

Janiara de Lima Medeiros



# A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

ESTUDO CRÍTICO DA LEI N° 13.415/2017



2021

Janiara de Lima Medeiros



# A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

ESTUDO CRÍTICO DA LEI N° 13.415/2017



2021

2021 by Editora e-Publicar  
Copyright © Editora e-Publicar  
Copyright do Texto © 2021 Os autores  
Copyright da Edição © 2021 Editora e-Publicar  
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelas autoras.

**Editora Chefe**

Patrícia Gonçalves de Freitas

**Editor**

Roger Goulart Mello

**Diagramação**

Dandara Goulart Mello

Roger Goulart Mello

**Projeto gráfico e Edição de Arte**

Patrícia Gonçalves de Freitas

**Revisão**

Os autores

Todo o conteúdo do livro, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

**Conselho Editorial**

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense  
Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia  
Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina  
Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes  
Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco  
Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás



**2021**

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará  
Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense  
Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz  
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA  
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas  
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará  
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes  
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo  
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes  
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará  
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista  
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

R332 A reforma do ensino médio [livro eletrônico] : Estudo crítico da lei nº 13.415/2017 / Janiara de Lima Medeiros. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-89340-89-8

1. Educação. 2. Ensino Médio – Currículo. 3. Planejamento educacional. I. Medeiros, Janiara de Lima.

CDD 371.72

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

**Editora e-Publicar**  
Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
contato@editorapublicar.com.br  
[www.editorapublicar.com.br](http://www.editorapublicar.com.br)



**2021**

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho é resultado da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. O objetivo desta publicação é compartilhar os conhecimentos obtidos por meio da pesquisa sobre análise da Reforma do Ensino Médio, concretizada através da Lei nº 13.415/2017.

Tendo no tecnicismo sua linha metodológica, a referida Lei apresenta a intenção de uma formação aligeirada com o objetivo de atender à centralidade do trabalho sob os espúrios do capitalismo, o qual evidencia como uma de suas principais características a acentuação do processo de desumanização do ser social. Nesse sentido, a referida Lei fez-se o objeto central da pesquisa, a qual visou apreender na Reforma do Ensino Médio as tensões presentes em seu caráter tecnicista, subordinado aos interesses dos conglomerados financeiros (o mercado) e às demandas sociais amparadas por setores político e econômico interessados.

A análise da Lei nº 13.415/2017 deu-se no contexto de sua elaboração e implementação, na busca da compreensão da proposta político-pedagógica contida nesta Lei, responsável por uma formação baseada em processos heterônomos. Por educação heterônoma entende-se o modelo educacional em que os alunos atuam como sujeitos repetidores de pensamentos e de conhecimentos, atestando uma moral submissa e de obediência, sem reflexão acerca das leis e das regras preestabelecidas. Esta formação heterônoma relaciona-se com as bases culturais da lógica do capital e vale-se de aspectos presentes no senso comum, próprios de uma indústria cultural de massas que rege a lógica meritocrática por trás da hierarquia do mundo do trabalho.

Nesse sentido, pode-se observar algumas categorias comuns nos pensamentos dos trabalhadores, tais como: consentimento em trabalhar mais tempo do que o estabelecido em contrato; negação do direito do tempo livre; justificação da aquisição de bens e propriedades como sinônimo de independência; estabelecimento do trabalho como prioridade máxima; permissão da associação da sua subjetividade às conquistas materiais, frutos do trabalho assalariado, entre outras categorias resultantes do condicionamento operante por trás da racionalidade técnica que o capital imprime no modelo de trabalho contemporâneo.



Tendo como referência o modelo educacional proposto na atual Reforma do Ensino Médio, foi oportuno questionar a estruturação didático-curricular na sugestão dos cinco itinerários formativos e, posteriormente, em sua justificação pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio/BNCCEM. Destaca-se que, ao propor uma Base Nacional Comum Curricular com um caminho tecnicista aguçado que disciplinou conteúdos em áreas específicas e em itinerários específicos, a Reforma reforçou um pragmatismo que não apenas disciplinou áreas ou conteúdos científicos como também impediu uma correlação profunda de relação entre essas áreas, conforme o Artigo 36 da LDBEN 9.394/1996.

Desta forma, buscou-se aqui evidenciar de forma consistente a questão da Educação enquanto formação escolar que visa atender aos interesses da classe dominante. De acordo com o senso pessoalmente construído com base nas leituras que permitiram as abordagens desenvolvidas nessa pesquisa, assinala-se que é fundamental busca por uma formação humana emancipada, consciente, de livre pensar. Neste sentido, defende-se que seja indispensável resistir ao pensamento hegemônico sem, contudo, negar a existência e necessidade do sistema econômico vigente. A resistência prescinde de questionamentos que possibilitem tanto superar a força de alienação que persiste em modelar o ensino, quanto, superando a ingenuidade, desmistificar as articulações políticas que retratam interesses particulares, especialmente aqueles que visam à perpetuação das desigualdades sociais estabelecidas a partir da educação escolar.

Assim é que o pensamento gramsciano quanto à organização escolar tem grande destaque em sua obra, pois apresenta a proposta da escola unitária cujo objetivo seria a “formação integral para a vida, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33). Desta forma, o principal referencial foi adotado a fim de apresentar aporte teórico sobre *formação integral, escola unitária e hegemonia* (2001, 2000, 1991, 1978, 1968). No conceito de *formação integral*, há a premissa de uma educação oferecida pela *escola desinteressada*, ou seja, uma escola voltada para uma educação ampla, que enfatiza a relação do homem com a sociedade. Logo, uma educação que propicia a formação para a vida.



A Deus, à minha família e a todos os professores e amigos que me ajudaram a realizar esse sonho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela condução dos trabalhos e estudos nestes dois longos anos, pelo sustento diário e encorajamento para prosseguir diante das dificuldades e obstáculos que se apresentaram durante a trajetória.

Aos meus pais, Manoel Ademir Medeiros e Mariluz de Lima Medeiros, pelo apoio, paciência e força quando, muitas vezes, minha ausência foi necessária. Por serem os primeiros a acreditarem em mim. Pelos conselhos e inspiração para que eu conduzisse de forma tão leve a vida profissional.

À minha filha, Maria Luiza Medeiros Ricardo, pela companhia, pelo incentivo, pela paciência, pelos momentos de descontração e muitas risadas entre as leituras e resenhas. Ao meu esposo, Dejan Ricardo, por sua total compreensão quando, muitas vezes, precisei abdicar de doces momentos e pelo incentivo a me empenhar.

Às minhas irmãs, Janaína e Janiane, por ouvirem meus lamentos e alegrias e, principalmente, por me ensinarem a encarar o desafio numa outra perspectiva. Aos meus cunhados Robson e Cláudio Cesar pela confiança e credibilidade.

À amiga Débora Ramos Figueiredo por me presentear com sua rica amizade, demonstrada em momentos alegres e difíceis em que imaginei a desistência como uma opção latente.

Ao meu orientador Ronaldo Rosas Reis, pelas orientações, puxões de orelha e por fazer a “mente vulcânica” (como assim chamava) controlar a ansiedade e recolocar os pés no chão. Agradeço pelos e-mails, mensagens, textos e esclarecimentos, que fizeram com que cada orientação fosse uma aula particular. Minha admiração e afeto cresceram na medida em que com o tempo pude refletir nas oportunidades de melhoria no método da pesquisa e na produção textual, sem abrir mão da minha autonomia e livre pensar, o que me fez trilhar com segurança em um caminho ainda novo e obscuro.

Aos professores Fernando Antônio da Costa Vieira e Reginaldo Costa, pela atenção, pelo tempo, orientações e contribuições para a concretização deste trabalho.

Aos meus familiares e amigos que me apoiaram com incentivo e aos que me sustentaram em orações, contribuindo para a realização deste sonho.



Instruí-vos, porque teremos a necessidade de toda a nossa inteligência.

Agitai-vos porque teremos a necessidade de todo o nosso entusiasmo.

Organizai-vos porque teremos a necessidade de toda a nossa força.

É preciso criar homens sóbrios, pacientes, que não se desesperem diante dos piores horrores e não se exaltem em face de qualquer tolice.

Pessimismo da inteligência. Otimismo da vontade.

**Antonio Gramsci**

## RESUMO

Esta pesquisa busca analisar os possíveis impactos da Lei nº 13.415/2017, que trata da Reforma do Ensino Médio, no meio educacional e social brasileiros. Sob o lema “Ordem e Progresso”, ficou claro o reforço do pragmatismo educacional e da formação pautada no empreendedorismo, implementados durante o governo do presidente Michel Temer. Neste estudo, busca-se identificar, sob as lentes do pensamento de Antonio Gramsci, os aspectos que desvelam o tecnicismo por trás da nova proposta do Ensino Médio no Brasil. Enquanto linha mestra da metodologia abordada, intencionou-se questionar o aligeiramento através das propostas da Lei nº 13.415/2017 e seu objetivo em atender a centralidade do Trabalho sob a égide do capitalismo, o qual tem acentuado o processo de desumanização do indivíduo. Neste sentido, a referida Lei em vigor, tomada como objeto do estudo, foi problematizada pelo seu caráter tecnicista subordinado aos interesses do capital estrangeiro e dos organismos internacionais que, em seus protocolos e sugestões aos países em desenvolvimento, indicam padrões educacionais distantes de uma perspectiva emancipatória, dialeticamente comprometida com a formação integral, reforçando o clientelismo proposto pelas certificações possíveis na escola pública brasileira. Nesta proposta metodológica, pesquisou-se a conjuntura política brasileira entre os anos de 1996 e 2017, por considerar-se este período favorável ao debate sobre o estabelecimento de uma nova “pedagogia” fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades. Após este recorte histórico, foi possível analisar a estruturação didático-curricular que, na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seu tecnicismo reforçado pelo pragmatismo, não apenas contribuiu para a disciplinarização intelectual por meio dos cinco itinerários formativos, mas também negou a autonomia da práxis pedagógica na relação ensino-aprendizagem, ao estabelecer um currículo formal único em meio à pluralidade nacional. Deste modo, concluiu-se por meio deste estudo que na atual conjuntura político-educacional brasileira são convenientes reflexões que problematizem o discurso empreendedorista nas políticas educacionais do Brasil que, ao transferir a responsabilidade do êxito educacional aos sistemas e aos indivíduos, não apenas desresponsabiliza o Estado no que diz respeito ao estabelecimento do direito público subjetivo, como também nega sua capacidade de promover, de fato, as reformas necessárias à sociedade. Com respeito ao referencial teórico metodológico, muitos estudos contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, tais como os de Dermeval Saviani, Eric John Ernest Hobsbawm, Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta e, em especial, os de Antonio Gramsci.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017. Trabalho e Educação. Formação Humana.

## ABSTRACT

This research seeks to analyze the possible impacts of Law nº 13.415/2017, which deals with the Reform of Secondary Education, in the Brazilian educational and social environment. Under the motto “Order and Progress”, it was clear the reinforcement of educational pragmatism and training based on entrepreneurship, implemented during the government of President Michel Temer. In this study, we seek to identify, under the lens of Antonio Gramsci's thinking, the aspects that reveal the technicality behind the new proposal for high school in Brazil. As a guideline of the approached methodology, it was intended to question the lightening through the proposals of Law nº 13.415/2017 and its objective in meeting the centrality of Work under the aegis of capitalism, which has accentuated the individual's dehumanization process. In this sense, the aforementioned Law, taken as the object of the study, was problematized by its technicist character subordinated to the interests of foreign capital and international organizations that, in their protocols and suggestions to developing countries, indicate educational standards far from an emancipatory perspective, dialectically committed to integral training, reinforcing the clientelism proposed by the possible certifications in the Brazilian public school. In this methodological proposal, the Brazilian political context between the years 1996 and 2017 was researched, as this period is considered favorable to the debate on the establishment of a new “pedagogy” based on the development of competences and skills. After this historical cut, it was possible to analyze the didactic-curricular structure that, in the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC), in its technicality reinforced by pragmatism, not only contributed to intellectual disciplinarization through the five training itineraries, but also denied the autonomy of pedagogical praxis in the teaching-learning relationship, by establishing a unique formal curriculum in the midst of national plurality. Thus, it was concluded by means of this study that in the current Brazilian political-educational conjuncture, reflections that problematize the entrepreneurial discourse in the educational policies of Brazil are convenient, which, when transferring the responsibility for educational success to systems and individuals, not only does the State not be held responsible for the establishment of subjective public law, but it also denies its ability to actually promote the reforms necessary for society. With regard to the theoretical and methodological framework, many studies contributed to the development of this research, such as those by Dermeval Saviani, Eric John Ernest Hobsbawm, Gaudêncio Frigotto and Maria Ciavatta and, in particular, those by Antonio Gramsci.

**Keywords:** High School Reform, Law nº 13.415/2017. Work and education. Human formation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1 – TRABALHO-EDUCAÇÃO E A CONJUNTURA NACIONAL</b> .....	22
1.1. Contexto .....	22
1.1.1. <i>O novo paradigma da educação para o trabalho e o debate nacional</i> .....	25
1.2. Pedagogia das competências: pros e contras.....	38
<b>CAPÍTULO 2 – A Lei Nº 13.415/2017</b> .....	58
2.1. Contexto e conjuntura.....	58
2.2. Análise da lei .....	68
<b>CAPÍTULO 3 – A REFORMA E O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO</b> .....	87
3.1. Trabalho e educação no Brasil: retomando e atualizando o debate.....	91
3.2. PNE e BNCC.....	108
3.3. Empreendedorismo e formação humana.....	138
<b>CONCLUSÃO</b> .....	153
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	161



## INTRODUÇÃO

Esta dissertação propõe-se a analisar a Reforma do Ensino Médio, concretizada através da Lei nº 13.415/2017. Tendo no tecnicismo sua linha metodológica, a referida Lei apresenta a intenção de uma formação aligeirada com o objetivo de atender à centralidade do trabalho sob os espúrios do capitalismo, o qual evidencia como uma de suas principais características a acentuação do processo de desumanização do ser social. Nesse sentido, a Lei nº 13.415/2017 faz-se o objeto central da presente pesquisa, a qual visa apreender na Reforma do Ensino Médio as tensões presentes em seu caráter tecnicista, subordinado aos interesses dos conglomerados financeiros (o mercado) e às demandas sociais amparadas por setores político e econômico interessados.

A finalidade desta dissertação é analisar a Lei nº 13.415/2017 no contexto de sua elaboração e implementação, na busca da compreensão da proposta político-pedagógica contida nesta Lei, responsável por uma formação baseada em processos heterônomos. Por educação heterônoma entende-se o modelo educacional em que os alunos atuam como sujeitos repetidores de pensamentos e de conhecimentos, atestando uma moral submissa e de obediência, sem reflexão acerca das leis e das regras preestabelecidas. Esta formação heterônoma relaciona-se com as bases culturais da lógica do capital e vale-se de aspectos presentes no senso comum, próprios de uma indústria cultural de massas que rege a lógica meritocrática por trás da hierarquia do mundo do trabalho. Nesse sentido, pode-se observar algumas categorias comuns aos pensamentos dos trabalhadores, tais como: consentimento em trabalhar mais tempo do que o estabelecido em contrato; negação do direito do tempo livre; justificação da aquisição de bens e propriedades como sinônimo de independência; estabelecimento do trabalho como prioridade máxima; permissão da associação da sua subjetividade às conquistas materiais, frutos do trabalho assalariado, entre outras categorias resultantes do condicionamento operante por trás da racionalidade técnica que o capital imprime no modelo de trabalho contemporâneo.

Tendo como referência o modelo educacional proposto na atual Reforma do Ensino Médio, pode-se afirmar que é oportuno questionar a estruturação didático-curricular na sugestão dos cinco itinerários formativos e, posteriormente, em sua justificação pela Base



Nacional Comum Curricular do Ensino Médio/BNCCEM<sup>1</sup>. Destaca-se que, ao propor uma Base Nacional Comum Curricular com um caminho tecnicista aguçado que disciplinou conteúdos em áreas específicas e em itinerários específicos, a Reforma reforçou um pragmatismo que não apenas disciplinou áreas ou conteúdos científicos como também impediu uma correlação profunda de relação entre essas áreas, conforme o Artigo 36 da LDBEN 9.394/1996, o qual será apresentado neste estudo.

Salienta-se que estes itinerários negaram a autonomia da práxis pedagógica uma vez que houve a possibilidade de as instituições e redes escolares possuírem apenas um itinerário, além da possibilidade desses itinerários serem trabalhados de maneira integrada. Porém, cabe destacar que, à época da Reforma do Ensino Médio, o interesse de tal integração não foi vislumbrado por aqueles que conduziram tal Reforma. Há, ainda, o estabelecimento da disciplinarização e do pragmatismo por meio de uma fácil prática pedagógica que estabelece a educação como objeto para ser consumido por uma clientela sujeita a não-escolha. De todo modo, ressalta-se que a proposta contida nesta pesquisa se configura como um ponto inicial de análise, uma vez que a própria Reforma do Ensino Médio com a criação da Base Nacional Comum do Ensino Médio está em andamento. Assume-se, também, que o pressuposto contido na Reforma, ao propor itinerários formativos únicos potencialmente para os mais pobres e itinerários integrados para a classe média e os mais ricos, diz respeito à situação do dualismo na Educação brasileira. Este pressuposto é característico da Educação brasileira que, ao não diferenciar possibilidades, conduz a classe trabalhadora a formatos únicos de formação para o mundo do trabalho e reposição dos postos laborais, ao passo que os filhos da classe média e alta são direcionados aos postos de controle social.

Destacamos, também, que este estudo possibilitou a explanação dos interesses privatistas por trás da atual Reforma do Ensino Médio, a qual mantém o caráter propedêutico da Educação brasileira, mantendo-a, também, na condição de não-politizadora não-promotora da autonomia e emancipação intelectual e incapaz de manter o diálogo com a sociedade civil, o que reproduz a manutenção de uma sociedade de classes, socialmente hierarquizada. Quanto ao ingresso no Ensino Superior, as novas gerações estão submetidas a condições quase

---

<sup>1</sup> BRASIL. **Base nacional comum curricular – BNCCEM**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192)>.



predeterminadas, uma vez que a Educação, refém da lógica do trabalho condicionado, não apenas alienou o processo de formação por meio de itinerários formativos únicos, como também impossibilitou o espaço para a evolução do próprio conceito de trabalho, formação, representação social. Como salienta Gramsci (1999, p. 112): “Seria interessante estudar concretamente, em um determinado país, a organização cultural que movimenta o mundo ideológico<sup>2</sup>e examinar seu funcionamento prático.”

Neste sentido, observa-se em Gramsci (1975, p. 1541, grifos meus) a preocupação em tratar da formação humana e da categoria trabalho:

[...] *o ensino é uma luta contra o folclore*, em favor de uma concepção realista na qual se unem [fundem-se] dois elementos: a concepção de lei natural e a de participação ativa do homem à vida da natureza, isto é à sua transformação conforme uma finalidade que é a vida social dos homens. *Esta concepção unifica-se no trabalho*, que se embasa sobre o conhecimento objetivo e exato das leis naturais para a criação da sociedade dos homens. [Assim], o conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente na escola primária, uma vez que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho.

