionamento parte da

compreensão que seguir com a Lei nº 13.415/2017 é reafirmar o compromisso com o neoliberalismo na educação e, dessa vez, isso nos apresenta de modo ainda mais grave. Pois, com o presente estudo, temos entendido que há uma linha muito tênue que separa o neoliberalismo do neofascismo. Se é que ainda nos cabe fazer essa distinção, dada a experiência brasileira com os resultados do Golpe de Estado de 2016 e ascensão da ultradireita ao poder.

Independentemente das alianças que foram firmadas para que o resultado das eleições de 2022 fosse possível, cabe, agora, ao atual governo, honrar àqueles que o trouxeram de volta. É hora do partido “dos trabalhadores”, de fato, se firmar enquanto tal na área da educação. E isso necessariamente requer um outro Ensino Médio, de currículo potente. Tendo, sim, como norte experiências bem-sucedidas, mas, acima de qualquer coisa, considerando o contexto brasileiro. Devemos parar de simplesmente transportar experiências que “deram certo” aqui e acolá. Os contextos particulares, sejam eles de dimensão nacional e/ou de natureza da responsabilidade administrativa (União, estado e/ou município) influenciam diretamente no sucesso ou fracasso do projeto em si.

Estamos dizendo isso, pois, atualmente, temos observado um discurso na rede estadual sobre o modelo de Ensino Médio dos Institutos Federais de Educação como uma possibilidade de “substituir” a Lei nº 13.415/2017. Do nosso ponto de vista, isso caracterizaria uma atitude imediatista e inadequada. Tendo por base o contexto a SEED do estado do Paraná e o próprio IFPR, não há como simplesmente “transportar” o modelo de Ensino Médio integrado da instituição federal para a rede estadual, esperando que a formação se desenvolva da mesma forma. Uma vez que há nos Institutos todo um aparato pedagógico, o qual prevê carga horária docente para pesquisa, ensino e extensão, são possibilitadas condições para que o corpo docente possa se qualificar, tendo seus cursos de mestrado e doutorado valorizados pela instituição, infraestrutura adequada e entre outros.

Não estamos dizendo que a rede federal é um paraíso, ela está muito longe disso e já se viu condições bem melhores de desenvolvimento do trabalho docente na rede. Os Institutos, assim como demais políticas públicas, são alvos permanentes do neoliberalismo. E isso tem se intensificado com muita força nos últimos anos. No entanto, talvez por ter um pouco mais de autonomia e/ou pelas características de constituição da própria instituição, tem sido possível, ainda que com muitos limites, resistir um pouco mais do que nas redes estaduais à égide do neoliberalismo no âmbito das políticas educacionais. Não cabe aos estados simplesmente fazerem o mesmo que a rede federal faz. Existem limites reais atualmente na rede que impedem a execução completa de todas as ofertas do Ensino Médio se desenvolvam a partir de um modelo integrado, e com formação de qualidade.

Tampouco é o caso de transportar para o Brasil, os sistemas de educação da Finlândia, dos Estados Unidos e/ou do Japão. Os quais sempre se destacam nos índices internacionais, que mensuram, supostamente, o nível de “qualidade” da educação. Quais são os contextos político, social e econômico desses países? Quais parâmetros nortearam o desenvolvimento destes países? Em qual conjuntura histórica surgiu, nestes países, aquilo que entendemos no Brasil como “Ensino Médio”? Poderíamos escrever aqui ao menos mais 10 indagações que indicam que há inúmeras variáveis que, por sua vez, produzem contextos totalmente diferentes entre os supracitados países e o Brasil. E que, certamente, o fato de apenas “trazermos” para as “terras tupiniquins” os modelos educacionais desenvolvidos nestes territórios, não fariam do Brasil um país de suposta excelência educacional, fazendo com que ganhássemos espaço privilegiado em mais um, entre tantos, índice que quantifica a qualidade da educação mundial, a partir de dados nem sempre adequadamente contextualizados.

O desenvolvimento do Ensino Médio que queremos, leva tempo. Faz parte de um processo, sobretudo, do processo de conscientização de classe dos trabalhadores. A construção de um outro Ensino Médio, que atenda aos interesses dos trabalhadores, necessariamente passa pelo reconhecimento dos sujeitos enquanto trabalhadores, e enquanto agentes desta mudança. Uma outra educação e um outro modelo de sociedade serão, juntos, socialmente e dialeticamente construídos. Acreditamos que o caminho para darmos sequência, com significativa força, à luta que nunca foi silenciada em parte da população, deve contemplar, inicialmente:

a) A criação de políticas que possibilitem – efetivamente - que o estudante possa permanecer no Ensino Médio, para além acessá-lo. Haja vista a questão do trabalho, para que seja possível que o estudante permaneça na etapa, estudando com a devida dedicação que lhe é requerida, entre outras questões, é primordial que o poder público elabore políticas de Estado em que “bolsas-permanência” sejam previstas. Quem sabe, após a concretização deste feito, poderemos, talvez um dia, afirmar que no Brasil há a universalização” da educação básica. Por ora, haja vista o contexto do Ensino Médio, esta afirmação soa irracional, sendo possível concebê-la exclusivamente no espaço imaginário “mágico” do neoliberalismo;

b) A construção coletiva de um currículo potente, de formação ampla, que contemple – dialeticamente - os aspectos técnicos e o aspectos teóricos, com acesso à cultura, arte, filosofia, biologia, sociologia, matemática, história, física, linguagens, esporte e todos os demais campos de conhecimento essenciais para a formação psicossocial dos indivíduos.