Assim é que o pensamento gramsciano quanto à organização escolar tem grande destaque em sua obra, pois apresenta a proposta da escola unitária cujo objetivo seria a “formação integral para a vida, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

A presente pesquisa será apresentada, inicialmente, por uma breve contextualização do cenário político brasileiro no qual a Lei nº 13.415/2017 foi elaborada, bem como por uma análise sobre a correlação de forças enfatizadas pela proposta político-pedagógica que a caracteriza. A marca da sociedade capitalista moderna aponta para o cenário econômico, político e sociocultural que se complementam e refletem em resultados como exclusão social,

---

<sup>2</sup> De acordo com os estudos gramscianos é possível atribuir o sentido de representação social à categoria expressa como “mundo ideológico”. Para esta compreensão, recomenda-se a leitura do Caderno 11 (Cadernos do Cárcere) no qual Gramsci atribui às representações sociais, o conhecimento espontaneamente elaborado no cotidiano e partilhado pela sociedade.



leis que privilegiam determinadas classes em detrimento de outras e regras que buscam manter os privilégios da minoria em ascensão ou já no poder.

A educação escolar, desde a 1ª Revolução Industrial, estabeleceu princípios que, responsivamente, objetivaram atender às exigências da produção fabril e seu estreitamento com a lógica do capitalismo. Essa lógica, regida pela mercantilização, naturalmente manifesta-se orientada pelas leis da oferta e da procura, pela lucratividade e por suas consequências para o trabalhador, uma vez que está baseada na exploração da mão de obra, bem como na exigência que prima por maior produtividade à custa de menores salários, benefícios e direitos.

Entre os séculos XVIII e XX observou-se o aclarar dos estabelecimentos institucionais, para fins de ordenamento social, de acordo com a lógica fabril do capital. A fixação da cultura capitalista cinge em qualquer sociedade o ajustamento das condutas dos indivíduos para assegurar a manutenção da ideologia e do controle das massas.

Desde então, embora muitas mudanças tenham ocorrido nas escolas brasileiras no que se refere tanto à questão da infraestrutura quanto às questões da estrutura organizacional (que envolve as gestões administrativa, pedagógica, financeira, de comunicação, de pessoal, de processos internos, dentre outras), a educação escolar, de um modo geral, personifica-se por concepções de mundo e por diferentes ideologias, seja no âmbito das instituições privadas ou das instituições públicas nacionais.

Credita-se a relevância social do presente estudo ao esforço para entender o caráter da Reforma e dos seus impactos na Educação Brasileira.

Ao propor a análise crítica sobre os fundamentos teórico-práticos da Lei nº 13.415/17, o que se pretende é pesquisar as evidências presentes na relação entre o capital e a educação do Ensino Médio, uma vez que esse nível de ensino responde pela escolaridade média da maioria da juventude brasileira. Assim, considerando-se que é na escola que se concretizam as políticas públicas educacionais e que é também nesse ambiente que as concepções de sociedade e de mundo são construídas, importa compreender a relação entre as transformações no Ensino Médio e a questão da hegemonia, quer tais transformações tenham suscitado, quer tenham consolidado a hegemonia já existente. Neste trabalho serão avaliados os impactos da atual Reforma do Ensino Médio, por meio da reflexão sobre temas como trabalho, mercado, cultura, produção de conhecimento na sociedade brasileira.



Como objetivos específicos, pretende-se analisar a estruturação didático-curricular presente na Reforma em estudo, os fundamentos epistemológicos relativos à Lei em questão e os possíveis impactos na sociedade brasileira. O estudo focará em pontos presentes na nova Lei aqui considerados como fundamentais para o fomento do debate. Dentre esses pontos destacam-se a carga horária, as disciplinas obrigatórias, os itinerários formativos, a formação de professores (no que diz respeito ao notório saber) e, principalmente, as questões relativas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desse Novo Ensino Médio.

O principal referencial adotado nessa pesquisa é o do pensamento gramsciano sobre a *formação integral, escola unitária e hegemonia* (2001, 2000, 1991, 1978, 1968). No conceito de *formação integral*, há a premissa de uma educação oferecida pela *escola desinteressada*, ou seja, uma escola voltada para uma educação ampla, que enfatiza a relação do homem com a sociedade. Logo, trata-se de uma educação que propicia a formação para a vida. Para tanto, o projeto de uma escola unitária é advogado por Gramsci, que defende a elevação cultural e moral da classe trabalhadora. A formação integral envolve, dentre outros aspectos, o conhecimento técnico, as experiências dos indivíduos e o desenvolvimento da autonomia individual, que por sua vez incluiu o conhecimento e a prática política. Na formação voltada para a emancipação do indivíduo possibilita-se ao homem desenvolver a consciência e a crítica acerca da realidade social, o que torna possível formar sujeitos livres e autônomos, capazes de reagir contra as relações de dominação características da sociedade do capital.

É importante ressaltar que na consolidação do poder socialmente instituído na sociedade capitalista, é estabelecida a relação entre dominado e dominante, o que viabiliza a manutenção desse poder através da direção intelectual e moral. Essa forma de poder assegura a manutenção da dominação ideológica<sup>3</sup> mediante a subordinação intelectual.

Como desdobramento da referência principal, apreendemos ainda em Gramsci (2001, 2000), a importância da aplicação do conceito de *hegemonia* enquanto resultado de uma proposta política socialmente consentida. Assim, no âmbito da educação escolar, a escola unitária é uma ideia pedagógica que tem a finalidade de desenvolver novos intelectuais orgânicos e uma nova hegemonia. À luz dessas ideias, os conceitos inicialmente mencionados

---

<sup>3</sup> Segundo Gramsci, ao interiorizar a ideologia dominante e, na ausência da perspectiva de emancipação humana, a classe dominante mantém-se em consolidação e em crescimento.



de *formação integral, escola unitária e hegemonia*, articulam-se em torno da relação educação e sociedade, bem como se acercam aos entendimentos gramscianos sobre economia, política e filosofia. Sobrepostos a esses entendimentos estão outros conceitos importantes do repertório do sardo pensador, dentre os quais o de *Estado e sociedade civil* e também o de *democracia*.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa qualitativa, com objetivos exploratório, descritivo e explicativo. Destaca-se que a exploração do objeto deste trabalho (a Lei nº 13.415/2017) conduziu à elaboração do problema direcionando à educação e ao mundo do trabalho. O procedimento adotado inicialmente foi baseado no método da pesquisa documental, à medida que se analisou leis, jornais, revistas, filmes pequenos, vídeos de programas de televisão e de comunicação de massa. Recorreu-se, ainda, a fontes bibliográficas primárias e secundárias nos campos do conhecimento da história, da filosofia e das políticas públicas educacionais brasileiras a fim de se identificar e de se organizar possíveis respostas e soluções. Segundo Fonseca (2002, p. 32) “[...] a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.”

A opção teórico-metodológica por Antonio Gramsci se justifica pelo entendimento de que a sua abordagem oferece suporte fundamental ao estudo sobre a temática da Reforma do Ensino Médio brasileiro, uma vez que ajuda a compreender a sociedade e as políticas públicas do Brasil em seus dilemas históricos e atuais.

As abordagens específicas sobre as políticas públicas educacionais no Brasil, tais como garantias constitucionais, formação e valorização docentes e currículo, tiveram como referência os estudos de Frigotto, Frigotto e Ciavatta e Saviani. Recorreu-se, ainda, a outros estudos mais voltados para as questões históricas da sociedade brasileira. Quanto aos procedimentos adotados, a base analítico-crítica partiu dos dados levantados no curso da pesquisa documental que incluiu leis, memorandos, arquivos, estatutos e regulamentos, os quais contribuíram para a identificação dos princípios e finalidades sociais e econômicas. Os resultados apresentados através de análises qualitativas refletem as percepções acerca da complexidade do problema e também a preocupação em compreender a temática por meio de dados inicialmente não mensuráveis.



As três últimas décadas da história recente do Brasil foram caracterizadas pela formação de cenários repletos de transformações políticas, econômicas e sociais. O processo de acumulação do capital ocorrido em nível mundial favoreceu as mudanças sociais do país, dentre as quais destaca-se a questão do nível educacional. Com o mercado globalizado, a competitividade passa a exigir um novo perfil de trabalhador, com novas habilidades, competências e atitudes. Reclama-se por um trabalhador capaz de se adaptar às frequentes inovações vivenciadas no mundo do capital. O referido mundo prometia ao trabalhador emprego, redução da pobreza e melhoria de qualidade de vida. Contudo, não muito adiante se revelou frágil, dando a entender que esse feito não aconteceria.

O desenvolvimento da presente dissertação se dá a partir da organização em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a conjuntura e o debate sobre Trabalho e Educação no Brasil no período de 1996 a 2017. Neste capítulo discutimos o novo paradigma da educação para o trabalho, apresentando o debate nacional ocorrido nos anos 1990, com destaque especial à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em 1996. Também serão apresentados alguns prós e contras referentes à Pedagogia das competências.

O segundo capítulo, já sobre o século XXI, traz uma análise de conjuntura voltada à contextualização da Lei nº 13.415/2017 e, na finalização deste capítulo, apresentamos uma análise do objeto central da presente pesquisa, a Lei nº 13.415/2017, com o objetivo de se observar mais diretamente o conteúdo expresso no documento.

O terceiro capítulo da pesquisa ocupa-se em analisar o panorama da reforma educacional e o empresariamento da Educação, retomando-se o debate – agora atualizado – sobre Trabalho e educação no Brasil. Neste capítulo também será realizado o debate sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na finalização deste capítulo, a análise diz respeito aos aspectos do empreendedorismo no âmbito da formação humana.

Na conclusão da pesquisa são tecidas algumas impressões, principalmente no que diz respeito à fase crucial do jovem brasileiro que é a de opção e formação para o trabalho. Acredita-se que é necessário se pensar no conjunto das atividades pedagógicas, a fim de que se possa promover uma educação democrática e emancipadora. Para tanto, reflete-se sobre a reforma educacional e a tão pronunciada democracia, relacionando-as sucintamente ao



pensamento gramsciano e verificando sua validade no contexto das bases para a concretização do Ensino Médio brasileiro. A abordagem gramsciana, a nosso ver, pode encorajar à necessária revisão das políticas públicas para a educação, possibilitando às escolas oferecerem de fato uma educação igualitária e completa para todos, de modo a formar cidadãos para o trabalho e para a vida.

# CAPÍTULO 1

## TRABALHO-EDUCAÇÃO E A CONJUNTURA NACIONAL

Para uma melhor compreensão do objeto de estudo deste trabalho, a Lei nº 13.415/2017, coube neste capítulo analisar os aspectos históricos que resultaram nos princípios e propostas político-administrativas da educação. Deste modo, um sucinto histórico acerca dos governos que presidiram o país durante a redemocratização a partir de meados dos anos 1990 e parte da década seguinte será apresentado no decorrer deste capítulo.

### 1.1. Contexto

Após o Regime Militar (1964-1985) o Brasil teve a primeira experiência de eleições diretas, elegendo ao governo o ex-presidente Fernando Affonso Collor de Mello, em 1989, através do Partido da Reconstrução Nacional – PRN. Contudo, tendo frustrado as expectativas nacionais, após massivas manifestações populares, sofreu um processo de *impeachment*, em 1992, quando o seu vice-presidente, Itamar Franco, assume o governo e comanda o Brasil, entre 1992 e 1995, sob a sigla do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB.

Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi o presidente seguinte e cumpriu mandatos entre 1995 a 2003, através do Partido Social Democrata Brasileiro – PSDB. Na sequência, Luiz Inácio da Silva, conhecido como Lula, também tendo exercido dois mandatos, cumprira o primeiro entre os anos de 2003e 2011, por meio do Partido dos Trabalhadores – PT.

Dilma Vana Rousseff deu seguimento ao comando do país sob os auspícios do Partido dos Trabalhadores, cumprindo um mandato completo, entre os anos de 2011 a 2014, e um segundo, que iniciara em 2015, mas que foi interrompido em 2016 através de um golpe de Estado que, sob o comando das forças conservadoras, culminou em seu impeachment. O governo logo foi assumido pelo então vice-presidente, Michel Miguel Elias Temer Lulia, empossado para substituir a presidente, legitimamente eleita, entre os anos de 2016 a 2018. Michel temer, como é mais conhecido, fazia parte do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB.



A partir dos dados acima, observa-se que o cenário político brasileiro apresenta governantes de diferentes perfis que marcam a história do Brasil, especialmente pelas relações de forças opostas e propostas políticas diferenciadas.

A inserção do Partido dos Trabalhadores no governo marca uma revolução na política nacional: Após a primeira eleição frustrante, a qual elegeu Fernando Collor de Mello, somente em 2002, com a eleição de Lula à presidência, é que pela primeira vez na história o povo brasileiro terá a representatividade da classe trabalhadora.

O foco desta pesquisa está no período entre os governos de FHC e Temer. Mediante uma análise da conjuntura que se deu entre os anos de 1995 a 2010 abrangendo os mandatos de FHC e de Lula, alveja-se esclarecer fatos atuais intrinsecamente ligados às relações de interesse do capital, que inspiraram as lutas políticas até a elaboração da Lei nº 13.415/2017 e suas possíveis consequências. Parte-se do pressuposto de que seja relevante à fluidez da pesquisa organizar os acontecimentos, os atores e as relações de força nos cenários de grandes mudanças nas políticas públicas em educação do Brasil.

Antes de analisar a conjuntura e de apresentar o debate sobre trabalho e educação no Brasil no período médio entre a última década do século XX e as duas primeiras do século XXI, limite temporal da presente pesquisa, far-se-á uma breve retrospectiva do panorama mundial.

No período supramencionado o mundo estava sob o reflexo da mudança da economia capitalista de quatro formas significativas. Tais formas, à luz dos estudos de Hobsbawm (2015, p. 454-456), podem ser assim elencadas: primeiramente porque se vivia uma era de novas fontes de poder (tecnologia, novas matérias-primas, indústrias baseadas em novas ciências); segundo porque se experimentava no período da produção de massa (bens não duráveis e duráveis); terceiro porque passava-se da era liberal, na qual pequenas e médias empresas concorrentes tinham seus lucros assegurados, à era pós-liberal, caracterizada pela competitividade internacional intensificada em razão das dificuldades que as empresas (nacionais e estrangeiras) enfrentavam para obterem lucros. A quarta grande mudança na economia mundial diz respeito ao “desenvolvimento da nova forma de desenvolvimento/dependência”. Nesse momento já se encontrava acirrada a competição pela concentração econômica, pela manipulação e pelo controle de mercado:



O mundo entrou no período do imperialismo, no sentido maior da palavra (que inclui as mudanças na estrutura da organização econômica, por exemplo, “o capitalismo monopolista”), mas também em seu sentido menor: uma nova integração dos países “subdesenvolvidos” como dependências em uma economia mundial dominada pelos países “desenvolvidos”. (HOBSBAWM, 2015, p. 455).

Em efeito cascata, a relação de manipulação e controle atingirá todas as camadas sociais. Diante do crescimento econômico, científico e tecnológico, “Não seria o século XX uma versão mais gloriosa e bem-sucedida do século XIX?”, questiona Hobsbawm (2015, p. 460).

Fatos do cenário mundial obviamente trouxeram impactos à educação brasileira. Como destaque, um ano antes do período pesquisado (1990), temos a Terceira Revolução Industrial (1989). Dessa feita, caracterizada pela implementação de tecnologias da informação às novas formas de organização do mundo globalizado, a Terceira Revolução Industrial fomenta questionamentos imparciais: Afinal, qual é a função da educação? Qual é a necessidade de formação e qualificação dos trabalhadores?

Enquanto em *A era do Capital* Hobsbawm (2015) nos apresenta o processo de credibilidade na iniciativa e a respeitabilidade da cultura burguesa, em *A era dos extremos*, Hobsbawm (1995) reflete sobre a história da burguesia e acerca da criação de um único mundo sob a hegemonia capitalista, no período de 1914 a 1991. Em sua descrição enfatiza a transformação do sistema de produção que, segundo sua percepção, desencadearia a revolução tecnológica para um mundo globalizado. Com o novo sistema de produção, os trabalhadores tendem a ser demitidos mais rapidamente do que a oferta de novas demandas de trabalho que poderiam surgir.

No campo educacional, foi na década de 1990 que instituições internacionais iniciaram uma jornada de eventos, produção de documentos e oferta para assessoramento de ordem político-pedagógica, indicando a necessidade da reforma dos sistemas educacionais e modelos de capacitação profissional adequados à nova ordem econômica mundial de capacitação profissional, versando os moldes mais modernos do capitalismo. Entre as principais agências impulsionadoras das reformas educacionais estão a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial.

O Banco Mundial desempenhou um importante papel no âmbito da educação brasileira. Além da sua função de identificar os problemas sociais dos países participantes, também

sugeriu soluções educacionais inovadoras numa perspectiva de superação desses problemas. Segundo Ramos (2005, p. 32):

Uma aliança entre os organismos internacionais e o poder local difundiu a ideologia de que os indivíduos, os setores sociais e os países devem-se tornar competitivamente adequados às exigências do mercado. Incorporando uma preocupação com a estabilidade social, [...] a ampliação da dimensão social do mercado associou educação e produtividade aos objetivos de combate à pobreza, de equidade social e de distribuição de recursos para patrocinar serviços básicos para todos.

Objetivando-se a inclusão do Brasil no mundo globalizado com a participação do Banco Mundial o país se submeteu a diversas reformas dentre as quais as voltadas para o campo educacional. Nessa área específica, as reformas visaram adequar a educação brasileira ao complexo e dinâmico mundo novo cuja base ancora-se num sistema econômico que se caracteriza por constantes transformações. Desta forma, evidenciam-se as transformações nos sistemas educacionais no Brasil, entre os anos 1996 e 2017, transformações essas sempre focadas em ajustar a educação nacional às novas demandas exigidas pelo Capital e pela necessidade de se democratizar o conhecimento. Algumas dessas transformações serão apresentadas a seguir.

### *1.1.1. O novo paradigma da educação para o trabalho e o debate nacional*

O Brasil da década de 1990 iniciou um novo período pautado na democracia sob as bases da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Embora a análise histórica a seguir abranja o período de 1996 a 2016, serão apresentados, também, alguns trechos da Lei maior, a Constituição da República Federativa do Brasil, que tratam da Educação enquanto um dos aspectos fundamentais à sociedade.

O Art. 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) afirma que “A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996). Neste artigo nono, a LDBEN assume a condição de interação com os órgãos de educação dos Municípios e dos Estados. Este texto resultou de inumeráveis debates, que duraram desde a promulgação da nova constituição de 1988 até a aprovação da LDBEN, em 1996. Todo esse debate contou com a participação de políticos, educadores e de diversos outros setores da sociedade civil.

O ator político em destaque que inaugurou o período pesquisado foi o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). FHC participou da fundação do Partido Social



Democrático Brasileiro (PSDB), através do qual foi eleito por dois mandatos presidenciais (de 1995 a 2002). Antes deste período, atuou como Ministro das Relações Exteriores (1992) e como Ministro da Fazenda (1993). Responsável pela reforma monetária brasileira, FHC lançou o Plano Real a fim de combater a inflação instaurada no Brasil. O governo de FHC realizou privatizações de estatais brasileiras a exemplo do Banco Banespa, Companhia Vale do Rio Doce, Telebrás, entre outros, justificando a estabilidade econômica nacional. Em seu governo, o Brasil tornou-se dependente do Fundo Monetário Internacional (FMI) e, através do seu comando, o país aderiu ao projeto do neoliberalismo<sup>4</sup>.