c) O rompimento com os modelos de gestão que preveem uma escola pública não-estatal. É urgente que retomemos concepção de ensino público Estatal no Ensino Médio, de modo que

possamos garantir os princípios democráticos na escola. Os últimos governos estruturaram a etapa em torno da concepção de ensino público não-Estatal, de modo que a carreira docente, a gestão da educação e da escola, os parâmetros de “qualidade” e o próprio currículo se encontram norteados por esta perspectiva. Para que possamos ter um outro Ensino Médio, é necessário que o Estado rompa com essa concepção e assuma o seu papel garantindo a efetivação da educação enquanto um direito público-universal.

d) A criação de políticas de Estado para a carreira docente. A associação entre a qualidade da educação e a atuação docente é constantemente frisada em diversos setores da sociedade, no sentido de culpabilizar o professor, mais especificamente, a “qualidade” do seu trabalho por uma educação que atinge que não atinge determinados padrões. Acreditamos que uma educação de qualidade, deve passar, necessariamente, pelo nível de qualidade de vida do professor. Em tempo, destacamos a importância de serem consideradas, nestas políticas, o demarcar de gênero e seus impactos na vida da mulher docente.

O olhar resolutivo voltado para a criação de políticas que visam um Ensino Médio de qualidade, deve considerar, prioritariamente: i) A qualidade da formação docente. Possibilitando condições adequadas para que o professor possa se especializar com qualidade, nos cursos de mestrado e doutorado; ii) Condições de trabalho. Garantindo que os docentes atuem em somente uma escola, de modo que possa participar ativamente da rotina escolar, se mantendo em contato direto com a comunidade, e não precise ficar se deslocando para diferentes regiões dentro de uma mesma cidade (ou cidades próximas) para conseguir atingir uma carga-horária que o possibilite sobreviver; iii) Salário digno e justo, com plano de carreira decente e compatível com a realidade de seu trabalho.

Conforme afirmamos anteriormente, do nosso ponto de vista, os pontos supracitados se constituem um caminho possível para começarmos a pensar em um novo Ensino Médio, e que este, atenda aos interesses da classe trabalhadora. Os elementos acima não devem ser entendidos como um “modelo” de política educacional para a etapa, mas, sim, como elementos que, necessariamente e prioritariamente, devem ser orientadores desta política, para que seja possível começarmos a construir um Ensino Médio para a classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese se estruturou em torno da problemática: qual a influência das facetas políticas do neoliberalismo nas Políticas Educacionais para o Ensino Médio a partir do final da década de 1990? Para tanto, objetivou: Explicitar possíveis relações entre as “facetas políticas neoliberais” desenvolvidas no Brasil a partir do final da década de 1990 e as políticas educacionais para o Ensino Médio.

No 1º capítulo, após o processo de pesquisa que buscou definir o “estado do conhecimento” acerca do tema em voga, os trabalhos de Vicente (2019), Bezerra (2019), Almeida (2018), Piconi (2018), Peplinski (2020) e Leite (2021) foram selecionados no sentido de contribuir com a compreensão aqui proposta. Para tanto, os estudos das dissertações supracitadas, nos possibilitou a melhor compreensão da problemática em questão, sobretudo, dos alinhamentos e realinhamentos dos caminhos a serem percorridos nesta pesquisa, haja vista os estudos paralelos já construídos pelos referidos autores e os percursos percorridos por eles.

Os estudos de Vicente (2019) e Bezerra (2019), nos possibilitaram, através do resgate histórico das políticas educacionais para o Ensino Médio, estabelecer a relação entre a formação na etapa e o pretendido desenvolvimento econômico do Brasil. Desenvolvimento, este, que esteve sempre alinhado aos parâmetros que correspondem à acumulação do capital e, conseqüentemente, enriquecimento da burguesia. Junto aos estudos de Vicente (2019) e Bezerra (2019), as pesquisas de Almeida (2018) e Piconi (2018) contribuíram com o mapeamento das entidades da burguesia brasileira que se vinculam direta ou indiretamente ao campo da educação, exercendo influência no Ensino Médio, as quais foram organizadas no quadro 10 – “neofilantropia empresarial no governo Lula”.

Por sua vez, a pesquisa de Peplinski (2020) contribuiu com o amadurecimento da reflexão desenvolvida no mestrado em Educação, e estruturada na dissertação publicada em 2018 pelo PPGE da UEL a partir do conceito de “influências psicopedagógicas individuais” (BARRIOS, 2018, p. 113) do estudante. Reflexão, esta, que tem nesta tese, a sua continuidade. Os estudos de Peplinski (2020) reforçam a importância de denunciarmos a “perspectiva individual” (PEPLINSKI, 2020, p. 125) como ótica predominante na análise da evasão escolar no Ensino Médio. Para além de identificar o arcabouço histórico pelo qual a “perspectiva individual” estruturou-se como uma ótica de destaque no campo educativo, Peplinski (2020) demonstra os limites da atuação “local” no enfrentamento da evasão escolar, como, por exemplo, os esforços do docente no manejo do problema e da realidade. Confirmando, desta forma, o que, dentre outras questões, buscamos demonstrar nesta tese: a importância da

produção de pesquisas no campo da educação que tratem da questão da evasão sob uma ótica mais ampla, enquanto uma produção do sistema econômico. Sob este prisma, destacamos também a evasão como um produto das próprias políticas educacionais, que sob influência de entidades e/ou organismos de frações da burguesia, são utilizadas como argamassa na manutenção e reprodução - através da escola - da arquitetura da realidade social desigual que vivenciamos.