Com base nos princípios neoliberais, o governo de FHC buscava a estabilidade monetária brasileira caracterizada por políticas econômicas que adotavam altas taxas de juros. Uma grande recessão foi provocada no país como resultado das políticas econômicas que se abria à economia global. Consequentemente, esse novo modelo econômico culminou num alto índice de desemprego, desnacionalização econômica nacional, abandono da produção agrícola, bem como na transferência do patrimônio público para empresas multinacionais, no interesse de que essas montassem seus parques industriais no Brasil. Durante o governo de FHC, foram fechados diversos acordos com o FMI (Fundo Monetário Internacional) para ajuda financeira através de empréstimos, o que resultou no acúmulo de uma dívida de bilhões de reais. No campo da educação, a maior medida foi à regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Carreira e Pinto (2007, p. 70), chamam atenção para a dificuldade de consenso existente entre o Estado e a educação, argumentando que:

Foi difícil o consenso entre estado e educação, pois os senadores queriam o controle do sistema de ensino em suas propostas, porém a sociedade não estava vendo isso com bons olhos. No final, o texto aprovado está mais perto daquele em que os educadores também se reuniram para fazer, que foi uma proposta assentada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que fora produzida pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo através do MEC.

---

<sup>4</sup> O neoliberalismo marca a nova fase do capitalismo ocorrida no Brasil e no Mundo em torno da década de 1980. Segundo Duménil (2007, p. 1), esta configuração de poder atuante dentro do capitalismo possui as seguintes características básicas: “uma dinâmica mais favorável da mudança tecnológica e da rentabilidade, a criação de rendas a favor das classes mais abastadas, e redução da taxa de acumulação”. Acrescenta o autor, “o neoliberalismo foi um golpe político cujo objetivo era a restauração de privilégios. A esse respeito, foi um grande sucesso.” (DUMÉNIL, 2007, p. 3).



Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX) foram aprovados, em seguida, como dispositivos complementares à Lei imposta. Tantas foram as complementações legais que, segundo Saviani (1997), o conjunto dessas leis foi denominado de legislação complementar à LDBEN. A este conjunto de leis se incorporaram também as Diretrizes Curriculares para o ensino no 3º grau. Sua principal ação foi a de responder favoravelmente à luta dos trabalhadores da educação pela autonomia às Instituições Federais de Ensino Superior, o que, dentre outros feitos, possibilitou ampliar o acesso às graduações: “[...] supera-se, assim, a contradição entre o homem e a cultura.” (SAVIANI, 1997, p. 194). Extremamente necessária, porém articulada aos interesses capitalistas da iniciativa privada nacional e internacional, a Lei foi muito discutida pelos educadores. A base das acaloradas discussões foi a luta da classe educadora pela garantia da oferta e qualidade do ensino público e gratuito. A concepção neoliberal da LDBEN evidenciou os princípios e ideologias da sociedade da época. A concepção de homem vigente no sistema, portanto, determinou as diretrizes educacionais.

Enquanto no primeiro mandato de FHC seu objetivo principal era o de combate à inflação e à estabilidade financeira, seu segundo mandato, como vimos, foi marcado por reformas na área educacional. Entre as políticas educacionais sancionadas, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Em seu Artigo 210, há na Constituição Brasileira um direcionamento à educação básica comum, em que são descritos não somente o conhecimento cognitivo, mas também os valores de formação da subjetividade humana:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

Um dos principais quesitos condicionados pela LDBEN 9.394/96 é a garantia da qualidade de ensino. Pressupõe-se, portanto, que os custos que a qualidade exige devem ser sempre cobertos por ações governamentais, responsáveis pelas verbas para tal finalidade: “Ou seja, privilegia-se, nesta lei, um entendimento de qualidade como insumos, relacionando-se à questão do financiamento da educação.” (GUSMÃO, 2010, p. 52). A qualidade desses insumos

será discutida na seção em que se tratará da Reforma do Novo Ensino Médio, regida pela Lei nº 13.415/2017.

Preocupado com a reorganização educacional em pauta também em outros países, o governo FHC, valendo-se da conjuntura, criou a Reforma tendo em vista o fortalecimento da Educação no Brasil. As reformas propostas em seu governo balizavam-se na inserção de novos conhecimentos e habilidades, reforçadas pela reorganização da demanda produtiva. Deste modo:

As análises críticas do período do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) são abundantes tanto no âmbito econômico e político como no social, cultural e educacional. Todas convergem no sentido de que se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103).

Considerando-se que o neoliberalismo é uma “[...] doutrina, desenvolvida a partir da década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo” (EISENBACH NETO; CAMPOS, 2018, p. 7), a ideia da cultura educacional mundial comum defende os moldes universais da educação, com a intenção de minimizar desvios que reduzam a força da educação nacional.

A LDBEN 9.394/96 invoca o trabalho como um processo formativo cuja responsabilidade é da educação escolar. No contexto neoliberal a educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996); “a educação ocorre de forma ampla, enquanto a educação escolar se dá em ambiente específico.” (FIRMINO; LIMA, 2016, p. 3).

Firmino e Lima (2016) assinalam que o preparo à prática da cidadania e os atributos que habilitam o sujeito para o trabalho é um dever também do Estado. Assim sendo, na forma da educação é que se chega a essa possibilidade de forma mais plena; a LDBEN 9394/96 prende a educação escolar ao trabalho e às práticas sociais. Desta forma, apresenta-se como uma diretriz legal organizada sob a premissa do pensamento neoliberal, mas configura-se, sobretudo, num imprescindível referencial da identidade educacional brasileira.

Neste sentido, é possível compreender o artigo 22 da LDBEN 9.394/96 em que se evidencia a indispensável e necessária formação escolar e seu atrelamento ao pensamento



neoliberal: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996). Há de se considerar, também, o tema da autonomia dos sistemas de ensino para atender as características educacionais regionais, evidenciando-se uma preocupação com a cultura local: “Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.” (BRASIL, 1996). Essa preocupação com a cultura local pode estar relacionada ao interesse de se manter toda forma de expressão direcionada à preservação e manutenção da estrutura social.

Conforme Neves (2009), as transformações neoliberalistas não podem se afastar dos arranjos de elementos interligados para operar um sistema que inclui a política e a economia da sociedade. Os sociólogos de outrora acreditavam que educar é unir os aprendizes (os mais jovens) à sabedoria dos *ensinadores* (que também eram os mais experientes). Essa relação entre aprendizes e *ensinadores* não encontra muito espaço no contexto neoliberal, pois a educação no neoliberalismo, cujo foco é o mercado, repõe-se à condição de se melhorar a economia do país, já que fornece profissionais capacitados e com o olhar de sustentabilidade, pois, desse modo, considera-se também a redução de custos, redução do preço final dos produtos, e outras vantagens econômicas. Assim:

Sob o discurso neoliberal reiteram-se as contradições estruturais - o trabalho subordinado ao capital, o trabalhador à máquina ou computador, o consumidor à mercadoria; o bem-estar à eficácia, a qualidade à quantidade, a coletividade à lucratividade.

[...]

A educação, vista como estratégica a qualquer projeto de poder, também passa a funcionar de acordo com esses mecanismos a fim de servir aos ideais dessa configuração social. (EISENBACH NETO; CAMPOS, 2018, p. 7).

Desde os anos de 1990, o neoliberalismo reflete-se diretamente sobre a educação, atribuindo-lhe um *status* de supremacia na vida de um povo; não obstante, também intervém imputando-lhe questões empresariais e industriais e, por conseguinte, um potente viés capitalista.

Os adeptos ao neoliberalismo unem “a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho.” (EISENBACH NETO; CAMPOS, 2018, p. 7). No sistema neoliberal, conforme enfatizam Eisenbach Neto e Campos (2018), há a preocupação em tornar as escolas competentes para formarem alunos capazes de enfrentar a



competição comercial que caracteriza o mercado de trabalho; igualmente, volta-se à inculcação de ideologias novas, sempre orientadas para o progresso do livre mercado, ou seja, um mercado regido pela mínima intervenção do Estado.

Assim posta à época, a educação passa a funcionar como instrumento a serviço do progresso do mercado de trabalho e do desenvolvimento da economia. Reivindica-se para o sistema educacional a simetria cujo objetivo é alcançar metas dispostas e impostas que efetivamente atendam aos parâmetros de avaliação mundial. Deste modo, a meritocracia passa a ser parte da estrutura educacional. Talvez por isso, conforme atentam Eisenbach Neto e Campos (2018), muitos e cada vez mais sistemas de avaliação são usados para questionar o ensino.

O Fundescola, nascido em 1995, oportunizou o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), em 1998 e, até o final do governo de FHC, outras políticas públicas adotadas vieram a tomar novos contornos sob o olhar do governo seguinte.

Ainda no governo de FHC, um importante divisor de águas marca o ano de 1997. Por meio do Decreto N° 2.208 de 17 de abril de 1997, foi alicerçada a Reforma da Educação Profissional, cuja principal ação foi a separação dos ensinos médio e técnico. Com o referido Decreto, o dualismo educacional brasileiro foi reforçado, distinguindo-se, assim, a formação geral da formação profissional.

Observou-se, no período FHC, a consolidação dos valores neoliberais no Brasil traduzidos em uma educação para o mercado, embora antes deste período já existisse esta tendência à formação escolar. Exemplo disso é a Lei nº 5.692/71 que, na prática, favorecia o preparo do jovem da elite para ingressar na universidade pública em Engenharia, Biologia, Física, Química, Medicina, entre outras, e às camadas populares direcionava à formação técnica. Desta forma evidenciava-se que Educação construída no modelo burguês está voltada ao mercado de trabalho. É também neste período em que são construídas políticas que atrelam todo um projeto de discussão da educação ao interesse do mercado, não só quanto a formação da mão de obra, como também na abertura do locus sagrado (a escola) a toda uma visão de mundo mercadológica. Desse modo, fica mais clara a compreensão de como esta visão de mercado se traduz nas habilidades e competências e, com o passar dos anos, contribui para o pensamento da formação empreendedora que nos 90 entrou na educação. Assim, esses



parâmetros (habilidades e competências) se incorporarão nos PCNs através dos quais é sinalizada a visão de uma escola que não é solidária, que não constrói o conhecimento coletivo e que não prepara os alunos para partilharem o saber, mas busca apenas a preparação para o enfrentamento do mercado de trabalho.

No contexto da conjuntura descrita acima passam a ser pensados, discutidos e adotados currículos dos cursos técnicos com base nas competências, os quais buscavam adequar à formação de indivíduos adaptáveis às necessidades do capital. Assim, a educação profissionalizante técnica voltou-se para os jovens cujo interesse (ou necessidade) era o ingresso imediato no mercado de trabalho, após se formarem em uma das vinte (20) áreas profissionais definidas por meio da Resolução CNE/CEB nº 04, de 08 de dezembro de 1999.

Através da Reforma da Educação Profissional (Decreto Nº 2.208/97), instituições privadas passaram a ofertar cursos técnicos em nível de ensino médio numa larga escala. Inicia-se assim um lucrativo investimento para a iniciativa privada mercantilizar o ensino nas áreas preestabelecidas (Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes, Turismo e Hospitalidade). As instituições, a partir dessa resolução, definiram as habilitações a serem desenvolvidas no seu contexto, em conformidade com as áreas profissionais estabelecidas.

As implicações desta reforma certamente acarretariam mudanças nos perfis das instituições de ensino. Para Frigotto e Ciavatta (2006, p. 9), a Reforma da Educação Profissional,

[...] certamente trouxe implicações para a identidade das escolas. Por ter sido um processo no qual as escolas tiveram que se inserir, sem a opção do contrário, suas identidades foram afrontadas por um projeto não construído por elas próprias, mas por sujeitos externos. A contradição vivida esteve na obrigação de apropriarem-se desse projeto como seu.

A reforma despertou diferentes questionamentos, a maioria retratando o descontentamento de professores e educadores. A crítica pelos docentes, educadores e discentes se deu devido à forma como a Lei coercitivamente foi imposta. Inicialmente as expressões de insatisfação tais como palestras e reuniões discutindo a Lei, faixas dispostas em instituições de ensino, entre outras manifestações passivas, cederam à acomodação dos docentes e discentes



que atuam no cenário da reforma: “[...] a resistência cedeu lugar, por parte da maioria dos dirigentes, à adesão, à acomodação ou a um consentimento forçado, [...] o que prevaleceu foi a adesão dos dirigentes ou a acomodação passiva interna” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 350). Desta forma, as reivindicações que reclamavam a reintegração das formações acadêmica e profissional foram arrefecidas, dando lugar à conformação. A partir de 1998 começam a surgir debates no entorno do tema da reestruturação do hoje chamado de ensino e aprendizado; os debates giravam em torno do resultado desse modelo de formação para o trabalho do indivíduo formado até o Ensino Médio. Estes debates tiveram continuidade no governo seguinte, em 2003, quando o ex-presidente Lula assume o governo.

Através do Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pela Lei nº 11.096, de janeiro de 2005, o governo de Lula incentiva a inclusão da classe trabalhadora na formação superior, abrindo-lhe portas em instituições públicas e privadas do Brasil. Ao possibilitar o acesso à educação superior, verifica-se o crescimento da formação escolar das massas que, por meio da educação profissional, veem ampliadas as possibilidades de acesso ao trabalho, o que implica diretamente na melhoria da renda familiar.

A crise no mercado imobiliário americano, em 2007, espalhou-se rapidamente por toda a economia mundial; essa crise se fez repercutir no Brasil, elevando a dívida pública nacional. Esse cenário financeiro cresceu junto ao período histórico da ideologia neoliberal. A dívida pública continuou crescendo, chegando ao seu ápice em 2011.

As realizações do governo Lula apresentam algumas continuidades em relação ao governo anterior, caracterizando a conciliação como medida à sustentabilidade do seu governo congressual. Ainda que na Educação não tenha havido uma ruptura de modelos, o que pode ser exemplificado pelo tratamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como um grande vestibular, neste governo há a busca por democratizar importantes debates em Educação. Exemplo disso é o Plano Nacional de Educação (PNE) debatido em conferência nacional. No entanto, este evento aconteceu em ordem crescente, iniciando-se na esfera municipal de educação, em que foram delegados eleitos e as teses e demandas votadas, partindo para o nível estadual e, finalmente, na conferência nacional, a temática discutida foi documentada e encaminhada ao Ministério da Educação como referência para o PNE. Desta forma verifica-se que há um certo continuísmo nas medidas do governo Lula, porém observa-se a inovação



através da busca por uma forma mais transparente e participativa sobre os debates a respeito dos rumos da educação brasileira. Destaca-se no governo Lula o pagamento da dívida com o FMI, produzindo a redução do déficit público nominal e a elevação dos gastos sociais do PIB, além da geração de empregos e maior distribuição de renda. Como consequência, registrou-se significativa redução da desigualdade social no país.

Em abril de 2007 foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE<sup>5</sup>). Esse Plano mencionava institutos de educação tecnológica. Na ocasião foi anulada a portaria do governo anterior, que não autorizava a construção de escolas técnicas federais. Desta forma, foi possível iniciar a construção de novas escolas técnicas, as quais foram transformadas em Institutos Superiores de Educação Tecnológica (ISET), criados com a Lei nº 11.892, de dezembro de 2008.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi protagonizado<sup>6</sup> por representantes e gestores educacionais, membros da organização da sociedade civil, gestores das esferas federal, estadual e municipal, além de pesquisadores, professores e o então Ministro da Educação, Fernando Haddad.

A partir do projeto Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), o governo brasileiro realizou acordo de empréstimo com o Banco Mundial. O projeto tinha como objetivo a melhoria da “gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência das crianças na escola.”<sup>7</sup>

Através do Fundescola nasce o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que se concretizou através do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. O PDE, aprovado em fins do segundo mandato de FHC, manifesta seu objetivo de melhoria contínua da qualidade do ensino. No entanto, para Saviani (2007), o referido Plano está alicerçado nos pilares técnico, financeiro e de pessoal (magistério). Para o autor, das quarenta e duas (42) ações disponíveis no PDE, algumas delas confrontam-se com as do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>8</sup>, a

---

<sup>5</sup> O PDE apresentou trinta ações educacionais direcionadas a qualidade do ensino. Contudo, Saviani (2007), faz críticas à proposta, pois não identificara “garantias” à sua concretização.

<sup>6</sup> Segundo boletim elaborado pelo Observatório da Educação no qual são sistematizados e publicados os resultados dos debates em Educação. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/> Acesso em 10 jan. 2020.

<sup>7</sup> Conforme o site PDE Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola). Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola> Acesso em 10 jan. 2020.

<sup>8</sup> Trataremos especificamente sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) no capítulo 2 desta pesquisa.



exemplo a meta 17, relacionada ao “Transporte Escolar”, ou em relação às modalidades de ensino contidas no PDE, que já estariam previstas no PNE.

Embora possa parecer contraditório, uma análise se faz pertinente: O PNE estava em vigência quando o PDE foi criado; o PDE, nomeado por “plano”, deveria apresentar uma inovação educacional para substituir o PNE. No entanto, o PDE apresenta algumas metas, sob a forma de ações, que já estariam contidas no PNE. Para que o PDE pudesse ter sido lançado como “plano”, as metas do PNE deveriam ter sido revogadas.

Vários questionamentos apresentados por educadores à época trouxeram a polêmica acerca da questão da qualidade tão almejada na educação brasileira e sobre a forma como essa qualidade se concretizaria. Saviani (2009) salienta que a constituição do PDE teria sido através de patrocínio de entidades da iniciativa privada, tais como Banco ABN-Real, Banco Santander, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Faça-Parte Instituto Brasil Voluntário, Grupo pão de Açúcar, Instituto Gerda, Instituto Itaú Cultural, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Instituto Ethos, entre outras.

Se por um lado há o reconhecimento do PDE como um processo gerencial no qual é definido estrategicamente o planejamento para o melhor desempenho dos alunos através de uma educação de qualidade, é preciso não ser ingênuo quanto às intenções das elites políticas e econômicas do Brasil (SAVIANI, 2009).

Na conjuntura acima descrita o desafio foi responsabilizar as esferas gestoras públicas a assumirem a educação como prioridade, o que até hoje é discussão e causa desconfortos e ressalvas de leis, já que os resultados positivos são poucos e parcos. Vale ressaltar que ainda há contrariedade com o fato de o PDE favorecer uma ligação direta de municípios com o Ministério da Educação (MEC), porquanto facilita o repasse direto de verbas federais, considerado que essa é uma situação pouco consentânea.