A dissertação de Leite (2021), junto a de Peplinski (2020), passaram a constituir o corpus das produções após a finalização do processo de busca e levantamento nas bases de pesquisa. Sendo este, o motivo, que justifica a inconsistência entre o recorte temporal utilizado neste processo e os anos de publicação das pesquisas dos autores em questão. Os estudos de Leite (2021) nos possibilitou, especialmente, compreender a trajetória histórica da CNI e a sua influência na formação dos estudantes do Ensino Médio. Sendo a CNI uma das articuladoras da Lei nº 13.415/2017, Leite (2021) demonstrou que, especificamente, esta entidade, representa uma parte, entre o todo, do projeto pedagógico do capital. Demonstrando e reforçando a importância daquilo que, dentre outras coisas, buscamos evidenciar nesta tese: as outras frações da burguesia que tem se articulado em torno da estruturação da concepção do projeto educativo brasileiro para o Ensino Médio.

Nesse sentido, no capítulo 2 – “Ensino Médio no Brasil: alguns marcos teóricos e históricos para a compreensão da etapa”, demonstramos o modo como a formação neste campo esteve, ao longo do percurso histórico de sua constituição no país, estrategicamente articulada ao desenvolvimento da economia brasileira, com vistas à acumulação do capital e beneficiamento da burguesia. O próprio “direito” da classe trabalhadora à escolarização estruturou-se baseado neste princípio. Neste contexto, à classe trabalhadora delegou-se um tipo de formação precária, objetivando a produção de um contingente humano a ser absorvido pelo mercado de trabalho ocupando posições socialmente subalternas.

No capítulo 3 – “O neoliberalismo na conjuntura política brasileira”, identificamos, estudamos e caracterizamos as diferentes facetas políticas do neoliberalismo que foram desenvolvidas no Brasil a partir do final da década de 1990. Neste contexto, analisamos o “autoritarismo civil de base presidencialista” ocorrido no governo de FHC, o “pêndulo da conciliação de classes” no governo Lula e o “acirramento dos conflitos no interior do bloco no poder” ocorrido durante o governo Dilma, culminou no Golpe de Estado de 2016 com ativa articulação de seu vice na chapa – Temer.

A partir da identificação, estudo e caracterização das facetas políticas neoliberais supracitadas, no capítulo 4 – “Neoliberalismo e Educação”, buscamos analisar a políticas

educacionais para o Ensino efetivadas durante o período em questão, tendo como pano de fundo a faceta política neoliberal então vigente. A lógica da análise buscou demonstrar a forma como os princípios que hoje estão contidos na Lei nº 13.415/2017, foram construídos desde o final da década de 1990 e estruturados em específicas políticas educacionais para a etapa.

Sob essa ótica, no capítulo em questão, identificamos oito tijolos que, do nosso ponto de vista, foram potenciais para o surgimento da Lei nº 13.415/2017, seja por meio da conjuntura política construída pela faceta política neoliberal então vigente ou por uma política educacional executada direta ou indiretamente no Ensino Médio. Em última instância, objetivamos demonstrar que a Lei nº 13.415/2017 é um produto do neoliberalismo no Brasil, e que foi resultado do compromisso firmado – por todos os governos aqui destacados – com o modelo em questão, por meio das diferentes facetas políticas pelas quais o neoliberalismo se efetivou em nosso país. Embora tenha sido sancionada em 2017, a Lei nº 13.415/2017 tem sido construída desde o final da década de 1990, a partir da atuação estratégica, e/ou influência, de frações da burguesia no Estado.

No capítulo 5 – “A lei nº13.415/2017” analisamos a “nova” estruturação do Ensino Médio a partir da referida lei, destacando, entre outros tantos, os principais elementos que ameaçam a garantia da efetivação do direito da classe trabalhadora ao acesso à formação e à permanência na etapa. Nas seções subsequentes, analisamos a estruturação do bloco no poder brasileiro no período neoliberal, destacando as frações da burguesia que têm exercido maior influência nas políticas educacionais para a etapa, sendo estas, a fração industrial da burguesia e a fração vinculada ao mercado financeiro.

Nesta análise, também destacamos a forma como o “pêndulo da conciliação de classes”, entendido, por nós, como a faceta política neoliberal executado durante o governo Lula, foi responsável pela criação da fração da burguesia vinculada aos produtos e serviços educacionais. O compromisso permanente dos governos supracitados com o neoliberalismo, desde o final da década de 1990, tem sido responsável por transformar a educação em um nicho de mercado, em face da minimização do papel do Estado sob a égide deste modelo.

Contraditoriamente, o período em que a educação teve a sua maior expansão no país – durante o governo Lula – foi também o período em que a burguesia teve maior espaço para se articular no interior do governo para pensar a educação da classe trabalhadora, principalmente, a fração industrial que, por sua vez, obteve, naquele momento, ganhos significativos tendo sua posição valorizada no interior do bloco no poder, conforme demonstramos no quadro 9 – As vinte empresas com maiores lucros no primeiro trimestre do penúltimo ano (2005) do primeiro governo Lula (2003-2006).

A influência das facetas políticas do neoliberalismo nas políticas educacionais para o Ensino Médio a partir do final da década de 1990 foram destacadas com a seguinte relação: 1) faceta política neoliberal de FHC – “autoritarismo civil de base presidencialista”: A. decreto nº 2208/97 e a reforma da educação profissional; B. a separação da formação técnica e profissional da formação geral no Ensino Médio; C. a privatização indireta no Ensino Médio; 2) faceta política neoliberal de Lula – “o pêndulo da conciliação de classes”: D. a sua própria dinâmica do pêndulo; E. a burguesia pensando e articulando a educação dos trabalhadores brasileiros e a impossibilidade de conciliar o inconciliável; 3) faceta política neoliberal de Dilma – “acirramento de conflitos no interior do bloco no poder”: F. o PRONATEC; G. BNCC e, por fim, H. a MP nº 746/2016 do Golpe de Estado de 2016.

Entendemos que, de “A.” à “H.”, todos os elementos influenciaram na construção da Lei nº 13.415/2017, evidenciando, também, que há, em grande parte, certa continuidade entre as facetas políticas do neoliberalismo aqui destacadas. A continuidade, por sua vez, demonstra que, entre os governos ditos “divergentes” entre si, há também relações. Esta relação expressa que, independentemente das variantes do espectro político presentes no recorte temporal em destaque, há, em última instância, um compromisso entre: os governos brasileiros desenvolvidos a partir do final da década de 1990 e o neoliberalismo. Compromisso, este, que foi responsável por possibilitar um caminho para que a Lei nº 13.415/2017 pudesse ser construída. De FHC, Lula, Dilma e Temer: todos são responsáveis pela estruturação da suposta reforma do Ensino Médio, ora determinada.

Desde o início de seu governo, FHC esteve comprometido em alinhar o Ensino Médio aos princípios de desenvolvimento econômico defendidos pela burguesia, os quais foram incorporados no decreto nº 2208/97 que, conseqüentemente, produziu a privatização indireta do Ensino Médio. Metaforicamente, FHC convidou a burguesia para entrar e se sentar, deixando o ambiente confortável para a burguesia estar, sobretudo, a fração vinculada ao mercado financeiro.

Com a vitória de Lula, do partido “dos trabalhadores”, por lógica, havia a esperança de avanços para a classe trabalhadora, os quais, em parte, foram, sim, efetivados. No entanto, a aliança profunda de Lula com a burguesia, a qual, no campo da educação, talvez tenha sido ainda mais forte do que a aliança de FHC com esta a dominante, nos demonstraram que, não existe lógica do pêndulo no capitalismo. Em outras palavras, não há como conciliar o inconciliável. Embora com importantes avanços (já destacados nesta pesquisa), a lógica do pêndulo se limitou à burguesia pensando e articulando a educação dos trabalhadores brasileiros. Dando continuidade à metáfora: o ambiente que estava confortável para a burguesia com o

governo FHC, tornou-se, com o governo Lula, ainda mais agradável. A “melodia” petista fez com que a fração vinculada ao mercado financeiro se sentisse ainda mais à vontade, e, agora, com companhia: a fração industrial da burguesia.

Dando continuidade à preservação do ambiente brasileiro favorável à classe dominante, ao assumir o poder, metaforicamente, Dilma ofereceu um cafezinho à burguesia. Com posições valorizadas no interior do bloco no poder, as frações industrial e a vinculada ao mercado financeiro, tiveram suas proposições para o Ensino Médio materializadas, primeiramente, no PRONATEC e na BNCC. Esta última, por sua vez, constituiu-se como uma importante força para a dita reforma da etapa. O acirramento dos conflitos no interior do bloco no poder, manifestado pelo descompasso do atendimento dos interesses - da parte do então governo - de específicas frações que compunham o bloco, fez o “café esfriar”. E, assim, Dilma caiu – ou melhor – foi derrubada.

Neste momento, um outro café passou a ser servido à burguesia: “novo”, quente, mais aromático e, cuja acidez, tinha potencial para agradar a todos os paladares burgueses. Neste contexto, Temer e específicas frações da burguesia participaram do Golpe de Estado de 2016, que, naquele momento, foi responsável por agrupar e, principalmente, radicalizar, na MP nº 746/2016, princípios de uma formação para o Ensino Médio que vinham sendo construídos desde o governo FHC, passando também por Lula e Dilma. Destacamos: não estávamos dizendo que todos os governos “são iguais”, há, sim, importantes diferenças entre eles, as quais demonstramos ao longo desta tese. No entanto, queremos demonstrar que, talvez, haja mais concordâncias do que discordâncias entre os governos supracitados. E é primordial, para o momento político que estamos vivendo, que estas sejam reveladas.

As facetas políticas do neoliberalismo se estruturam de acordo com a perspectiva pela qual o modelo se desenvolve durante o período em questão. Quando iniciamos esta tese, indicamos que uma das questões que nos instigaram a pesquisar o tema em voga era o fato de não conseguirmos enxergar o mesmo neoliberalismo em todos os governos, no entanto, em todos os governos, enxergávamos o neoliberalismo.

Dentre as facetas políticas do neoliberalismo aqui destacadas, o mesmo neoliberalismo aparece com diferentes nuances. E são essas nuances que o diferencia nos governos. As nuances possibilitam que ora tenhamos facetas políticas neoliberais mais “sociais”, que, ainda de modo muito insuficiente, buscam atender às questões básicas na sociedade: alimentação, saúde, educação, moradia e etc; ora tenhamos facetas políticas neoliberais mais radicais, que colocam em risco a preservação da própria vida humana. Tendo o lucro, a todo e qualquer custo, como norte de desenvolvimento.