A discussão sobre o PDE foi ampla. Questionando se o plano atravessaria as barreiras dos debates e traria efetivas e positivas modificações à educação, a Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Maria Clara Di Pierro, afirmou que o impacto positivo dependeria de uma organização das políticas educacionais, isto é, dependeria, por exemplo, do “financiamento pelo Fundeb, políticas de assistência ao estudante como transporte e merenda e, agora, inclusão da EJA no Programa nacional do livro didático (PNLD)” (DI PIERRO, 2010



*apud* GRACIANO, 2010, p. 14). Para a professora, os resultados estão aquém do esperado nas várias modalidades de ensino, principalmente no ensino de alfabetizando, e o investimento por parte do governo vem caindo conforme também vem decrescendo o número de matrículas ou vice-versa. Novos programas criados são somente melhoramentos dos preexistentes, o que talvez seja uma das causas dos fracassos (DI PIERRO, 2010 *apud* GRACIANO, 2010, p. 14). Poder-se-ia dizer com isso que modificar o que não deu certo, não é mudar, pois não é quando se mudam as folhas que se fortalecem as raízes.

Os objetivos do PDE são desafios que fazem parte das muitas barreiras que compõem a política nacional. Conseguir falar com clareza e orgulho de um plano educacional em um país grande e diverso como o Brasil é coisa para se sonhar sem jamais desistir. Por isso é bom continuar com investidura de planos, como outros planos desenvolvidos que ainda serão descritos nesta pesquisa.

As diversas metas e programas do PDE vincularam-se ao desafio do comprometimento, por conta da sua complexidade. Mesmo a divulgação dos atos que sequenciaram a liberação do PDE era comprometida, tendo em vista haver pouco entendimento sobre verbas que iam sendo cortadas, enquanto outras iam sendo liberadas. Como aponta Graciano (2010, p. 2):

Em maio de 2008, o MEC realizou uma cerimônia de balanço do primeiro ano do PDE. O evento e o anúncio da liberação de recursos a mais de mil municípios que aderiram ao Plano foram repercutidos em vários jornais, [...] A Folha de S. Paulo (19/5/08) foi o único jornal a dar um tom crítico à reportagem: o texto dizia que das mais de 4.300 prefeituras que solicitaram os recursos do PDE em 2007, apenas 38 haviam recebido recursos até então.

A notícia de mais notoriedade transitada no contexto em análise, segundo Graciano (2010), foi o anúncio de liberação de recursos para as escolas que registravam os piores resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em março de 2009. Apesar de a situação ter sido considerada justificável, tais escolas (principalmente as localizadas no Norte e Nordeste do Brasil) ainda não haviam apresentado resultados satisfatórios.

Em 2007, foi instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril, o Plano de Ações Articuladas (PAR), que representava uma estratégia de assistência técnica e financeira, iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Tal plano:

Trata-se de uma estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação, em que os entes subnacionais elaboram plano de trabalho a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições

escolares e, conseqüentemente, para o aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de suas redes públicas de ensino. (FNDE, 2017).

Através das informações emanadas pelo PAR, o governo federal define a prioridade ao direcionamento das verbas disponibilizadas às instituições estaduais e municipais que apresentam um Plano de Ação com resultados satisfatórios no Ideb. Essas instituições de ensino são orientadas a manter investimentos em tecnologia e assistência técnica. O quadro 1 abaixo apresenta a abrangência do Plano de Ações Articuladas (PAR).

Abrangência do PAR

Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação infantil</li> <li>• Ensino fundamental</li> <li>• Ensino médio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação especial</li> <li>• Ensino tecnológico e profissional</li> <li>• Educação de jovens e adultos</li> <li>• Educação ambiental</li> <li>• Educação do Campo</li> <li>• Educação étnico-racial</li> <li>• Educação indígena</li> <li>• Educação quilombola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acervos bibliográficos</li> <li>• Formação continuada e capacitação</li> <li>• Jornada literária</li> <li>• Material didático</li> <li>• Material pedagógico</li> <li>• Material escolar</li> <li>• Material de consumo</li> <li>• Cursos EAD</li> <li>• Materiais esportivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação</li> <li>• Construção</li> <li>• Reforma</li> <li>• Equipamentos</li> <li>• Ônibus escolares</li> <li>• Ônibus acessível</li> <li>• Bicicleta e capacete</li> <li>• Equipamentos e kit de cozinha</li> <li>• Brinquedos</li> <li>• Quadras escolares</li> <li>• Equipamentos de climatização</li> <li>• Instrumentos musicais</li> <li>• Mobiliário</li> <li>• Computadores, projetores e tablets</li> </ul>
-----------------	---	---	---	---

**Quadro 1** – Abrangência do Plano de Ações Articuladas (PAR)

Fonte: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/preguntas-frequentes-2>

Os indicadores previstos pelo governo federal incluem: Gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviços e apoio escolar; práticas pedagógicas e de avaliação, além de infraestrutura física e recursos pedagógicos. Esses indicadores representam pontos essenciais para que a proposta do PDE seja cumprida com eficácia e sem desnorteadores ao menos aparentes: “[...] A elaboração do plano é feita em três etapas: diagnóstico da situação educacional, elaboração do plano de trabalho e análise técnica.” (FNDE, 2017). Destaca-se que

O ciclo atual engloba o período de 2016 a 2019. Cabe ao FNDE apoiar técnica e financeiramente os entes federados a formular seus respectivos planos, avaliando as necessidades educacionais de suas redes de ensino, abrangendo de forma sistêmica as etapas e modalidades da educação básica. Desde seu início em 2007, contemplou diversas ações [...] (FNDE, 2017).

Com base na análise de Graciano (2010, p. 4) verifica-se que, apesar dos debates nacionais constantes e das mudanças significativas no ensino, ainda não se pode considerar que foram alcançados resultados positivos e satisfatórios em relação aos objetivos da Educação,



sobretudo se compararmos esses resultados aos de países com Educação avançada e consolidada. O próprio PDE ainda não assegura resultados que denotem clareza no que se refere a sua eficácia.

Observa-se que a manifestação do neoliberalismo nos anos de 1990 evidencia, dentre suas características, a de privilegiar o capital econômico e o capital humano. Sob a influência desse privilégio, diversos gestores primam por ideias que envolvem o desenvolvimento de reformas educacionais. Esses gestores advogam como prioridade a formação para o trabalho e logram ao indivíduo a crença de que desse modo terá condições para sustentar seus familiares e preparar o futuro dos seus filhos. Como mostra Moreira (2017, p. 62):

Notadamente, a teoria do capital humano surge como reflexo de um projeto maior, que espera que a sociedade se entregue ao propósito capitalista de geração de lucro. Isso, na verdade, não é recente, porque o capital sempre esteve comprometido na consolidação de sua supremacia. O inédito é intensificação em que se proliferam as argumentações que se utilizam da instrução como investimento capaz de superar problemas inerentes ao sistema do capital. A estratégia é semelhante a uma doutrinação de choque: primeiro delinea-se um diagnóstico apocalíptico, em seguida, lança-se uma receita salvacionista.

Conforme Moreira (2017), a teoria que discute a valorização do capital humano partiu de Theodore Schultz (1967), em Chicago – EUA. Para Schultz, a educação é o recurso de valor e responsabilidade para o desenvolvimento econômico, inclusive das flutuações do equilíbrio de compra e vendas que um povo pode oferecer, fornecendo, por exemplo, melhores divisas para o Brasil. Assim, “[...] É dever da instituição educacional, na concepção desse teórico, também ensinar práticas moralistas como altruísmo, boa vontade e voluntariado em favor de uma sociedade equitativa e que saiba lidar com as incertezas do mundo produtivo.” (MOREIRA, 2017, p. 62).

A nacionalização e a qualidade do ensino, tão discutidas entre as décadas de 1990 e 2000, e sua constante modernização, discutida até os dias atuais, nos remetem a reflexões quanto às políticas públicas para o Ensino Médio. Isso por haver um entendimento bastante difundido de que é no Ensino Médio que a formação profissional se centra na juventude brasileira. A juventude é reconhecida como capital humano; nesta pesquisa, além de capital humano, a juventude é entendida como sendo a mais valiosa matéria prima que, lapidada, é preparada para atender ao mundo do capital.



A partir da consciência de competência e de sua relação de capital humano, se verifica a importância da qualificação da mão de obra, cujo fim é institucionalizar novos modos de formar trabalhadores e recalculando a conexão entre a escola e o trabalho. E nesse comenos, há mais sugestões de sistemas internacionais como o Banco Mundial – banco que ajuda economicamente através de empréstimos aos países em desenvolvimento – bem como de outros, “[...] associando o discurso de globalização às proposições capitalistas e aos processos educacionais.” (MOREIRA, 2017, p. 15). Neste sentido, a educação profissionalizante, através do desenvolvimento da capacidade humana, tem a finalidade de formar técnica e tecnologicamente os indivíduos e está atrelada à melhoria econômica do país. Como consequência, um conjunto de pensamentos, regras ou leis, vão sendo construídos em prol do patrimônio humano. É o que veremos a seguir ao analisarmos a Pedagogia das competências.

## 1.2. Pedagogia das competências: prós e contras

O termo “pedagogia das competências” surgiu no contexto da crise estrutural do Capital, quando o sistema econômico buscava novas formas para continuar em vigor. A partir dos anos 1980 o toyotismo estava substituindo os métodos de produção anteriores, quais sejam, os métodos taylorista e fordista, já desgastados.

Esta seção apresentará o contexto no qual surge a pedagogia das competências. Na análise conjuntural há apontamentos de Gramsci (1982, p. 132), em defesa das “competências” no sentido de habilidade técnica desenvolvida no homem, o qual com “um cérebro ativo terá que, por meio da ajuda do seu ambiente social, desenvolver e organizar os conteúdos”. Em sequência, abordam-se, sucintamente, os pensamentos de Jean Piaget (1998) e de Noan Chomsky (1986), enquanto autores referenciais no assunto por meio de outro enfoque. Segue-se analisando Philippe Perrenoud (1999), conhecido como um importante pensador do tema, reconhecido por desenvolver estudos sobre competências no formato pedagógico. Busca-se correlacionar o ensino das competências com a teoria do capital humano<sup>9</sup>, elaborada por Theodore W. Schultz (1967). Em adição, destacam-se algumas opiniões contrárias à teoria, bem

---

<sup>9</sup> Teoria formalizada pelo professor Theodore W. Schultz, através da qual o autor expressa claramente a relação proporcional entre o investimento no capital humano com o desenvolvimento econômico. Havendo interesse no assunto, recomenda-se a leitura de SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.



como as justificativas elaboradas por pesquisadores em Educação, tais como Frigotto, Kuenzer, Mafrendi, Ramos, Saviani e Zibas.

Numa breve recapitulação sobre os modelos de produção anteriores ao toyotismo, suas formas de gerenciamento e razões da crise, verifica-se que o taylorismo se caracterizava por um rápido e prático ensino sobre a tarefa específica do trabalhador, que era remunerado pela sua produtividade. A gerência eficiente deveria controlar o tempo de cada operário na produção, o que gerava entre os funcionários descontentamento com a repetição limitada por sua função.

No fordismo tem-se um desdobramento do modelo anterior (repetitivo e mecânico), porém caracterizado pela supervisão, que passou a usar a esteira de produção como ferramenta para dinamizar ainda mais o trabalho e a produtividade. No entanto, a maior produtividade através de modelos padronizados necessitava de funcionários também restritos a tarefas específicas e menores, gerando, entre outras consequências, a frustração dos trabalhadores que desejavam receber mais, afim de também poderem ser consumidores dos bens que produziam.

Em seus estudos sobre o Americanismo Fordismo e a adaptação fabril aos mecanismos de produção e controle, Gramsci (2001) buscou destacar as particularidades dessa nova forma de controle social que se iniciou na fábrica e enraizou-se na sociedade através da ideologia fordista. Segundo o autor, “o americanismo e o fordismo resultam da necessidade imanente de chegar à organização de uma economia programática” (GRAMSCI, 2001, p. 241). Tal economia, entre seus reflexos, acarretara problemas na socialização humana, dentre os quais se destaca o individualismo e o acirramento da competitividade. Tais “problemas nascem das várias formas de resistência que o processo de desenvolvimento encontra em sua evolução” (GRAMSCI, 2001, p. 241).

A logicidade identificada no modo de produção taylorista e fordista incluiu as características representadas pelo ator Charles Chaplin no filme ‘Tempos Modernos’<sup>10</sup>. No filme, Chaplin vive o personagem Carlitos, um operário submetido à produção fabril de maneira inadequada às suas condições físicas e psicológicas. É retratado o período após a revolução industrial em que os empregadores almejavam somente o lucro, pouco importando-se com as

---

<sup>10</sup> *ModernTimes* é um filme de 1936, de gênero comédia com conteúdo romântico e drama. Com roteiro, produção e direção do britânico Charles Spencer Chaplin, protagonista, o filme foi muito criticado à época justamente pela crítica feita através do filme ao industrialismo capitalista.

condições humanas dos operários. A exploração a que Carlitos se submetia era a mesma a que os outros operários estavam sujeitos. Vistos como máquinas e não como homens, sob o obsessivo lucro da burguesia, os trabalhadores sofriam com a cobrança de maior agilidade para a produção em cada vez menos tempo. A imagem 1 a seguir faz parte de uma das cenas do filme e representa a alienação do operário até que passa a ser parte da máquina de produção fabril.



Reprodução

**Figura 1** – Operário alienado constitui parte da engrenagem

Fonte: <https://guia.folha.uol.com.br/cinema/1164708-classico-de-chaplin-e-exibido-com-trilha-sonora-ao-vivo.shtml>.

À luz do acima descrito fica evidente como o modo de produção capitalista impacta na relação trabalho-educação. Logo, com o advento da Revolução Industrial, os ofícios foram sendo revertidos em ações cada vez mais simplificadas, tornando desnecessária a mão-de-obra qualificada.

A lógica do processo de produção, consumo e circulação de mercadoria, fundantes desta fase do capitalismo, já se encontrava no centro do desenvolvimento empresarial. Incorporando essa lógica à sua teoria, Gramsci (2001, p. 247-248) traz à reflexão a origem da hegemonia: “[...] a hegemonia nasce da fábrica e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia”. Essa nova hegemonia, nascida do pensamento capitalista, foi responsável por modificar não só os modos de produção nas indústrias, mas, também, os modos de reprodução da vida na nova sociedade.



A hegemonia em Gramsci recebe a perspectiva da cultura e tem na educação escolar o melhor veículo de propagação. Para ele, as superestruturas (onde estão a cultura, os costumes, os comportamentos e os anseios humanos) influenciam a estrutura (onde se concretizam as relações materiais de produção), em sinergia com a ideologia da classe dominante e, conseqüentemente, refletem em mudanças sociais sintetizadas pelos meios de produção juntamente com a política. Os intelectuais possuem um papel decisivo nas relações políticas, uma vez que tais relações articulam o conjunto de ideias norteadoras das estruturas social, política, econômica e cultural. Tais ideias influenciam uma nova hegemonia ou mantém a predominante hegemonia cultural. Para Gramsci (1991, p. 399), a conquista é coletiva e se dá na própria cultura:

[...] pode e deve ser aproximado da colocação moderna da doutrina e da prática pedagógicas, segundo as quais a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais.

A conquista cultural é coletiva, pois a visão de mundo dos indivíduos de uma dada sociedade é organizada e reorganizada, criando e transformando a história. O homem é um ser coletivo que busca a mesma identidade social e, portanto, luta para conservar ou mudar a concepção de mundo.

Ainda a respeito do modelo de produção fordista e da análise gramsciana sobre a origem da hegemonia nas fábricas, identifica-se a obrigatoriedade da massa trabalhadora de subordinação e de controle a fim de adequar-se à exigência da produção latente. Uma vez estabelecido o pensamento hegemônico em prol do novo sistema financeiro vigente, mais fortemente são diferenciados os interesses dos grupos por meio da identificação das suas classes sociais. No que tange aos trabalhadores, sua submissão, necessária à sobrevivência social, é a estratégia mediante a qual o capital se ancora para explorar seu conhecimento, usando o trabalhador como ferramenta de produção: “[...] Na América, a racionalização determinou a



necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (GRAMSCI, 2001, p. 248). Desde sua análise, Gramsci já havia identificado, a partir da sociedade italiana, a exigência do americanismo por uma estrutura social e por um Estado liberal, com o objetivo de favorecer o industrialismo econômico e a livre iniciativa. Gramsci (2001, p. 259) salienta que “o desaparecimento do tipo semifeudal do rentista é, na Itália, uma das principais condições para a transformação social”.

No processo em que a Itália herda a cultura norte-americana (através do que Gramsci chamou de americanização da Itália), o autor destaca a pressão social desenvolvida após a queda da escravidão e por influência do cristianismo, em que são as [...] “ideologias puritanas, que dão a forma exterior da persuasão e do consenso ao uso intrínseco da força” (GRAMSCI, 2001, p. 263). Para Gramsci (2001), as iniciativas identificadas como “puritanas” dos industriais fordistas, concretizam-se no mundo da produção industrial americana, justificadas pela necessária estabilidade psicofísica do trabalhador, uma vez que o trabalhador, remunerado por um alto salário, torna-se responsável por conservar e aumentar sua eficiência física. Desta forma, a mecanização do trabalhador, segundo o autor, tem na diluição do aspecto espiritual a separação entre os trabalhos manual e intelectual, fato que é incentivado pelo taylorismo. A qualificação adotada pelo fordismo “racional” patenteia que, através da autodisciplina e persuasão, a classe trabalhadora seria incentivada, gerando melhor remuneração mensal e, portanto, melhor padrão de vida. Contudo, seria necessário um despendido maior de trabalho (o que o senso comum atual chama de ‘dedicação’), a fim de que os trabalhadores pudessem adequar-se aos novos métodos de produção. No entanto,

[...] uma forma de consumo da força de trabalho e uma quantidade da força consumida no mesmo tempo médio que são mais gravosas e extenuantes do que em outros locais, forma e quantidade que o salário não consegue compensar em todos os casos, não consegue reconstituir nas condições dadas pela sociedade tal como ele é. (GRAMSCI, 2001, p. 274).

Se por um lado a luta contra as perversidades sofridas pelos trabalhadores foi um marco, por outro a coerção das forças produtivas praticadas pela classe industrial dominante buscava na “educação” do homem sua adequação ao novo modo de viver, submisso às novas condições de trabalho. Para Gramsci, analisando comparativamente o cenário italiano, o americanismo e o fordismo não buscavam uma nova América, mas sim uma influência para a transformação da civilização europeia. Assim:



Os elementos de “nova cultura” e de “novo modo de vida” que hoje se difundem sob a etiqueta americana não passam das primeiras tentativas feitas às cegas, devidas não tanto a uma “ordem” que nasce de uma nova estrutura, que ainda não se formou, mas à iniciativa superficial e macaqueadora dos elementos que começam a sentir socialmente deslocados pela ação (ainda destrutiva e dissolutora) da nova estrutura em formação. (GRAMSCI, 2001, p. 280).

Gramsci contribui significativamente com suas análises ao alertar quanto ao americanismo como nova ordem de poder latente. Salienta que a dificuldade em americanizar a Europa deu-se fundamentalmente devido às resistências da classe trabalhadora. Essa luta da classe trabalhadora contra a hegemonia buscou impedir o novo modo de produção (americanismo e fordismo) de instaurar uma “nova cultura” e um “novo modo de vida”. Todavia, efetivamente essa resistência não logrou êxito. Ao contrário, a cultura estadunidense com base no trabalho e no capital se consolidou e veio a influenciar a vida social da sociedade moderna.