Já no final desta pesquisa, começamos a perceber a importância de analisarmos as possibilidades da efetivação da democracia no neoliberalismo, e, conseqüentemente, impactos da democracia limitada na educação. Em alguns momentos durante este estudo, percebemos que as facetas políticas do neoliberalismo confluem, ora mais ora menos, com a preservação da sociedade democrática. Nesse sentido, indicamos como possibilidade de novos estudos, a seguinte problemática: desde o final da década de 1990, tivemos no Brasil diferentes facetas políticas do neoliberalismo ou diferentes formas de executar uma democracia limitada? O que os diferenciam? Quais os limites de estruturação de um e de outro? O que caracteriza a confluência entre ambos? Indicamos, assim, que estes são alguns questionamentos que podem ser investigados posteriormente. Consideramos, portanto, que a presente tese não finaliza a discussão, mas abre novas possibilidades de investigação.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, L. “Nova Classe Média” vai ao paraíso? *In*: I circuito de debates acadêmicos, 2011, Brasília. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area11/area11-artigo7.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- ADRIÃO, T. Dimensões e formas de privatização da educação no Brasil: caracterização da partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, Campinas, v.8, n.1, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.
- ALMEIDA, C. **Contrarreforma do Ensino Médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora**. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2018. 205p. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15681?show=full>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- ALVES, G. **Reforma trabalhista, modernização catastrófica e a miséria da república brasileira. O Golpe de 2016 e a reforma trabalhista**. Blog da Boitempo, Campinas, 27 mar. 2017. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2017/03/27/reforma-trabalhista-modernizacao-catastrofica-e-a-miseria-da-republica-brasileira/>>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- ALVES, R. Neoliberalismo e educação: uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000 – 2010). *In*: Simpósio Nacional de História – ANPUH, 07., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657_ARQUIVO_artigoNEOLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, E, GENTILLI, P. (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDERSON, P. O Brasil de Lula. **Novos Estudos** - CEBRAP, São Paulo, n. 91, p. 23-52, nov. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/nec/a/mVMCd9J76GBrwtWpCV8zCvM/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- ANDERSON, P. O Brasil de Bolsonaro. **Novos Estudos** - CEBRAP, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 215-254. 2019. Disponível em: <https://novosestudos.com.br/wp-content/uploads/2019/06/12_anderson_113_p214a256.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- ANTUNES, R. Afinal, quem é a classe trabalhadora hoje? **Revista da Rede de Estudos do Trabalho**, Campinas, v. II, n. 3. 2008. Disponível em: <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/02/Trabalhadores-RicardoAntunes-Afinal-quem-e-a-classe-trabalhadora-hoje.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ANTUNES, R. Desenhando a nova morfologia do trabalho no Brasil. **Estudos Avançados**, Campinas, v. 28, n. 81p. 39-53, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/zDCryfbtfD3Yw6YXTTB3YXL/>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ANTUNES, R. Fenomenologia da crise brasileira. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 35, p. 09-26, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/26672>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 172p.

BALL, S.; YODELL, D. Privatización encubierta em la educación pública. *In: Internacional de la educación*. Bruselas, 2007. Disponível em: <https://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf>. Acesso em: 23 an. 2020.

BARBOSA, A. Interpretações sobre a burguesia industrial brasileira: um breve balanço. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, p. 31-44, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/157/733>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BARRIOS, J. **O abandono do Ensino Médio regular e a Juvenilização da EJA: uma teia de relações**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. 151p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000218316>>. Acesso em: 28 jun. 2021

BASTOS, P. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Econ. Contemp.**, v. 21, n. 2., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rec/a/Q64JZq7tHnKDsYGVRrYS4mD/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BEISIEGEL, C. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 26-34, 1997. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/000923977>>. Acesso em: 04 mai. 2022.

BERRINGER, T. **Bloco no Poder e política externa nos governos FHC e Lula**. Tese (Doutorado em Ciência Política), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2014. Disponível em: <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/08/Tese-Tatiana-Berringer-2014.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BERRINGER, T; FORLINI, L. Crise política e mudança na política externa no governo Temer: contradições no seio da burguesia interna brasileira. **Rev. Conj. Aust**, v. 9, n. 48, p. 5-19, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/ConjunturaAustral/article/view/83713>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BEZERRA, V. **Empresários e educação: consentimento e coerção na política educacional do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Cuiabá, 2019, 142p. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4459>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. **Agenda juventude Brasil**: pesquisa nacional sobre perfil e opinião dos jovens brasileiros.

Brasília, 2013. Disponível em:

<https://observatoriodejuventude.fortaleza.ce.gov.br/index.php/acervo/estudos-e-pesquisas/307-agenda-juventude-brasil-pesquisa-nacional-sobre-perfil-e-opinioao-dos-jovens-brasileiros-2013>. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de outubro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 27 fev. 2020

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 fev. 2020.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 11 de agosto de 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional. São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 3, p.5-24, 2006. Disponível em: < https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/bresser_-_novo_desenvolvimento_e_a_ortodoxia.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BOITO JR, A. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica Marxista**, n.17, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/unicamp/Governo_Lula.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BOITO JR., A. Estado e burguesia no capitalismo neoliberal. **Sociol. Polít.**, n. 28, p. 57-73, Curitiba, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/YbjVShycwhW9mzrh5KzwJtK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BOITO JR., A. **O Sindicalismo de Estado no Brasil** - uma análise crítica da estrutura sindical, Coedição Editora Hucitec e Editora da Unicamp, São Paulo, Campinas, 1991.

BOITO JR., A. O caminho brasileiro para o fascismo. **Caderno C R H**, Salvador, v. 34, p. 1-23, 2021. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/CSKYLS49WkF4Zr7fnFJTMmm/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BOITO JR., A. Classe média e sindicalismo. **POLITEIA: Hist. E Soc**, Vitoria da Conquista, v. 4, n. 1, p. 211-234, 2004. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/999662/mod_resource/content/1/BOITO%20JR.%20Armando.%20Classe%20media%20e%20sindicalismo.pdf>. Acesso em> 23 jun. 2023.

BOITO JR., A. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Revista Critica Marxista**, Rio de Janeiro, n.17, p.10-36, 2003. Disponível em: < https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/critical7-A-boito.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BOITO JR. Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascismo. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 50, p.111-119, 2020. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2020_05_26_14_12_19.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

BOITO JR. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. **Crítica Marxista**, Campinas, v. 42, p. 155-162, 2016. Disponível em: < https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2017_03_03_10_57_34.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BOITO JR., A. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. **Fórum Econômico da FGV-SP**, São Paulo, 2012. Disponível em: < <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16866/Painel%203%20-%20No%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPE%20R.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BOITO JR.; BERRINGER, T. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Rev. de Sociologia e Política**, n. 47. p. 94-109, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/px4FKyFY5PvpcB3qYBqF78C/abstract/?lang=pt>. Acesso em> 23 jun. 2023.

BOUTIN, A; SILVA, K. As reformas educacionais na Era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. **Educere**, 2015. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_9811.pdf> Acesso em: 23 jun. 2023.

CHESNAIS, F. **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003.

CHAUÍ, M. O totalitarismo neoliberal. **Anacronismo e Irrupción**, v. 10, n. 18, P. 307-328, 2020. Disponível em: < <file:///C:/Users/julia/Downloads/Dialnet-OTotalitarismoNeoliberal-7456781.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CONSELHO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Estatuto**. Aprovado pelo Conselho de Representantes em reuniões realizadas nos dias 25 de março e 29 de abril de 2008, com alterações aprovadas pelo Conselho de Representantes em reuniões realizadas nos dias 24 de maio e 28 de junho de 2016, e com alterações aprovadas pelo Conselho de Representantes em reuniões realizadas nos dias 24 de novembro de 2020 e 23 de fevereiro de 2021. Brasília: CNI, 2021. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1818/2/disserta%0c3%0a7%0c3%0a3o%20Guilherme%20Antunes%20Leite.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CONSELHO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Sondagem especial para a construção civil**. n. 1, 2011. Disponível em: https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/61/74/61749e0e-b6da-4c2c-83ef-f38333626149/se38abr2011.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

COSTA, L. **A estratégia de sustentabilidade como fator de geração de valor para a empresa: o caso ABN AMRO REAL, no Brasil, de 2002 a 2008**. Programa de Pós-graduação em administração de empresas, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2008. Disponível em: < <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2357/68030200454.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CURY, C. A educação básica no Brasil. **Educ. e. Soc**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

DAGMAR, M. Breves anotações sobre a história do ensino médio no Brasil e a reforma dos anos 1990. *In*: **Ensino médio e ensino técnico no brasil e em Portugal**. Raízes históricas e panorama; Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP (Org.). Campinas: Autores Associados, 2005.

DALE, R. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, Portugal, Afrontamento, n. 2, p. 109-139, 1994. Disponível em: < <https://fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC2/2-6-dale.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DELORS, J. Os quatro pilares da Educação. *In*: DELORS, Jacques (org.). **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO: 89-102. 1998. Disponível em: <<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FAÉ, R; GOULART, S; ABDALA, P. Estratégia nacional de desenvolvimento nos governos Lula e Dilma: transformação neoliberal. **Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, 10, p. 1-18, 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/143971>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FÁVERO, O. **Lições de História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil**. *In*: Oliveira, Inês Barbosa & Paiva, Jane (orgs). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: O sentido da escola, 2004, pp. 13-28.

FERRETI, C. J; ZIBAS, D. M. L; TARTUCE, G. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/CfWXW5h9BRT5twmQQhJpRnM/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 20 jun. 2023

FERNANDES, F. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A política de Educação profissional no governo Lula: um processo histórico controvertido. **Educ. e Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 23 jun. 2023.

GARCIA, S; CZERNISZ, E. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. *Rev. Educação.*, Campo Grande, vol. 42, n. 3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/29481>. Acesso em: 27 jun. 2023.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais, o princípio educativo, o jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Civilização brasileira, 2001, V2.

GRAMSCI, A. **Cartas do Cárcere**. Tradução de Carlos Diegues. Galiza. Ed. Estaleiro. 1932.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. Tradução de Manuel Simões. Lisboa. Ed. Seara Nova. Coleção Universidade Livre. 1976. V. 1 Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/gramsci/ano/mes/Escritos-Politicos-01.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2021

GRAMSCI, A. Textos selecionados. In: MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Tradução e organização de Paolo Nosella. Recife, PE. Ed. Massangana, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho & baby livros Inc. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Civilização Brasileira, 2017. v. 3.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: História e implicações**. São Paulo, Brasil: Loyola, 2011.

HORN, M; STAKER, H. **Blended: usando a Inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2021**: apresentação. Diretoria de Estatísticas Educacionais, Brasília, 31 de janeiro de 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Nota Pública nº 1/2023-CGCQTI/DEED - Nota Técnica Informativa Censo Escolar Da Educação Básica 2022 – Novo Ensino Médio**. Brasília, 06 de fevereiro de 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/nota_informativa_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/nota_informativa_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 23.jun.2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Indicadores de Fluxo Escolar na Educação Básica**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf Acesso em: 28 jun. 2021

JUNIOR, J. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do Ensino Médio. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 201-233. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/26357167_Mudancas_estruturais_no_capitalismo_e

[a politica educacional do Governo FHC o caso do ensino medio](#)>. Acesso em: 23 jun. 2023.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns pontos do Ensino Médio hoje. **Cadernos de Pesquisa**. V. 41, n. 144, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 23 jun. 2023.

KUENZER, A. **Ensino médio**. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. **O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil**. Mimeo: Caxambu, 1997.

KUENZER, A. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. e Soc**, Campinas: CEDES, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

KUENZER, A. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro rev**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Educ%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

LEHER, R. Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação. Encontro Nacional de Educadoras e /educadores da Reforma Agrária, 2, 2014. **Anais [...]**. São Paulo: MST, 2014. p. 71-91. Disponível em: < <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/R-Leher-Estrat%C3%A9gia-Pol%C3%ADtica-e-Plano-Nacional-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

LEITE, V; BORGES, L; e FAUSTINO, R. Trabalho e Educação na perspectiva dos organismos multilaterais. **Trab. e Edu.** v. 30, n. 1, p.161-175, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/25875/27074>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

LABÃO, A. **Modificação da cultura organizacional de um banco na direção da sustentabilidade**: estudo de caso pioneiro do banco REAL. Dissertação (mestrado em Gestão de Negócios). Programa de Pós-Graduação em Gestão de Negócios, Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: < https://www.unisantos.br/upload/menu3niveis_1257965288891_2008_texto_completo_alipio_carlos_tavares_labao_.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

LEITE, G. A. **Reforma do ensino médio, projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria e a crise do mundo do trabalho no Brasil: delineamentos para a formação de estudantes da classe trabalhadora.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2021. 267p. Disponível em:

<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1818/2/disserta%c3%a7%c3%a3o%20Guilherme%20Antunes%20Leite.pdf>.