O sentido de hegemonia é identificado em Gramsci como dominação. É dessa mesma forma que Gramsci compreende o capitalismo hegemônico, ao fazer menção à *dominação* presente no sistema capitalista. Vale ressaltar que o teórico aponta que na educação escolar está a expressão e a prática de disseminação da hegemonia, enfatizada pela formação de intelectuais. De acordo com o teórico:

[...] o enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. (GRAMSCI, 2001, p. 19).

As instituições escolares atuam como disseminadoras da visão de mundo e de sociedade nas quais elas acreditam. Consequentemente, essas instituições são utilizadas pelo mundo do capital como meio de manobrar a formação humana no âmbito escolar, introjetando ideologias de acordo com a concepção político-social vigente. Conforme Gramsci (2001, p. 19):

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado,

etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares.

Para Frigotto (2010, p. 44), “[...] a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”, ou seja, a escola não é uma instituição de ensino formal cuja função é capacitar trabalhadores, mas, sobretudo, através dela os interesses da classe dominante são articulados e desarticulados.

O autor italiano expressava em seus escritos toda a sua preocupação com a transformação social. Para ele seria fundamental uma formação escolar igual para todos – em especial às classes subalternas. Defendia que uma vez nivelado o conhecimento se tornaria possível à tomada do poder e o exercício da contra-hegemonia. Para Gramsci, a concepção de educação deve ser revista; igualmente entende que seja fundamental compreender a essência das práticas pedagógicas, suas motivações e como se concretizam. Para o teórico:

Este problema pode e deve ser aproximado da colocação moderna da doutrina e da prática pedagógicas, segundo as quais a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. (GRAMSCI, 2001, p. 399).

Conforme Jesus (1985, p. 13), “se toda relação pedagógica é hegemônica, então a educação só tem sentido integrada ao processo de transformação da sociedade”. Ou seja, se em toda relação de ensino-aprendizagem há o interesse em reforçar o pensamento ideológico, então a educação escolar deve concretizar o padrão de formação humana desejada por parte da classe dominante, seja para a transformação social, seja para manutenção daquela ideologia. Desta maneira, sempre haverá um pensamento hegemônico ansioso por se manter no poder e outra ideologia que busca a hegemonia. Da mesma forma que o processo de ensino-aprendizagem visa manter ideais sociais, a ideologia da classe dominante traduz-se em relação pedagógica a fim de utilizar a educação escolar como veículo de mudança ou manutenção da sociedade. Em linhas gerais, toda pedagogia é hegemônica assim como toda hegemonia é pedagógica.



A sociedade de classes instaurada com o advento da Revolução industrial clarificou funções e necessários saberes para burgueses e trabalhadores. Desta forma, o Capital tem nas instituições escolares a expressão e o meio de manipulação favorável às articulações políticas, técnicas e econômicas, atendendo ao poder hegemônico atual. Como consequência, as exigências da nova sociedade impõem as regras das necessárias e também novas aprendizagens. Portanto, de acordo com Gramsci (2000), a escola precisa desempenhar sua função social e, desta maneira, realizar um trabalho responsável que vise o desenvolvimento humano, o que transformará a sociedade existente naquela que se deseja ter.

Ao compararmos o modelo educacional anterior (taylorismo/fordismo) ao adotado e, posteriormente, incentivado pelo mesmo fenômeno (taylorismo/fordismo), identifica-se a fonte da inspiração da pedagogia tecnicista. Para atender a necessidade de racionalização funcional do sistema de produção capitalista, a formação técnica adequava-se mais ao capital, pois, para o trabalhador, tal formação traduz-se na possibilidade de rápida inserção no mercado de trabalho. Oliveira (2009) apresenta estudos mais atuais sobre o modo de produção do taylorismo, dando complemento ao pensamento gramsciano:

O taylorismo se apresenta como a administração científica do trabalho [...] O sistema incorpora princípios da ciência moderna – em particular, o que nos interessa especialmente no presente contexto, o da quantificação. Um dos traços mais marcantes, e mais conhecidos do taylorismo, é na verdade a importância do papel atribuído às medições. [...] Isso no que se refere à ciência; com relação à forma mercadoria, não é difícil mostrar que o taylorismo pode ser adequadamente interpretado como uma maneira de levar adiante a mercantilização das relações de trabalho, de reduzi-las cada vez mais a uma pura relação mercantil. No taylorismo, portanto, estão associadas, reforçando-se mutuamente, as tendências quantificadoras do capitalismo e da ciência moderna. (OLIVEIRA, 2009, p. 5).

O modelo de produção que substituiu o modelo pós-fordista é o Toyota. A análise de Gramsci quanto ao modelo fordista engloba também o novo modo de produção nascido no Japão.

Com o toyotismo, a produção começa a ser realizada de acordo com a demanda (*just in time*), seguindo o princípio do zero atraso, zero defeito, zero estoque. Aqui começa um modelo de gerenciamento horizontal em que grupos tinham maior autonomia para produzir com foco na qualidade. Uma vez que o mesmo trabalhador poderia atuar em funções diferentes, foi reduzida a oferta de empregos e, por conseguinte, ampliou-se o desemprego nas indústrias. Através deste modelo o setor terciário (de serviços) cresce de modo a atender a necessidade de distribuição de mercadorias.



O toyotismo inaugura um método de produção que traz consigo um novo paradigma: apesar dos trabalhadores serem multitarefas, são, também, operantes em células de produção, conhecedores do processo produtivo e atuantes no trabalho em equipe. Desta forma, mudou-se a ênfase do processo produtivo e do perfil do trabalhador. Enquanto no taylorismo/fordismo o foco fabril estava no produto, no toyotismo a ênfase é dada no processo industrial. Enquanto no taylorismo/fordismo o perfil do trabalhador exigia um trabalho de qualidade para a concretização da produção planejada, no taylorismo o perfil do trabalhador se dá com base nas suas competências e habilidades.

O pensamento até aqui construído evidencia que na educação neoliberal o objetivo é associar a educação escolar à preparação para o capital. Constata-se que a educação não visa à preparação para uma vida profissional, mas busca ajustar-se aos parâmetros requisitados pelo sistema econômico imposto. Frigotto (2010) apresenta a problemática através de análises em que muitos pesquisadores vinculam a educação à economia, ao trabalho (emprego) e ao desenvolvimento econômico. Nesse sentido, estaria sendo desenvolvida a “teoria da educação” como visão do mundo da classe dominante. Em sua função ideológica, a teoria do capital humano tem na prática educativa uma prioridade técnica. Nessa prioridade “os requisitos educacionais” são pré-requisitos para uma melhor ocupação no mercado de trabalho e, conseqüentemente, para proporcionar ao homem um sentimento subjetivo de realização. Para Schultz (1967, p. 33) “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar.”

Com a transformação da ciência em força produtiva entre os séculos XIX e XX, seguidos da automação, da informatização, da internet e da globalização, dentre outros adventos da modernidade, a sociedade passa a ser identificada como pós-industrial. A tecnologia e o conhecimento tornam-se condicionantes imperativos para o capital. A hegemonia da informática aponta para o século XXI como a chamada Sociedade do Conhecimento.

Conforme Medeiros (2019), no cenário atual, cada vez mais regido pelo capitalismo, a exigência por produtividade e lucratividade é maior a cada dia. As políticas públicas educacionais apontam à racionalidade da formação escolar pautada em objetivos lógicos à classe dominante.



Evidenciada a natureza dinâmica e flexível, porém instável da sociedade, observa-se seus reflexos no mundo do trabalho em que as aptidões cognitivas e intelectuais são valorizadas; portanto, os sistemas de ensino devem corresponder a essa demanda da nova sociedade: formar trabalhadores capazes de aprender, desenvolverem-se em diferentes ambientes e adaptarem-se às diversas e inevitáveis mudanças.

Além do lucro, necessário para desenvolver novas soluções em benefício da indústria, da produção e do consumo, o conhecimento também passa a ser mercadoria. O trabalhador que almeja melhor posição no mercado, necessita investir em conhecimento a fim de tornar-se competitivo. A empresa que almeja melhores resultados necessita investir em conhecimento para tornar-se mais competitiva e obter maiores lucros. Este pensamento vai ao encontro da Teoria do Capital Humano. Saviani, no prefácio do livro “A produtividade da escola produtiva” de Gaudêncio Frigotto, aponta a economia da educação como uma área importante a ser analisada pelos estudiosos da educação, visto que há uma relação entre a educação e o processo produtivo. A “teoria do capital humano se configurou como um dos elementos constitutivos e reforçados da tendência tecnicista em educação” (FRIGOTTO, 2010, p. 11). “O que a teoria do capital humano evade e esconde são as relações efetivas de produção, cuja lógica é ao mesmo tempo de acumulação, concentração e exclusão” (FRIGOTTO, 2010, p. 17). A supremacia provocada pela ideologia do capitalismo reflete nas relações sociais de forma espontânea e natural, ou seja, de formas próprias às “relações capitalistas”. Na virada do século XX, o pensamento neoliberal transforma direitos humanos (saúde, habitação, educação...) em mercadoria.

A educação, desta forma, também entendida como reprodutora do capital humano, apresenta à sociedade moderna novos rótulos que a qualificam de maneira ativa e positiva. Dentre esses rótulos, cita-se a formação flexível, a formação permanente, a empregabilidade, o empreendedorismo, a formação de competências, o desenvolvimento do CHA (conhecimento, habilidades e atitudes), entre outros. Esses rótulos vêm sendo incorporados e utilizados pela administração e pelo senso comum da área empresarial. No entanto, todos eles apontam para um modismo de terminologias mediante as quais é tratado o conceito valorativo do capital humano, ou do homem servindo ao capital. Ainda a respeito do capital humano, Frigotto (2010, p. 18) salienta que



Os componentes da formação, apenas com uma materialidade diversa exigida pela nova base científico-técnica, são os mesmos que constituem o constructo capital humano: habilidades cognitivas (educação abstrata, polivalente) e traços psicossociais, atitudes, valores, etc. (criatividade, lealdade, espírito de equipe, colaboração com a empresa, etc.).

Concebendo toda relação pedagógica como hegemônica, Jesus (1985, p. 13) traz um importante apontamento: “se toda relação pedagógica é hegemônica, então a educação só tem sentido integrada ao processo de transformação da sociedade”. Portanto cabe tratar da função da escola como um dos espaços de aprendizagem. De acordo com Gramsci (2000), a escola precisa desempenhar sua função social e, desta maneira, desenvolver um trabalho responsável tendo em vista o desenvolvimento humano que transformará a sociedade na que se deseja ter.

Ao refletirmos sobre o processo de hegemonia no exercício da prática educativa, com base nas contribuições de Gramsci, podemos compreender como a hegemonia deixa de ser dominação quando os interesses comuns passam a prevalecer na mesma sociedade. Segundo Saviani (2018, p. 69), “a dominação cede lugar a hegemonia, a coerção à persuasão, a repressão se desfaz, prevalecendo a compreensão”. Nesse processo de transformação social, articulam-se, simultaneamente, educação e política, ambas não partidárias. Melhor esclarecendo, o autor afirma que “[...] a prática política apoia-se na verdade do poder; a prática educativa, no poder da verdade<sup>11</sup>” (SAVIANI, 2018, p. 70).

A verdade ou o conhecimento acerca das práticas da classe dominada não é interessante à classe dominante exatamente porque, conforme Saviani (2018, p. 71), [...] “isso só viria a patentear a exploração a que [a classe dominada] é submetida”. Com base na assertiva do autor, parece fundamental o conhecimento das razões políticas, pois é na prática da educação que a função política se cumpre. Neste sentido é que se almeja, nesta pesquisa, tratar da Pedagogia das Competências, apresentando-se suas características positivas e negativas para que, ao final, as reflexões expostas possam dar sentido e significado às características desta pedagogia e sirvam, também, para explicitar a real intenção política implícita na referida pedagogia e os aspectos pertinentes à formação emancipatória que podem ser adaptados no processo de ensino-aprendizagem para uma educação integral.

---

<sup>11</sup> Em verdade considera-se o conhecimento.



A passagem do taylorismo e do fordismo para o toyotismo configurou mudanças no mundo do trabalho. Consequentemente, representa mudanças no perfil do trabalhador. Visto pela ótica do novo modelo de produção, o mundo do trabalho passa a integrar o trabalhador como parte do trabalho, tendendo este trabalhador a ser confundido com pessoa jurídica. O empreendedorismo, a ampliação da empregabilidade através do conhecimento de multitarefas, a formação flexível através de novos currículos, a necessidade de formação permanente por meio de capacitação continuada de suas habilidades e competências, passam a ser estimulados pela hegemonia do capital.

Segundo Leite (2010, p. 56), desde a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), já existia no Brasil uma informação implícita associando a formação dos jovens à evolução do ensino industrial: “[...] As escolas profissionalizantes começaram a chamar a atenção da juventude pelos cursos que ministravam indo ao encontro das oportunidades que o mercado, aquecido pelo desenvolvimento da indústria nacional, passara a oferecer”.

Desde o século XX, a UNESCO vem trabalhando a Pedagogia das Competências. Segundo Delors (1991 *apud* MOREIRA, 2017, p. 15), essa pedagogia

[...] consiste em: aprender a conhecer – adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer – poder agir sobre o meio envolvente; aprender a conviver – participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser – realizar-se como pessoa em sua plenitude.

Quanto à noção de competência DELUIZ (2001 *apud* RAMOS, 2003, p. 3),

[...] discute a possibilidade de construção de uma matriz crítico-emancipatória, cujos fundamentos teóricos estariam no pensamento crítico-dialético, pretendendo não só ressignificar a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores, mas também apontar princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação básica e profissional ampliada.

Deve-se entender que as competências foram definidas como uma condição de aprendizado pela necessidade de desenvolver entendimentos adquiridos, não exigindo conhecimentos científicos, mas sim uma maneira rigorosa de raciocinar; sendo assim, conforme analisa Schultz (1967), as escolas poderiam ser encaradas como indústrias.

Os primeiros teóricos que trouxeram a noção de competências foram Piaget e Chomsky em suas teorias da aprendizagem e da linguagem.



O psicólogo suíço Jean Piaget (1983), considerado um dos maiores destaques intelectuais do século XX, contribuiu para a compreensão de competências a partir de seus estudos sobre o processo de aprendizagem das crianças e suas respostas através de formas de pensar e agir. O teórico criou a Epistemologia Genética, por meio da qual pesquisou a aquisição e o desenvolvimento da inteligência em adaptação ao ambiente real e às situações reais.

O linguista americano Noam Chomsky (1986) muito contribuiu com as áreas da lógica e da matemática. Centrou seus estudos na linguagem, não só como capacidade inata dos seres humanos, mas também como característica da racionalidade humana na qual, conforme o linguista, o processo psíquico relaciona linguagem e pensamento.

Ambos os teóricos trouxeram a ideia de que o ser humano é capaz, por si só, de construir o conhecimento não somente ao interagir socialmente, mas também ao mobilizar o conhecimento a fim de ajustar-se às situações diversas, além de reconstruir diferentes soluções enquanto desempenha as competências potencialmente desenvolvidas. Seus estudos e pesquisas investigam a dimensão da potencialidade humana para a vida.

Segundo Perrenoud (1999), o desenvolvimento das competências deve ser a primazia da escola, pois conhecimento pode ser adquirido em outros locais, mas ao ir à escola é que deveria-se adquirir competências. Para o sociólogo, a educação por competências provoca uma crise paradigmática entre pesquisadores, pois para uns apresenta novas descobertas (continuidade), e para outros apresenta-se como um retrocesso do sistema educacional (ruptura). O autor defende que a pedagogia das competências apresenta a perspectiva de “continuidade”, pois no processo de evolução a sociedade requer novos trabalhadores e, portanto, a educação escolar deve adaptar-se a estas mudanças. Mas também se apresenta como “ruptura” em relação à pedagogia compartimentada por conteúdos disciplinares, para os quais o ensino se justifica nas necessidades de avaliações e exames.

A educação escolar apresenta dois vetores claramente marcantes, quais sejam o político e o técnico-pedagógico. Ao transmitir os valores culturais da sociedade, a educação assume uma dimensão política e uma pedagógica (no que diz respeito à técnica). Nesse sentido, argumenta Saviani (1985, p. 194):

Quando afirmo que a educação é sempre um ato político, quero com isso frisar que a educação cumpre sempre uma função política. Mas é preciso não identificar essa função política com outra função que a educação cumpre que é a função técnica. Essas



funções não se identificam, elas se distinguem. Mas embora distinguíveis, são inseparáveis, ou seja: a função técnica é sempre subsumida por uma função política.

Tanto a educação civil quanto a militar traduzem os vetores político e técnico-pedagógico educacionais em seus métodos, currículo e práticas de ensino. Todavia, é necessário pensarmos em uma educação de qualidade voltada à cidadania do ser social. Assim:

Uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania. Isso não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas sim oferecendo-se um ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar. (BRASIL, 1998, p. 9).

Coincidentemente ou não, no ano seguinte após a aprovação da nova LDBEN 9.394/96, acontecem as aprovações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais através da Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF, 1997) – e a regulamentação da educação profissional através do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Esta regulamentação da educação profissional em resposta a acentuada necessidade de qualificação no campo do ensino recebeu grande influência do desenvolvimento socioeconômico, apoiado pela tecnologia da informação; assim sendo, a reforma educacional tornou-se num urgente requisito ao ensino reformador, conforme assinalou Ramos (2011).

A reforma educacional inclui as esferas civil e militar, ambas harmoniosamente ditadas pelo novo cenário sociopolítico nacional. Aprimorar a capacidade humana para acompanhar o desenvolvimento tecnológico e fazer parte deste está sempre atrelado à melhoria econômica do país. Na análise de Moreira (2017), essa reforma é uma nova edição de um conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, do patrimônio humano no entrelaçamento das ideias resultantes de esforços que devem se acomodar às circunstâncias da época.

Com o neoliberalismo, em torno da década de 1990, se iniciam reflexões e debates sobre a educação por competências. No Brasil essa abordagem pedagógica ganha força no governo de Fernando Henrique Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação. O governo adota o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais. Esse modelo educacional atua predominantemente a serviço do pensamento de mercado como diretriz e concepção educacional do Estado. Não é casual que a ideologia das competências esteja no centro dos parâmetros e diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação, pois trazem a perspectiva neoliberal. Nessa perspectiva são os

empresários que indicam as qualidades desejáveis para um trabalhador de excelência. Por qualidades entenda-se “competências”.

A soberania do capital sobre as práticas pedagógicas é uma característica da teoria do capital humano. O neoliberalismo traz ao modelo brasileiro de educação, racionalidades aplicadas à gestão educacional tais como indicadores e meritocracia. Além disso, é importante ressaltar que

As mudanças tecnológicas e de organização do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de 80 configuram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado. (RAMOS, 2011, p. 37-38).

Foi através da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9.394/96) que o conceito de competências foi inserido na educação brasileira. No seu artigo 9º,

A União incumbir-se-á de: [...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, *de modo a assegurar formação básica comum*. (BRASIL, 1996, grifos meus).

Cabe ressaltar que a LDBEN 9.394/96 não determina a obrigatoriedade do Ensino Médio, o que foi feito posteriormente pela Lei nº 12.061/2009.