LEITE, M. **A trajetória política de Leonel de Moura Brizola no exílio uruguaio. (1964-1977).** Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/140871/000991643.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

LIBÂNEO, J. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 200p.

LIBÂNEO, J. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 168-178, Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5098/art12_32.pdf> Acesso em: 26 jun 2023.

LIGUORI, G; VOZA, P. **Dizionario Gramsciano 1926-1937.** Roma: Carocci Editore, 2009.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula.** São Paulo: **Xamã**, 2007.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe.** Trad. Maria Júlia Goldwasser. São Paulo, SP. Ed: Martins Fontes, 2001.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política, livro terceiro: o processo global de produção capitalista, volume VIII, 21. ed.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

MARX, K. **O 18 Brumário e cartas a Kugelman.** 7a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MEDEIROS, M. O ensino fundamental no Brasil: Breves reflexões sobre a trajetória histórica, as razões implícitas e implicações práticas para o ensino de 9 anos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE - SIPD, 5., 2015. **Anais [...]. Educere.** Londrina: Pucpr, 2015. p. 24407-24424. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17033_8040.pdf>.

MEDEIROS, M. Abordagem Histórica da Reestruturação Produtiva no Brasil. **Latitude**, vol. 3, n°1, pp.55-75, 2009.

MERCADANTE, A. **Brasil: a construção retomada.** São Paulo: Terceiro Nome, 2010.

MESSINA, G. **Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa.** Organización de Estados IberoAmericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: REUNION DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESSORADO. México, 1998.

MIGLIOLI, J. Globalização: uma nova fase do capitalismo? In: **Crítica Marxista**, n. 03. Campinas: Ed. Unicamp, 1998. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/debate16Deb1.4.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

- MOTTA, C; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº746/2016 (Lei nº 13415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/?lang=pt>> Acesso em: 23 jun. 2023.
- MOURA, T. Formação de educadores de jovens e adultos: Realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, São Paulo, v. 5, p. 45-72, 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/601>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- NASCIMENTO, M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicações UEPG Ciências Humanas**, Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, 2007.
- NAPOLITANO, M. Golpe de Estado: entre o nome e a coisa. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 96, n. 33, p. 397-420. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/WGPncXJHXXHrpMMxb3H9Sfc/?lang=pt>>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- NERI, M. **A pororoca jovem: juventude e as mudanças demográficas**. Etapa 1 do Atlas das Juventudes. São Paulo: FGV Social, 2019. Disponível em: <<https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/06/ATLAS-DAS-JUVENTUDES-COMPLETO.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NETTO, J. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Rev Educação e Sociedade**: Campinas, n, 23, v, 17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wFtvf3SFQR6y5qfVvNPmY8s/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2023. 2011.
- OLIVEIRA, D. **Vem Pra Rua e o Movimento Brasil Livre: uma análise marxista dos "movimentos de classe média" sob os governos de Dilma Rousseff (2015-2016) e Michel Temer (2016-2018)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018, 191p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000219478>>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP AE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317>> Acesso em: 26 jun. 2023.
- PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito educação de jovens e adultos. **Rev. Brasileira de Educação.**, Rio de Janeiro v. 11, n. 33. p. 519-566. 2006. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnTxCJz53HN7zKPK7JMyDR/?format=pdf&lang=pt> .
Acesso em: 23 jun. 2023.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2006. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **Uma ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em:
<<https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2023.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Programa de Governo 2002, coligação Lula Presidente: um Brasil para todos. **Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo - Partido dos Trabalhadores**, Fundação Perseu Abramo. Disponível em:
<https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/14-programagoverno.pdf>
Acesso: 23 jun. 2023.

PATTO, M. (2017). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. (2a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2017 (Trabalho original publicado em 1990).

PAULANI, L. A Experiência Brasileira entre 2003-2014: neodesenvolvimentismo? **Cad. De Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 135-155, 2017. Disponível em: <
<http://www.cadernosdodesenvolvimento.org.br/ojs-2.4.8/index.php/cdes/article/view/32>>.
Acesso em: 23 jun. 2023.

PEPLINSKI, E. **Juventudes excluídas da escola no município de Guarapuava/PR: representações sociais de educadores sobre a evasão no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020. 242p. Disponível em:
<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1491/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Emanuelly.pdf>.

PERONI, V; ADRIAO, T. **Reforma da ação estatal e as estratégias para a constituição do público não estatal na educação básica brasileira**. In: GT – Estado e Política Educacional / nº 05, 27ª Reunião Anual da ANPEd. Anais. ANPEd, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/3djyJlh>>. Acesso em: 27 jun. 2023.

PICONI, R. **O Ensino Médio diante da nova condição juvenil: disputas e consensos em torno dos sentidos da escolaridade (2003-2016)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/210597>>.
Acesso em: 23 jun. 2023.

PINHEIRO, M. **Operador político, lutas de classes e transição**. Campinas: Mimeo, 2011.

POCHMANN, M. **O mito da grande classe média: capitalismo e estrutura social**. São Paulo: Boitempo, 2014.

POCHMANN, M. **Proteção social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil**. São Paulo: em perspectiva, 2004.

POULANTZAS, N. **Poder Político e Classes Sociais**. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder e nós**. In: BALIBAR, E. et al. *O Estado em Discussão*. Lisboa: Edições 70, 1981.