Por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) a LDBEN define as competências obrigatórias dos currículos nacionais considerando o conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) dos alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Especificamente no que tange ao Ensino Médio, os documentos formalizadores curriculares vieram em 1998, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), e em 1999, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Outro importante marco no Ensino Médio brasileiro foi registrado em 1998 com a elaboração e a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Inicialmente a participação no ENEM era voluntária e tinha como objetivo avaliar, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), se os alunos concluintes do Ensino Médio estavam preparados à etapa seguinte da formação. Uma característica importante e singular do Enem é que, com a inauguração do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em 2009, ele passou a substituir os vestibulares tradicionais tornando-se o principal acesso dos estudantes

ao ensino superior das instituições públicas; posteriormente as instituições de ensino superior (IES) privadas também passaram a adotá-lo como forma de ingresso dos alunos.

De acordo com a cartilha “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a base – Ensino Médio”, produzida pelo Ministério da Educação e Cultura, competência é entendida como “mobilização de conhecimentos, habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2018a, p. 9).

Os currículos escolares, que antes eram pautados na qualificação, passaram a ter como base as competências. Esse “deslocamento conceitual” entendido por Ramos (2011) é interpretado por Frigotto (2010) como um “rejuvenescimento da teoria do capital humano”.

Acácia Zeneida Kuenzer (2005) manifesta sua preocupação sobre a versatilidade identificada na pedagogia das competências na qual, numa perspectiva individualista, a educação escolar está a serviço da economia e do mundo do trabalho.

As características dos modos de produção que visavam à qualificação (posto de trabalho, monotarefa no taylorismo/fordismo) e competência (célula de produção do trabalhador multitarefa no toyotismo) identificam o “saber” como algo que precisa ser privilegiado. No entanto, há entre a qualificação e a competência “uma tensão que as une e as afasta dialeticamente” (RAMOS, 2006, p. 61). Por consequência, produz mudanças nas relações através de novas formas de organizar o trabalho. Na sociedade pós-industrial há a articulação entre trabalho e conhecimento, sendo o trabalho concreto, imediato e submisso ao conhecimento. Ambos articulados – trabalho e conhecimento – são meios de gerar mais capital e mais lucros.

Conforme Kuenzer (2004, p. 8), “um trabalhador competente é aquele capaz de diagnosticar problemas e atuar com confiabilidade e segurança em situações não previstas, ou seja, pressentir e enfrentar eventos.” Segundo a autora, a pedagogia das competências, inspirada na perspectiva capitalista, busca exercer preponderância no âmbito da educação escolar e, em seguida, direciona-se ao âmbito do capital. Diferentemente de Perrenoud (1999), Kuenzer (2002, p. 17) argumenta que

O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. [...] Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade



enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho.

De acordo com Saviani (2007, p. 381), ao trazer à educação escolar a lógica da pedagogia tecnicista, “[...] a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações.” Desta forma, compreende-se que na instituição escolar está a responsabilidade da prática educativa, o que pode incluir relações com o mundo profissional.

Frigotto (2005) traz um alerta fundamental quanto aos conceitos de pedagogia das competências e de sociedade do conhecimento. Para o autor estes são conceitos antigos, oriundos da Teoria do Capital Humano. Segundo o autor, através da retomada desses conceitos, há uma sutil e dissimulada forma de reforçar a dualidade na educação, pois “[...] nos encontramos numa sociedade da mudança veloz, de descontinuidade e, sobretudo, da incerteza.” (FRIGOTTO, 2005, p. 9). Através dessa sociedade, o sistema capitalista reforça a ideia da sociedade do conhecimento mas, por outro lado, à classe trabalhadora que necessita da educação profissionalizante, de acordo com Frigotto (2005, p. 9), o que prevalece “[...] é a pedagogia das competências e estruturas de formação flexíveis, que preparam o indivíduo não mais para o emprego, mas para a empregabilidade.” Assim, essa formação aligeirada voltada ao mercado de trabalho não disponibiliza à classe trabalhadora um conhecimento sólido e muito menos uma formação integral.

Esta sutileza da pedagogia das competências disfarçada em nome da formação profissional, para Zibas (2007, p. 4), “acaba minimizando a importância da transmissão dos fundamentos de cada área do saber, ou seja, de conhecimentos que permitirão a compreensão dos atuais desdobramentos das ciências e das humanidades.” A autora apresenta aspectos desconstrutivos dessa pedagogia, razão pela qual alerta à não ingenuidade de suas propostas. Salienta a autora, também, que:

[...] o modelo de competências, no âmbito das relações capital-trabalho, tem registrado os seguintes desdobramentos: (1) enfraquecimento da associação de trabalhadores, incentivando a competição entre eles, uma vez que o reconhecimento e a avaliação das competências no mundo do trabalho apenas reatualiza a seleção e a promoção meritocráticas, agora, mais do que nunca, baseadas em processo de negociação individualizada; e (2) responsabilização de cada trabalhador por suas possibilidades de empregar-se e manter-se empregado, minimizando, assim, as

condições macroestruturais determinantes dos níveis de emprego e desemprego. (ZIBAS, 2001, p. 74).

A questão da empregabilidade, conforme o senso comum, relaciona-se ao perfil profissional mais adequado a determinadas oportunidades no mercado. Nesse sentido é que Mafrendi (2010b) argumenta que se um trabalhador não possui determinada (s) competência (s) ele não

está apto àquela oportunidade e, por consequência, é excluído. Desta forma, a competência seria um critério de exclusão de boa parte dos nossos trabalhadores, mesmo os de nível superior, porque não se contempla uma série de coisas que numa seleção possam ser requeridas. Nesse sentido, o ensino por competências seria algo destrutivo, uma vez que esta lógica do modelo de competências, segundo Mafrendi (2010a), é disciplinadora e fabril, já que é transferida da fábrica para a instituição escolar. O pensamento de Mafrendi (2010a) vai ao encontro do pensamento gramsciano, conforme foi apontado anteriormente (“a hegemonia vem da fábrica”).

Diante de alguns teóricos que trazem a noção do ensino com vista ao desenvolvimento das competências, identificam-se aspectos positivos no que diz respeito à autonomia. Embora haja positividade nesta forma pedagógica de ensino-aprendizagem, é possível buscar novos caminhos pedagógicos que visem à formação de competências para a vida em sociedade, através de uma formação mais voltada ao desenvolvimento integral dos alunos. O processo de construção do conhecimento precisa ser dinâmico, descentralizado, de forma a articular as diferentes áreas do conhecimento. Logo, ao se desenvolver uma prática interdisciplinar aplicada em situações reais, tem-se uma forma educativa que beneficia aos alunos, que serão os futuros trabalhadores, independentemente de onde e de como irão atuar.

É neste sentido que a pedagogia deve apresentar-se como aliada à libertação do homem que, enquanto trabalhador consciente da realidade atual, torna possível uma aprendizagem significativa. Desta maneira é que Freire (2002) ressalta a importância de uma educação em que os homens sejam capazes de pensar, discutir, participar da sociedade e, ainda, de elaborar novas propostas educativas a fim de contribuírem para a transformação social:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2002, p. 32).



Dentro de uma perspectiva pedagógica mais voltada à formação humana, a preocupação fundamental deve ser a de conscientizar o trabalhador quanto ao modo de trabalho que ele escolheu. No caso desse trabalhador não ter tido a opção de escolha, deve-se conscientizá-lo das contradições do mundo em que está atuando.

É necessário compreender o anseio da formação escolar sob a logicidade do neoliberalismo em que “[...] o ideário pedagógico vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade), sendo um cidadão mínimo” (FRIGOTTO, 2003, p. 8). Nesse sentido, Manfredi (2010b, p. 35) corrobora a assertiva de Frigotto, afirmando que nesse ideário pedagógico busca-se “[...] reduzir a competência a um rol de aptidões e habilidades genéricas, cambiantes muito ao sabor das necessidades e exigências do capital” E aponta, ainda, a necessidade de se “[...] pesquisar e sugerir outras relações entre trabalho/competências/formação profissional, de modo que o modelo de competências na versão empresarial não venha a ser assumido como a única resposta possível” (MANFREDI, 2010b, p. 36).

Ramos (2003), trazendo importantes reflexões no campo da pedagogia da competência, apresenta uma proposta desafiadora em reação ao ensino por competências, a qual nomeia de “pedagogia das competências contra-hegemônica”. Para o autor, através da educação contra-hegemônica, um movimento educacional “[...] que se constrói em favor dos interesses dos trabalhadores e não do capital, exigiria a ressignificação da noção de competência, associada à sua subordinação ao conceito de qualificação como relação social” (RAMOS, 2003, p. 4).

A fim de atender as exigências de rápida produção e rentabilidade, muitos postos de trabalho, profissões, produtos e serviços estão desaparecendo ou tomando novas formas. O conceito de pedagogia das competências transformou-se numa importante ferramenta de dominação do capital ao apresentar-se ao trabalhador como promessa de autonomia e potencial empresarial, adaptando ainda mais a percepção do capital à formação humana. Ramos (2011, p. 39, grifos meus), chama atenção para alguns propósitos relativos à noção de competências:

[...] a) *reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação*, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) *institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores* e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as



relações contratuais, de carreira e de salário; c) *formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação*, de tal modo que possa haver *mobilidade entre as diversas estruturas de emprego* em nível nacional e, também, em nível regional.

A automatização e a informatização reduziram barreiras na produção e na comercialização, potencializando o consumo e fazendo emergir novas formas de trabalho. O desemprego é uma consequência deste processo evolutivo que favorece a disciplina no capital. O medo, a incerteza, as inseguranças dos trabalhadores os tornam prisioneiros do poder do capital que, ao mesmo tempo em que oferece um leque de vantagens, através do discurso do empreendedorismo, da liberdade do trabalhador moderno, entre outros, a partir do conceito de empregabilidade, apresenta a necessidade de formação continuada, bem como a necessidade de novas qualificações, que aparecem ao trabalhador como um elemento que o diferencia para a manutenção do trabalho atual ou para a aquisição de um novo trabalho. Desta forma, a pedagogia das competências reforça a relação da educação para o trabalho, articula novas formas de submissão do trabalhador ao capital e desperta anseios aos trabalhadores para que sejam multicompetentes e multihabilidosos a fim de aumentarem sua empregabilidade.

# CAPÍTULO 2

## A LEI Nº 13.415/2017

Vivemos em um período de grandes transformações na Educação resultantes de interesses divergentes de forças políticas que, com seus diferentes olhares, buscam a (des) centralização e o controle com o objetivo de doutrinar e ideologizar o conteúdo do ensino na escola. Portanto, tendo em vista o que objetivamos desenvolver no presente capítulo desde o ponto de vista metodológico, apreendemos que o materialismo histórico dialético é uma concepção que considera que é na produção da vida material que as relações sociais são estabelecidas, e que, igualmente, é uma concepção que se propõe a uma análise e crítica da realidade social vigente. Nesse sentido, mediante o materialismo histórico dialético poderemos analisar – tal como presumimos ter feito no capítulo anterior – o contexto e a conjuntura sociopolítica e econômica brasileira no período mais recente, a partir da qual analisaremos a Lei nº 13.415/2017.

### 2.1. Contexto e conjuntura

Conforme apresentado na conjuntura da década de 1990, as reformas na educação foram direcionadas pelos organismos internacionais, tais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a UNESCO e o Banco mundial. Essa forma de atuação se justificou pela necessidade de superação das debilidades identificadas em países periféricos diante da crise econômica em que se envolveram.

Com a nova organização do trabalho foram necessárias revisões e readequações nos currículos escolares. Com as políticas neoliberais a educação recebeu novos direcionamentos, tais como empreendedorismo, capital humano e ensino por competências. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2011, p. 625):

Trata-se de noções que hipertrofiaram a dimensão individualista e da competição e induzem a formação aligeirada de jovens e adultos trabalhadores em cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados ou a treinamentos breves de preparação para o trabalho simples, forma dominante a que somos condenados na divisão internacional do trabalho. E, de acordo com as necessidades do mercado, prepara-se uma minoria para o trabalho complexo.



Embora o Ensino Médio estivesse convivendo com um cenário de maior repercussão, sua estrutura continuava marcada pela dicotomia de uma qualidade de ensino diferenciada entre às classes economicamente mais abastadas e a classe menos favorecida financeiramente. Às primeiras, o ensino propedêutico preparava para vestibulares e o ingresso nas universidades; às segundas, diferentemente, o Ensino Médio refletia o preparo para o mercado de trabalho. Tais dicotomias resultaram em discussões na busca de uma identidade para o Ensino Médio. Como consequência destes debates, o Decreto nº 5.154/2004 é promulgado e institui o Ensino Médio Integrado. O objetivo era de integrar o Ensino Médio ao técnico-profissional. Outra resposta aos debates foi a Portaria Ministerial Nº 971/2009, que instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Embora facultativo às escolas, representou uma iniciativa de apoio às escolas interessadas para a reestruturação do currículo, incentivando práticas pedagógicas inovadoras.

A obrigatoriedade do Ensino Médio se dá com a Emenda Constitucional 59/2009, alterando o Art. 1º e os incisos I e VII do Art. 208 da Constituição Federal. Essa Emenda estende prazos para o cumprimento da obrigatoriedade da idade escolar passando de 6 a 14 anos para 4 a 17 anos de idade, enfatizando seu caráter gratuito, conforme o Plano Nacional de Educação.

Sucedendo ao segundo mandato de Lula, é eleita a 1ª mulher como presidente no Brasil: a ex-presidente Dilma Vana Rousseff (2011-2016). Seu governo iniciou o mandato dando andamento à maioria das ações adotadas por seu antecessor. Seus princípios norteadores de governo foram gradativamente mostrando-se originados de um modelo intervencionista ou desenvolvimentista<sup>12</sup>, segundo estudo realizado pelo Instituto Humanista e pelo Centro de Pesquisa e Apoio aos Trabalhadores (Cepat<sup>13</sup>).

Em 2011, dando-se continuidade a uma das medidas adotadas no governo de Lula, acontece a primeira reformulação do ProEMI. As DCNEM 14 são reelaboradas tendo como base as reformulações do ProEMI e tendo como diretriz um novo currículo para o Ensino Médio. Tais medidas visavam à formação humana integral para além do mundo do trabalho. No entanto, com o Projeto de Lei nº 6.840/13, as determinações das DCNEM/2012 foram

---

<sup>12</sup> O Brasil se posicionando com papel fundamental na regulação e no fomento ao crescimento econômico através da definição de diversas estratégias para o crescimento nacional.

<sup>13</sup> Sobre Balanço de um ano do governo Dilma Rousseff. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/cepat> Acesso em 15 ago. 2011.

<sup>14</sup> Resolução CNE/CEB 02/2012.



descontinuadas. A nova Lei de reformulação do Ensino Médio aprovada pela Câmara apresentava características da Lei 13.415/ 2017, tais como interesse em ampliação da carga horária e a escolha da ênfase do aluno em uma das áreas de conhecimento (Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza). Segundo Krawczyk (2014, p. 36), “[...] Diversificam-se as trajetórias de formação: umas mais imediatistas e utilitaristas e outras de formação científica e de longo prazo, fragmentando ainda mais o processo formativo dos jovens e antecipando decisões ao serviço da reprodução social.” Essa Lei representa não mais que o reforço político do tão combatido dualismo estrutural do Ensino Médio brasileiro.

O governo de Dilma também apresentou características singulares. Tais características causaram desgastes políticos e embates na correlação de forças à medida que fragilizava alianças que o governo anterior havia alicerçado. Em seu governo foi aprovada a Lei nº 12.527 de 2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação. Essa Lei regulamentou a obrigatoriedade dos órgãos públicos a prestarem suas informações a todo cidadão brasileiro, resguardados os documentos públicos que implicassem em sigilo e que fossem considerados ultrasecretos pelo prazo de 50 anos.

Em seu primeiro semestre de governo, Dilma teve como ministro da casa civil Antonio Palocci. Palocci foi objeto de suspeita de aumento de patrimônio incompatível com a renda. Além dele, outros sete dos seus ministros foram retirados do seu governo. A “faxina ética” feita no governo de Dilma aumentou sua credibilidade popular e, naturalmente, trouxe inquietações aos envolvidos em seu governo.

Em 2012 a então presidente instalou a Comissão Nacional da Verdade, cujo relatório final apurou 377 violações dos direitos humanos através de crimes cometidos entre 1946 e 1988, durante o regime militar. O trabalho dessa comissão causou desconforto entre parte da sociedade civil e militar. Se por um lado essa ação logrou credibilidade à então presidente, por outro gerou grande descontentamento por parte de militares da ativa e da reserva no governo.

Em 2013, o ex-analista da NSA<sup>15</sup>, Edward Snowden, entregou ao jornalista Glenn Greenwald documentos secretos que apontavam a titular do governo e também seus assessores

---

<sup>15</sup> Agência de Segurança Nacional dos Estados Unidos (NSA, na sigla em inglês).



como alvos de espionagem americana, espreita que se albergava a outros países e políticos no mundo, o que gerou grande mal-estar entre Brasil e EUA.

2013 foi um ano marcado por protestos de grandes proporções, nas diversas regiões do país. Tais protestos foram desencadeados inicialmente por manifestações contra o aumento das passagens nos transportes públicos. Ainda neste ano, Dilma anuncia pactos com a educação, com a responsabilidade fiscal, com a saúde, com o transporte e com a política. Nesse contexto a ex-presidente propôs um plebiscito com o objetivo de consultar a população acerca da necessidade de uma reforma constituinte. Essa proposta foi contestada por especialistas em direito constitucional, pelos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) e, inclusive, por Michel Temer, vice-presidente da República (PMDB-SP). Alegaram que não seria necessário criar uma nova Constituição para realizar reformas políticas, haja vista que a própria Constituição de 1988 não impede que essas reformas sejam realizadas. No primeiro mandato já ficou claro que a então presidente contava com fortes antagonistas, tanto no congresso, como entre militares e também no governo norte-americano.

O ano de 2014 foi marcado por uma das mais competitivas e conturbadas eleições da história brasileira. Ao vencer o candidato Aécio Neves, Dilma recebeu denúncia do adversário ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE). A alegação do adversário foi de que teria havido uma possível fraude na campanha à presidência por Dilma, além de acusar a candidata de ter praticado abuso de poder durante o processo eleitoral. Embora todos os percalços, a candidata Dilma foi reeleita presidente. Em seu novo mandato o Plano Nacional de Educação (PNE) se viu avançar através de 20 (vinte) metas e estratégias educativas estabelecidas, para serem concretizadas em um prazo de 10 (dez) anos. O PNE será analisado em detalhes nessa pesquisa posteriormente.

Ainda em 2014 a conjuntura contava com a continuidade da Operação Lava Jato. Nesse ano houve, dentre os desdobramentos da Operação Lava jato, a investigação da Petrobrás, envolvendo diversos políticos e empresários brasileiros.

Em 2015, a grave crise fiscal em que se encontrava o Brasil refletiu claramente na sociedade por meio de uma perceptível queda do consumo resultante da diminuição do poder de compras dos cidadãos. Em setembro do mesmo ano foi protocolado o pedido de

*impeachment*<sup>16</sup>, que foi aprovado pelo Senado no mês seguinte; em seguida a presidente foi afastada (inicialmente por 180 dias), ocasião em que o vice-presidente Michel Temer assumiu o governo, em 12 de maio de 2016.

O enfoque nos anos entre 2014 e 2016 deu-se com o objetivo de se destacar a ação antidemocrática que resultou na saída da ex-presidente do governo. Conforme previsto na Constituição de 1988, um processo de *impeachment* só pode ser instaurado mediante crime de responsabilidade dirigido diretamente ao governante acusado. Porém, o relatório que indicou a cassação do mandato da ex-presidente não apresentara crime de responsabilidade de sua parte. O que se observou foi a distorção das preconizações da Carta Magna com a finalidade de tratar como algo legal e legítimo o que na verdade viciara o processo produzindo um ato deliberadamente ilegal, inconstitucional e ilegítimo. Com a aprovação do *impeachment* consolidou-se um golpe à democracia brasileira, quando a Câmara e o Senado transformaram o Estado Democrático de Direito num Estado de Exceção (de Golpe). Partidos políticos, empresários, a mídia, dentre outros segmentos, e até o vice-presidente Michel Temer, atuaram num discurso hegemônico reproduzindo a justificativa de “ajuste necessário” ao golpe. Curioso é salientar que entre os que votaram em favor do *impeachment* estiveram parlamentares com seus nomes sendo investigados ou denunciados no âmbito da Operação Lava-Jato.

Em maio de 2016, o governo Temer inicia sua gestão com atividades práticas a fim de demarcar a diferença de governo entre ele e sua antecessora. Sua aproximação com o Poder Legislativo foi manifesta pela apresentação de uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que estabelecia um teto para os gastos públicos pelos próximos 20 anos. Essa proposta foi aprovada em último turno sob o número 55/2016, no dia 13 dezembro de 2016 e promulgada no dia 15 do mesmo mês. O novo presidente apresentou ainda ao Congresso reformas na Consolidação das Leis do Trabalho e na Previdência Social. Segundo Filipe Matoso (2019, p. 13), em reportagem ao *site* globo.com, a respeito da Economia da gestão Temer:

No caso da reforma da Previdência, o presidente da República tem defendido que as mudanças na aposentadoria são necessárias e “urgentíssimas” porque o “rombo” nas

---

<sup>16</sup> Conforme o site G1, o pedido de impeachment deu-se inclusive 'pedaladas fiscais'. Embora os juristas tenham dito que o Tesouro atrasou repasses para bancos que financiam despesas do, os cidadãos beneficiários receberam visto os pagamentos dos programas sociais do governo (exemplo: Bolsa Família e o seguro-desemprego) foram pagos pelos bancos. Embora o governo tenha temporariamente resolvido a situação orçamentária, a dívida bancária do governo cresceu. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/12/processo-de-impeachment-de-dilma-perguntas-e-respostas.html> Acesso em 25 ago. 2019.

contas do INSS crescem a cada ano. Para 2018, por exemplo, a previsão é que o déficit será de R\$ 202,2 bilhões.

Além do conjunto de medidas antipopulares que marcaram o governo Temer, sua gestão foi cunhada de inúmeras crises de corrupção, principalmente as relacionadas a esquemas de fraudes junto à Petrobras, conforme registros de delações feitas por executivos e dirigentes da empresa Odebrecht<sup>17</sup>. À época, Moreira Franco, que atuava como Secretário-Geral do governo e homem de confiança de Temer, também foi um dos citados na Operação Lava Jato, mas permaneceu no cargo. Em fevereiro de 2017, o presidente interino anunciou que só afastaria ministros do seu governo caso fossem denunciados pelo Ministério Público (MP) ou caso se tornassem réus no STF. Em 12 de abril de 2017, o *site* do G1 divulgou uma reportagem afirmando que dois delatores relataram acerca de ‘reunião com Temer para ‘compra do PMDB’ por US\$ 40 milhões’<sup>18</sup>.

Uma das maiores críticas recebidas pelo governo Temer no campo Educacional foi com relação à Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que versava sobre a reforma do Ensino Médio. A Ementa desta Medida Provisória (MP) que instituiu a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007 (Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

Dentre as principais mudanças constantes na MP nº 746/2016, pode-se citar a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral; a ampliação progressiva da carga horária para 1400 horas; a obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do curso; o compulsório ensino de Língua Inglesa como prioridade ou do Espanhol como segunda opção; a composição do currículo do Ensino Médio pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos definidos em cada sistema de ensino, dando

---

<sup>17</sup> O grupo Odebrecht foi fundado por Norberto Odebrecht, engenheiro e empresário Pernambucano. Iniciou as atividades em 1944, em Salvador, Bahia. Atualmente a Odebrecht é um conglomerado empresarial brasileiro presente em mais de 20 (vinte) países. Sua atuação está na produção de serviços de construção pesada, empreendimentos imobiliários, saneamento, biotecnologia, petroquímica, bioenergia, mobilidade urbana, defesa, infraestrutura oferecidos desde o Continente Americano, Europa, África e Oriente Médio, conforme aponta o site oficial da empresa. Disponível em: <https://www.odebrecht.com/> Acesso em 19 fev. 2019.

<sup>18</sup> DELATOR relata reunião com Temer para ‘compra do PMDB’ por US\$ 40 milhões; presidente nega. **G1**, Brasília, 12 de abr. de 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/delator-relata-reuniao-com-temer-para-compra-do-pmdb-por-us-40-milhoes-presidente-nega.ghtml> Acesso em 19 fev. 2019.

ênfase nas áreas de linguagens, de matemática, de ciências da natureza, de ciências humanas e de formação técnica e profissional. A referida MP também concedia autonomia para que os sistemas de ensino definissem e organizassem as áreas de conhecimento escolhidas, bem como as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem, desde que estivessem em conformidade com aquelas definidas na BNCC do Ensino Médio.

O que se observa na MP nº 746/2016 é que as características de suas previsões já estavam contempladas e delimitadas no Projeto de Lei nº 6.840/13. As medidas foram aprovadas na nova Lei do Ensino Médio, Lei 13.415/2017. Segundo Ferreti e Silva (2017), os atores que participaram da elaboração da PL de 2013 eram os mesmo que estavam no MEC quando aprovada a MP de 2016, posteriormente aprovada (2017) por meio da Lei em vigor. Desse fato é possível aferir que, embora tenha ocorrido mudanças no governo e também a tentativa de implementação de uma nova política voltada à formação integral e à formação humana (por meio das DCNEM/2012), o poder decisório sobre os caminhos da Educação seguiram sendo providos pelo mundo do capital.

É suspeito que o estopim à decisão imediata para a reforma do Ensino Médio, já há muitos anos discutida, talvez tenha ocorrido quando foi divulgada, em 2014, a Meta do Ensino Médio de 2013, que era de 3,9, mas que acabou por ficar na média nacional de 3,7.

### Ensino Médio

	IDEB Observado							Metas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	
<b>Dependência Administrativa</b>																
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9	
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0	
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

**Figura 2** – IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Resultados e metas.

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=803898>

Após o golpe político sofrido por Dilma, orquestrado pelo Temer como articulador parlamentar e incluindo a mídia, o judiciário, o *lavajatismo*<sup>19</sup>, o empresariado e a classe média, o cenário político brasileiro em crise não tinha relação direta com políticas públicas

<sup>19</sup> Expressão utilizada para o movimento gerado com a operação Lava Jato.



educacionais. No entanto, descrever as condições de aprovação das políticas públicas neste período suscita tratar da precariedade ou irresponsabilidade com que a Lei do Ensino Médio fora aprovada. No seu último ano comandando o Palácio do Planalto, o ex-presidente Michel Temer tinha entre seus maiores desafios a imprevisibilidade dos desdobramentos da delação prestada por executivos da Odebrecht, em decorrência das investigações da Lava Jato e também da Reforma Previdenciária.

O ano de 2017 é marco de partida para a análise crítica sobre a perspectiva de formação humana sob a égide do Capital. A experiência vivenciada pelo Brasil comprova as intenções do capital para com a educação brasileira.

A Medida Provisória nº 746, de 2016, que levou à aprovação da Lei 13.415/2017, foi alvo de críticas de estudantes, educadores e dos vários seguimentos da sociedade civil interessados. Esses grupos já haviam manifestado protestos contra a proposta de emenda, a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos – PEC 241/2016, cujo objetivo era a delimitação dos gastos públicos em 20 anos. A crítica à PEC 241 deu-se devido à ameaça que ela representava ao Plano Nacional de Educação (PNE), no qual os investimentos necessários em educação sofreriam perda de cerca de 24 milhões por ano, segundo estimativa da Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira (Conof)<sup>20</sup> da Câmara dos Deputados.

Os mesmos grupos de manifestantes tratados anteriormente, de várias regiões do Brasil, protestaram, à época, contra a MP que, com pouquíssimo debate, foi aprovada por meio de um ato institucional. As principais implicações foram desde o número significativo de disciplinas obrigatórias reduzidas, à falta de preparo dos professores, além da falta de clareza quanto aos recursos necessários às escolas a fim de prepará-las para a implementação do ensino em tempo integral.

Rodrigo Janot, procurador-geral da República à época, enviou ao Supremo Tribunal Federal (STF) um parecer pela inconstitucionalidade da referida MP. Em reportagem da Revista *Veja*<sup>21</sup>, o então procurador informou: “por seu próprio rito abreviado, não é instrumento

---

<sup>20</sup> Dados divulgados pela Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/educacao-pode-perder-r-24-bi-anuais-por-conta-da-pec-241-mec-nega> Acesso em 10 jan. 2020.

<sup>21</sup> JANOT, Rodrigo. Reforma do Ensino Médio é inconstitucional, diz Janot. *Veja*. Educação, 20 de dez. de 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-e-inconstitucional-diz-janot/> Acesso em 10 jan. 2020.

adequado para reformas estruturais em políticas públicas, menos ainda em esfera crucial para o desenvolvimento do país, como é a educação” (JANOT, 2016, s/p). Segundo o procurador, mudanças tão significativas ao país não devem ser propostas através de medidas provisórias. A “Demonstração concreta de faltar urgência para edição precipitada da norma está no fato de que, se aprovada pelo Congresso Nacional ainda em 2016, a reforma só será adotada nas escolas em 2018”, argumentou Janot (2016, s/p), referindo-se a urgência desnecessária para sua votação/aprovação, o que a tornou arbitrária. Acrescentou, ainda, sobre “a complexidade do projeto e a necessidade de participação democrática e amadurecimento” (JANOT, 2016, s/p), evidenciando a ilegitimidade da MP. Sua inconstitucionalidade material fere ao direito fundamental da educação como preparo à cidadania, em especial ao princípio da gestão democrática.

A Jornalista Carina Vitral, em sua coluna no site *Conversa Afiada*, apresentou críticas à Medida Provisória, apontando sua característica arbitrária:

Os governos arbitrários que se instalam nos países após um período de avanço democrático encontram sempre o mesmo problema: como desmontar a pluralidade de ideias do período anterior e institucionalizar rapidamente a lógica de uma sociedade com menos voz? No caso do Brasil atual, a fórmula tem sido a promulgação abrupta de novas normas, alteração vertical de legislações, concentração de poder para tomar decisões que antes eram compartilhadas entre os poderes e a população organizada. Foi esta a tônica do presidente Michel Temer ao decretar, por meio de uma Medida Provisória, a reforma do Ensino Médio no Brasil. Assumiu a caneta para decidir os rumos de um tema que já estava sendo amplamente debatido pelo legislativo e pelo conjunto do movimento educacional nas últimas décadas [...] Optar pela medida provisória para mudar a área da educação é uma afronta ainda mais grotesca quando comparada ao processo participativo que construiu as Conferências Nacionais de Educação e o Plano Nacional de Educação, que foi aprovado em 2014 após uma vasta consulta da academia, estudantes, professores, entidades de juventude e movimentos sociais.

Se não bastasse o absurdo do método, o conteúdo do que vai na MP746 é também sintomático de uma visão arbitrária na teoria pedagógica. Ela altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de, amplamente discutida com diversos segmentos sociais. A intenção é reduzir a consciência crítica dos estudantes ao restringir disciplinas como filosofia, sociologia e artes, além da fundamental educação física. Corpo e mente dos estudantes passam a ser descartáveis e induzidos a um único projeto, tecnicista, de formação de uma massa amorfa de mão de obra para o mercado de trabalho. (VITRAL, 2016, s/p).

Através da Medida Provisória 746/2016 foi aprovada a Reforma do Ensino Médio sob a Lei nº 13.415/17, que foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996.



As maiores críticas recebidas pelos profissionais da educação e pela opinião pública interessada na Reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415/17 são, principalmente, quanto à forma como foi aprovada, devido às suas características de retrocesso e à indefinição da identidade do Ensino Médio brasileiro.

A Lei foi posta de forma unilateral e autoritária, segundo as críticas tecidas à época, por razão de ter sido proposta de “cima para baixo”. Não foram consultados educadores, pesquisadores da área e tampouco foi considerada a opinião dos docentes e dos estudantes. Outros questionamentos sobre a Lei nº 13.415/17 proveniente da medida provisória incidem no fato de que ela alterou pontos fundamentais da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN). Também refletiu na Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 (FUNDEB), a qual regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação. Refletiu, ainda, na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto Lei nº 5.452 de 10 de maio de 1943 e no Decreto Lei 236 de 28 de fevereiro de 1967.

A principal crítica a respeito das características básicas da Lei da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/17, é a respeito de a mesma ter em sua essência o discurso ideológico da cultura empresarial, que retroage à Lei nº 5.692/1971. Esta Lei tinha como estratégia organizar de forma rápida o ensino direcionando ao mundo corporativo para os filhos da classe trabalhadora menos favorecida economicamente. Ao ingressarem no mercado de trabalho, suas posições de trabalho e salários eram menores, uma vez que a sua formação (no sentido de qualificação) os limitava.

As características neoliberais já apresentadas, em 1971, através da Lei nº 5.692/1971, receberam novos nomes, uma nova roupagem e reapareceram através da Reforma do Ensino Médio de 2017. Pode-se afirmar que essa reforma privilegia a formação aligeirada para a rápida absorção de mão-de-obra pelo mercado de trabalho.

Outros resgates à Lei nº 5.692/1971 com nomes mais atuais encontram-se, por exemplo, nas semelhanças entre as leis cujas prerrogativas sustentam a formação adaptada a cada região nacional, de forma a atender as peculiaridades locais. É o que se pode ver no Art. 4 da Lei nº 5.692/1971, que apresentava um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º graus e uma parte diversificada em função das características regionais. No Artigo 25 há a Educação a Distância,

adotada como modalidade de ensino (para o curso supletivo). Outra similaridade encontra-se sobre a formação do professor. Na Lei nº 5.692/1971, o Artigo 30 faz a seguinte afirmação:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:  
a) No ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;  
§ 1º Os professores a que se refere à letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica. (BRASIL, 1971).

Na Lei nº 13.415/2017, o Artigo 7 diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017).

Também quanto à autorização de ampliação da jornada de trabalho há similaridade. A Lei nº 5.692/1971, Art. 77 informava: “Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar” (BRASIL, 1971). De forma similar, a Lei atual 13.415/2017 em seu Art. 8 diz que “o professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente [...]” (BRASIL, 2017).

Dentre as inquietações provocadas pela Reforma, está especialmente a que se refere à educação básica, tendo em vista as instabilidades e indefinições que envolvem as crianças de 0 a 17 anos; isso porque se trata de um período de vida em que o estudante está em formação, no seu sentido mais geral. As indefinições aqui abordadas dizem respeito à seguinte questão: Quais as finalidades de cada etapa da educação básica? Na legislação brasileira há clareza quanto às funções da escola e da educação escolar na etapa Infantil (creche de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 5 anos), e quanto aos objetivos do Ensino Fundamental (6 a 14 anos). Contudo, há dúvidas quanto à finalidade da terceira etapa da educação básica. É no Ensino Médio que o jovem entre 15 e 17 anos de idade, aproximadamente, traz outras indagações; e justamente aí vem à tona a divisão do currículo, através dos itinerários formativos adotados pela Reforma do Ensino Médio.

## **2.2. Análise da Lei Nº 13.415/2017**

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, nacionalizou-se a educação básica de forma oficial. A educação básica, de caráter

obrigatório, é composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Observa-se que, no período selecionado para o estudo (entre 1996-2016), o Ensino Médio suscitou uma política pública específica. Como consequência, nasceu a Lei nº 13.415/2017, cuja Reforma do Ensino Médio ficou estabelecida através de 22 artigos.

O Art. 1º da Reforma do Ensino Médio estabelece a organização da carga horária ampliada, alterando o Artigo 24 da LDBEN:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária *mínima anual será de oitocentas horas* para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). [...]

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput *deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas*, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996, grifos meus).

Antes da Reforma do Ensino Médio as escolas brasileiras atendiam ao regime de carga horária de 800 horas anuais (4 horas diárias). Através do § 1º do Art.24, aprovado na nova Lei, o ensino em tempo integral passa a ser implantado gradualmente a partir de 1.000 horas anuais, até atingir às 1.400 horas. No entanto, questiona-se se a proposta de aumento da carga horária por si só refletirá na qualidade do ensino por meio do ensino integral proposto. Há um expressivo consenso entre estudiosos da educação de que somente o aumento da carga horária não garante o desenvolvimento integral do aluno. A discussão aponta para a necessidade de se pensar e de se por em prática investimentos estruturais que dizem respeito à capacitação docente e às condições de trabalho e de estudo do professor, bem como à infraestrutura básica necessária para a prática das atividades teóricas, propostas à ampliação da carga horária de 7 horas diárias.

No que diz respeito à organização do tempo escolar, nota-se que esta não é a única forma possível. Segundo o Art. 35-A da LDBEN Parágrafo 5º:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). [...]

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996).

Na Reforma do Ensino Médio não está especificado exatamente em quanto tempo a

carga horária deverá ser superior a 1800 horas. O parágrafo 5º do Artigo 3 da Lei nº 13.415, de 2017, apenas define que a carga horária não pode ser superior a 1800 horas do total da carga horária do Ensino Médio. Comparando-se ao que se preconizava no Art. 24 da LDBEN 9394/1996, havia 2.400 horas no total para o Ensino Médio que correspondiam a 800 horas anuais. Mas, segundo a Lei nº 13.415/2017, Art. 1º, § 1º, existe o interesse em aumentar esse tempo para 1.400 horas anuais. Nessa direção, o propósito é de que, num período de até cinco anos, todas as escolas atinjam ao menos 1.000 horas anuais, não estando claro, no entanto, como e por quanto tempo esse acréscimo total de carga horária deverá se consolidar. Ficam, portanto, inevidentes as intenções administrativas.

O Art. 2º da Reforma do Ensino Médio altera o Artigo 26 da LDBEN, que trata dos currículos, especificamente nos parágrafos 2º, 5º, 7º e 10º, conforme se segue:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação. (BRASIL, 2017).

Parece relevante a compreensão de que o desenvolvimento dessa nova Base Comum Curricular (BNCC), que se encontra em estágio inicial, demonstra-se precariamente organizado. Outro fato que se constata na BNCC é de que, apesar de caber ao Estado a manutenção dos princípios do Ensino Médio, a sua organização está nitidamente influenciada por empresários da educação. Observa-se o caráter político implícito nas decisões, especialmente em conteúdos expressos em artigos como o 26 da LDBEN, § 2º e § 5º.