POULANTZAS, N. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

QUADROS, W. **A evolução da estrutura social brasileira**. Notas metodológicas. Texto para discussão, IE/UNICAMP, n. 147, novembro de 2008. Disponível em: <<https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/1778/texto148.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

RAMOS, M; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, n 70, p.30-48, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754> Acesso em: 27 abril. 2023.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. *In: GARCIA, S. O Ensino Médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná*. Curitiba: SEED/PR, 2008.

RODRIGUES, J. **A Educação-Mercadoria e a Mercadoria-Educação**. In: *Os empresários e a educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 5-26. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação: A Organização Escolar**. São Paulo: Ed. Associados, 1992.

ROMANOWSKI, J. ENS, R. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, 2006.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petropolis: Editora Vozes, 1986.

ROUSSEFF, D. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante Compromisso Constitucional perante o Congresso Nacional**, Brasília, 2011. Disponível em <<http://www2.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 01 set. 2023.

RUIZ NAPOLES, P. Una visión sobre las facetas políticas del neoliberalismo económico en México. **Andamios**, Ciudad de México, v. 9, n. 19, p. 393-396, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200017&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun. 2023.

RUMMERT, S. Educação de jovens e adultos no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p175>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SAES, D. Direitos sociais e transição para o capitalismo: o caso da primeira república brasileira (1889-1930). **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.11, n.20, p.23-51, 2006. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/102>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SAES, D. Democracia e Capitalismo no Brasil: balanço e perspectivas. **Revista de Sociologia e Política**, n. 6, v. 7, São Paulo: Unicamp, 1996. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/328069434.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SENADO NOTÍCIAS. **Sancionada lei da reforma do Ensino Médio**. Senado Notícias, Brasília, 16 fev., 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SANTIAGO, H. **Entre servidão e liberdade**. São Paulo: Editora Politéia, 2019.

SANTOS, B. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES, nº 135, Coimbra, 1999. <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. Campinas, **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. Rio de Janeiro, **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpXrCX5GYtgFpr7VbhG/>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Política Educacional no Brasil após a ditadura militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p.291-304, 2018. Disponível em: <
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795/18233>>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SILVA, F.; RIBEIRO, P. Trajetórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher”. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 449-466, 2014. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wNkT5PBqydG95V9f4dJH4kN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SILVA, M. R.; SILVEIRA, D. A. O Direito à educação e a ampliação do acesso ao Ensino Médio: uma análise das proposições do Legislativo Federal (2006-2016). **Poiésis**, v. 11, n. 19, 2017, p. 76-95. Disponível em: <
<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/4753>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SINGER, A. Raízes sociais e ideológicas do Lulismo. **Novos Estudos Cebrap**, n. 85, 2009, pp. 83-102. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/nec/a/gLqzRSkjs3C8gFgwCQDNWjK/>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SINGER, A. **Os Sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

SINGER, A. Cutucando onças com varas curtas – o ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). **Novos Estudos**, n. 102, p. 43-71. 2015. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/nec/a/sWvZ7c6KRLYHT5jrh6FZSfG/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SOARES, L. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record. 2003.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOBOTKA, E. (2012). **Políticas sociais e desigualdade social no governo Lula da Silva**. In: KLAUS, B. Cultura, sociedade y democracia en America Latina: aportes para un debate interdisciplinario. (p. 43-62). Disponível em: https://publications.iai.spk-berlin.de/servlets/MCRFileNodeServlet/Document_derivate_00000491/BIA%20148%20Sobotka.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

SOUZA, G; SOARES, M. Contrarreformas e recuo civilizatório: um breve balanço do governo Temer. **Rev Ser Social**, Brasília, n. 44, 2019. Disponível em: <
https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/23478>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: Edit. UFMG, 2010.

SOUZA, C; ARAÚJO, R. A Fundação Victor Civita e a rede de entidades públicas e privadas na educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 59, 2021. Disponível em: <
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/23300>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SOUZA, F.; SILVA, S. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n. 05, 2016. Disponível em: <
<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/download/838/747>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

DATA FOLHA. 98% dos alunos de escolas públicas do Ensino Médio querem opções de formação que os prepare para o mercado de trabalho. **Todos pela Educação**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-nacional-jovens-ensino-medio-2022/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

VALLE, A. **Divisão e reunificação do capital financeiro: do impeachment ao governo Temer**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019, 242p. Disponível em: <
<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2019/05/Andr%C3%A9-Valle.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

VANCONCELOS, R.; AMORIM, M.; A educação profissional sob a lógica empresarial do neodesenvolvimentismo de Lula e Dilma: o PNE e o PRONATEC. **Anais do III Colóquio Nacional**. Eixo Temático I: Políticas em educação profissional. ISSN: 2358-1190. 2015.

Disponível em: <

<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1205/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PROFISSIONAL%20SOB%20A%20L%C3%93GICA%20EMPRESARIAL%20DO%20NEODESENVOLVIMENTISMO%20DE%20LULA%20E%20DILMA%20O%20PNE%20E%20O%20PRONATEC.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

VELHO, L. Prefácio. In: SANTOS, L; ICHIKAWA, E; CARGANO, D. F. (Org.). **Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento**. Londrina: IAPAR, 2006. p. xiii-xviii.

VICENTE, V. **Políticas educacionais para o Ensino Médio: as implicações da Lei nº 13.415/2017**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019, 190p.

XAVIER, M. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas: Papirus, 1990.

ZIBETTI, M.; PEREIRA, S. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educação em Revista**, n. spe2, p. 259-276, 2010.

Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/K7cJTTmXvLT3ZFKpCkdJ7BL/>>. Acesso em: 23 jun. 2023.