No § 7º da LDBEN há a menção acerca de temas transversais, que foram estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Os temas transversais apresentam conteúdos temáticos que aparecem transversalizados nas diversas áreas de conhecimento e abrangem temas como ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e relações de trabalho. Naturalmente, a abordagem que é dada para estes temas são as instituídas pela classe hegemônica.

No § 10º observa-se o caráter obrigatório da BNCC atendendo aos interesses políticos e sociais e, desta forma, aprovado pelo CNE. Os parágrafos acima expressos são os que dão

conteúdo ao horário integral de que trata o Art. 1 da Reforma do Ensino Médio. Observa-se o caráter evasivo em que no Art. 2 esses conteúdos são preestabelecidos, direcionados à consulta da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, que só foi aprovada em dezembro de 2018, ou seja, 22 meses após a homologação da Reforma do Ensino Médio.

Tratar da carga horária e da composição curricular remonta aos termos Escola em Tempo Integral ou Educação em Tempo Integral. Talvez estes termos possam ser confundidos com o conceito de Educação Integral e, por associação, à construção de um currículo para a formação completa. Nesse sentido, torna-se oportuna uma ponte com o pensamento gramsciano. A perspectiva de formação integral foi posta por Gramsci (1991), que defendeu uma proposta de escola unitária, segundo a qual a formação do ser humano deve ser integral, no sentido de formação mais abrangente e geral. Há nesta proposta de formação a inserção de valores da autodisciplina, do humanismo e da autonomia moral, como pontos fundamentais e básicos para uma especialização a ser decidida pelo estudante posteriormente. Trata-se de uma escola criadora, a respeito da qual o teórico destaca:

A escola criadora não significa uma escola de inventores e descobridores; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um programa predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se podem descobrir verdades novas. (GRAMSCI, 1991, p. 115).

A proposta da educação integral de Gramsci (1991, p. 36) visava inserir os alunos “[...] na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa”. Portanto, os currículos deveriam ser compostos “[...] em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos” (GRAMSCI, 1991, p. 36). Com um conteúdo curricular humanístico e buscando trabalhar teoria e prática, o ideário era “[...] o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e, paralelamente, o desenvolvimento das capacidades para o trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1991, p. 33).

Novamente a respeito da reforma do Ensino Médio, observa-se que, embora tenha sido o objeto de maior divulgação, a proposta de escolas com tempo integral não foi a maior

mudança desta reforma. A relevante metamorfose do Ensino Médio está na sua divisão em duas grandes partes: a composição geral dos currículos do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com a Reforma, a formação geral básica do Ensino Médio deve chegar a 1800 horas e deve compreender as competências e as habilidades comuns para a aprendizagem, conforme estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Até 1.200 horas correspondem ao itinerário formativo organizado a partir das Áreas de Conhecimento e da Formação Técnica e Profissional. A carga horária dividiu-se em 60% para as disciplinas obrigatórias nos três primeiros anos (Português, Matemática e Inglês) e 40% para a formação através do itinerário. A formação geral básica nas diferentes áreas do conhecimento estaria atrelada à proposta da formação integral gramsciana, a qual englobava a formação humana, técnica, intelectual, socioemocional e física. Esse modelo de formação projetaria o aluno ao seu desenvolvimento individual emancipatório. Conforme as professoras Castro e Lopes (2010, p. 20-21):

Para Gramsci, o ser humano, na escola unitária, por adquirir a capacidade de trabalhar intelectualmente e manualmente, de maneira harmônica e integrada, superaria as relações fetichizadas e a alienação (reificação) do processo de produção em prol de uma sociedade mais humana e justa, adquirindo, desta feita, um caráter de educação emancipadora, ao formar todos os seres humanos para governar. Percebemos que, tanto para Gramsci, como para os Pioneiros, o conceito de educação integral visava à plena humanização do homem, mas a diferença fundamental está na finalidade dessa educação em relação à sociedade existente à época.

Como evidencia as linhas anteriores, a preocupação de Gramsci ia além da preocupação com a carga horária e disciplinas obrigatórias. O filósofo italiano preocupava-se com a humanização dentro do processo educacional, cuja finalidade seria o estabelecimento da prática de homens livres e emancipados na sociedade.

O Art. 3º da Reforma do Ensino Médio refere-se ao Art. 35-A da LDBEN, através do qual são definidos direitos e objetivos para o nível de ensino em questão em quatro áreas do conhecimento:

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes *áreas do conhecimento*:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas [...]” (BRASIL, 2017, grifos meus).

Essas áreas do conhecimento concentram todos os saberes definidos como necessários

ao jovem no seu preparo para o mundo do trabalho, nomeado neste Art. 35 da LDBEN como “etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos [...]” (BRASIL, 1996).

A Reforma inseriu através do Art. 35-A em seu § 1º a articulação do ensino aos contextos locais de cada instituição escolar nas diversas regiões do país. Deste modo:

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do *contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural*. (BRASIL, 2017, grifos meus).

Por meio do § 2º do Art. 35-Ada LDBEN, através do texto inserido pela Reforma, a “Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 1996). Estes artigos evidenciam que aquilo que sobrou como obrigatório para a atual Base Comum Curricular/BNCC – e isso graças às pressões populares – foram conteúdos como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, que também cairiam no empobrecimento de seu oferecimento nas específicas “Áreas do Conhecimento”. Em resposta à inclusão destes conteúdos verifica-se no Artigo 4º, a seguir, a inserção de tais conteúdos distribuídos nos itinerários formativos.

Os § 3º e § 4º tratam da obrigatoriedade da Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, sendo o espanhol a segunda opção para o caso de não haver o idioma inglês. A este respeito, além da análise pedagógico-curricular, há uma intrigante provocação quanto à prioridade do idioma inglês: através do § 4º teceríamos um estudo aprofundado sobre subalternidade cultural e linguística estadunidense. Mas aqui se faz uma provocação para futuras oportunidades de aprofundamento. O § 5º, que aborda a carga horária, foi tratado acima, quando se analisou o Art. 1 da Reforma. O § 6º trata dos padrões de avaliação de desempenho nos processos de avaliação nacional, o que deixa-nos uma brecha para alterações no ENEM. No que se refere à avaliação, esta é apresentada no § 8.

É válido destacar que uma das formas de acesso que apoia o ingresso dos jovens no Ensino Superior é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A Reforma desperta para indícios de que o exame também sofra impactos e alterações, impactando, conseqüentemente, o ingresso dos jovens na graduação.

O § 7 trata audaciosamente da “formação integral do aluno” e da “construção do seu projeto de vida”: “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, 2017). A audácia se dá pelo fato de haver, no parágrafo 5º do Art. 36 da LDBEN (corresponde ao Art. 4º da Reforma), a informação de que o aluno poderá optar por mais de um itinerário, no caso da existência da vaga: § 5º “Os sistemas de ensino, *mediante disponibilidade de vagas* na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.” (BRASIL, 2017, grifos meus).

Nessa linha de incertezas quanto às ofertas de itinerários e a quantidade de vagas, torna-se inviável tratar da formação integral que garanta ao aluno a formação para a construção do seu projeto de vida.

O Art. 4º corresponde ao Art. 36 da LDBEN, no qual estabeleceu-se a composição do novo Ensino Médio:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela *Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos*, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional [...]” (BRASIL, 2017, grifos meus).

Parece claro que, além da BNCC, uma das mudanças significativas na Reforma é a que dá ao aluno a possibilidade de escolha por itinerários formativos.

É importante identificar e compreender os Artigos 3º e 4º da Reforma, que correspondem aos Artigos 35-A e 36 da LDBEN, respectivamente. A nomenclatura das Áreas do Conhecimento confunde-se com os nomes dos itinerários formativos. Segundo o texto da Reforma, há 4 grandes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo flexível do aluno. Os itinerários formativos foram estruturados a partir das quatro (4) áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas) e da formação técnica e profissional. Os itinerários estão estruturados em quatro eixos e envolvem investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo, formalizados através da

portaria nº 1.432/2018.

Cada itinerário tem por objetivo aprofundar o conhecimento na área do conhecimento específica que o aluno cursará, na perspectiva de aplicabilidade do conhecimento naquela área: Linguagens (Português, Inglês (ou espanhol), Artes e Educação Física), Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). O V itinerário, Formação Técnica e Profissional, tem o objetivo de preparar o aluno para o mercado de trabalho. É através deste itinerário que o estudante deverá obter a formação inicial e técnica, reconhecida através de diploma em profissões que constem das listas do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), conforme previsto no Art. 4º, § 7º.

O parágrafo 1º do Art. 4º – correspondente ao Art. 36 da LDBEN – afirma que “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com *critérios estabelecidos em cada sistema de ensino*” (BRASIL, 2017, grifos meus).

O destaque a esse parágrafo deve-se ao fato de que a Reforma afirma que as competências e as habilidades estão definidas na BNCC e que no mesmo documento se encontram os itinerários informativos divulgados aos jovens com suas cinco opções de escolha. O parágrafo deixa claro que a opção de escolha não é do aluno, mas sim da Secretaria de Educação do Estado visto que, conforme a Constituição Federal, em seu Art. 211 “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.” (BRASIL, 1988). E complementa, através da Emenda Constitucional 14/96, no § 3º, que “Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.” (BRASIL, 1988).

Serão as Secretarias que decidirão sobre a oferta do itinerário formativo integrado, que é o itinerário que combina mais de uma área do conhecimento, podendo ainda incluir o Itinerário V, referente à formação profissional. Conforme o §3º do Art. 4º:

§ 3º A *critério dos sistemas de ensino*, poderá ser composto itinerário formativo *integrado*, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. (BRASIL, 2017, grifos meus).

Observa-se que a composição estrutural curricular apresenta uma rigidez conteudista por meio da decisão das Secretarias; igualmente nega a interdisciplinaridade necessária à

formação humana nessa etapa. Por mais que o artigo 36 da LDBEN, parágrafo 3º, anuncie que o itinerário pode ser composto de forma integrada, na prática, tal perspectiva pode conduzir, pela facilidade do processo, à retificação de um currículo restrito às áreas do conhecimento previstas nos incisos I a IV do artigo 35º.

Seguindo o pensamento do Art. 4º, o § 6º preconiza que

a critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências *práticas de trabalho* no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos *pela legislação sobre aprendizagem profissional*. (BRASIL, 2017, grifos meus).

A divulgação da Reforma do Ensino Médio, feita através dos meios de comunicação de massa, comunicava à classe pobre brasileira uma ampla possibilidade de escolha profissional pelos indivíduos. Mas, ao analisar as entrelinhas, observa-se que é reforçado que a oferta de itinerários e de vagas é prerrogativa das Secretarias de Educação dos Estados. Desta forma, a perspectiva perversa da reforma aparece concretizada no desemprego: enquanto a oferta do itinerário na rede pública é decidida pela Secretaria de Educação, a rede privada tem autonomia para essa decisão. Assim, há as demissões de trabalhadores na rede privada em decorrência da evasão de alunos por ocasião da redução da oferta de algum itinerário.

No inciso I do mesmo § 6º verifica-se que o aluno será direcionado à prática do mundo do trabalho sob os critérios legais da aprendizagem profissional. Na Lei da Aprendizagem, Lei nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000, são alterados dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. Em seu Art. 403 diz ser “proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos” e o parágrafo único, consta que “o trabalho do menor não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola.” Logo, a legislação inclui o jovem estudante a partir de 14 anos às práticas do trabalho.

O trabalho especial estabelece vínculo formal, em que há direitos e deveres entre empregador e estudante, conforme a Lei da Aprendizagem nº 10.097/2000:

Art. 428. Contrato de aprendizagem é o *contrato* de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas

necessárias a essa formação. (BRASIL, 2000, grifo meu).

No entanto, as empresas “contratam” jovens em fase de formação pelo Ensino Médio (entre 14 e 17 anos) em atendimento ao Art.429 da mesma lei da aprendizagem, que determina um número mínimo de estudantes:

Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional. (BRASIL, 2000).

Observa-se que, no item I, § 6º do Art. 4º da Reforma do Ensino Médio, fica bem evidente o interesse legal do Estado em prover mão de obra mais barata, ainda que incompleta, ao atendimento do empresariado nacional (ou multinacionais no Brasil).

A estratificação do currículo e a automática formação rasa, aligeirada, está clara neste parágrafo 6º, inciso II, do Art. 4º, que concede a possibilidade de certificados intermediários para fins laborais. Conforme o inciso II há “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (BRASIL, 2017). Portanto, parece importante problematizar o aligeiramento da formação contida nessa proposta, uma vez que poderá justificar a desistência da formação – através de certificados intermediários –, o que é o mesmo que ampliar uma massa de manobra de fácil reposição para o trabalho.

Quanto às etapas com terminalidade, conforme previsto no Decreto de Lei nº 5.154 de 23 de julho de 2004, no Art. 6º observa-se que os “cursos [...] de nível médio [...], quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de *qualificação para o trabalho* [...]” (BRASIL, 2004, grifos meus). O § 10 especifica a possibilidade da organização do Ensino Médio em módulos e adoção de sistema de créditos para fins de terminalidade específica. No entanto, a questão é: O jovem que solicitou seu certificado de qualificação para o trabalho retornará para a conclusão dos seus estudos e formação profissional?

Quanto aos itinerários formativos propostos na Lei nº 13.415/2017, cabe avaliar se haverá continuidade ou se possibilitará a descontinuidade de conhecimento e de manutenção do processo educativo evitando distorções na esfera do sistema educacional brasileiro.



Na análise do Art. 4º há outras dimensões a serem consideradas, dentre as quais está a questão das possibilidades de escolhas do aluno e seus desdobramentos, que na verdade, serão conduzidas pela Secretaria de Educação. Dentre esses desdobramentos, destacam-se: quantidade de oferta de mais de um itinerário formativo (§ 1º); oferta de itinerário formativo integrado, incorporando a formação técnica e profissional (§ 2º); disponibilidade de vagas pela Secretaria de Educação (§ 5º); oferta de formações experienciais à formação técnica e profissional (§ 7º); adoção e oferta de sistemas de crédito com terminalidade (§ 10º). Estes parágrafos representam linhas das incertezas no que tange ao currículo e sua “integralização”, uma vez que é algo que pode ou não acontecer e que depende do interesse dos sistemas de ensino e, principalmente, dos alunos.

Dentre os questionamentos relevantes a serem feitos, um diz respeito ao interesse do aluno que concluiu o Ensino Médio, no caso de que esse aluno deseje retomar os estudos para cursar mais um ano do Ensino Médio. Observemos o artigo 36 da LDBEN em seu parágrafo 5: “Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)” (BRASIL, 1996).

Outra expectativa divulgada nas campanhas anunciadas refere-se à possibilidade de escolha por parte do aluno. Antes de ser decretada a Lei nº 13.415/2017, os meios de comunicação de massa anunciavam “mais liberdade para estudar conforme a sua vocação”, o que tendência a imaginação de variedades de ofertas e possibilidades de escolha. Avaliando-se o parágrafo 10 fica claro que o Ensino Médio estará organizado em módulos, ou seja, com disciplinas semestrais: “Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, um grande problema se estabelecerá quando o aluno estudar um ano e meio e, antes de ingressar no segundo semestre do segundo ano, tiver de escolher seu itinerário, já que no meio do curso, no segundo ano, ele já deverá ter escolhido o itinerário. Contudo, nesse modelo apresentado no parágrafo anterior, a oferta para o aluno cursar já estaria estabelecida e, conseqüentemente, o sistema já estaria antecipando a escolha do aluno para quando ele estiver ingressando no Ensino Médio, e não para o período equivalente à metade do curso.

No § 8º do Art. 4º há a informação sobre a oferta de formação técnica e profissional “realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições”. Contudo, não fica claro neste parágrafo quais empresas parceiras seriam essas e quais as características exigidas para tanto. Muito embora se explicita no texto “aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino”, aspectos quanto à aprovação, homologação e certificação dos parceiros não se apresentam claros nem transparentes.

Nota-se maior obscuridade na informação contida no o § 11º: “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com *instituições de educação à distância com notório reconhecimento* [...]” (BRASIL, 2017, grifos meus).

Neste Art. 4º, § 11º, o qual afirma a possibilidade de convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento, ainda que nos incisos I a VI estejam estabelecidas as formas de como as instituições de educação à distância deverão comprovar este notório reconhecimento, nota-se a evidência da mercantilização do conhecimento que, pelo barateamento da mão de obra docente, desvaloriza a formação em nome do suprimento das carências educacionais. Com isso, justifica-se a irresponsabilidade com a educação no Ensino Médio de formação técnica e profissional.

Observa-se que a formação de professores precisa ser devidamente compreendida, de modo a atender às prerrogativas da reforma. O § 11, através do inciso I, e o Art. 6º, no inciso IV, prevê a flexibilização da formação docente, sendo um fato que aponta para um mero preenchimento do cargo de professor, devido ao aligeiramento de sua formação. O Art. 4º, § 11: “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio [...] mediante as seguintes formas de comprovação: [...]” (BRASIL, 2017) deixa ambiguidade quanto à forma de comprovação da instituição de educação à distância, pois o inciso I aponta a necessidade de se ter que comprovar demonstração prática. Essa demonstração prática não pode excluir o objeto do serviço ofertado (ensino), o qual necessita da função docente para se concretizar. E no Art. 6º, inciso IV, ao prever “profissionais com notório saber reconhecido [...] para ministrar conteúdos de áreas afins [...]” (BRASIL, 2017), nota-se, igualmente, uma indefinição a respeito da formação desses profissionais.

No campo da formação docente, parece pertinente o questionamento que se refere à manutenção do tipo regulamentar de formação docente vinculada a esta Lei, pois representa um retrocesso histórico-social. Para Gramsci (2001, p. 49):

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas.

Esse tipo de educação técnica, pragmática e degenerativa, presente na atual Lei do Ensino Médio 13.415/2017, considerando-se a “degenerescência” apontada por Gramsci na citação acima, precisa ser acompanhada e seus resultados iniciais precisam ser avaliados.

Voltando ao assunto da escolha do itinerário pelos alunos, o § 12 do Art. 4º da Lei, que correspondente ao Art. 36 da LDBEN, determina que as “[...] escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento [...]” (BRASIL, 2017). O que se questiona é como se dará a orientação aos alunos, se as escolas poderão não oferecer todos os itinerários formativos previstos, uma vez que esses itinerários serão objetos de seleção da Secretaria de Educação. Isso reitera que não depende exclusivamente das escolhas dos alunos. Ao final, imagina-se o questionamento por parte do aluno: “Mas eu gostaria de outras opções...”, e a escola orientando “Mas é somente essa oferta que temos”.

Nos artigos 35-A e 36 da LDBEN (correspondentes ao 3º e 4º Art. da Reforma do EM), está explícita a composição do currículo do Ensino Médio em que, na primeira grande parte, o aluno terá o estudo baseado na BNCC e, na segunda metade, o aluno estudará um dos cinco possíveis itinerários. Essa exponencial alteração vem significar que o aluno poderá cursar, à luz da BNCC, até metade do segundo ano; a partir da segunda metade do segundo ano até o final do terceiro ano, dará seguimento ao Ensino Médio cursando um dos itinerários formativos por ele escolhido, o qual seguirá até o final do curso.

O Art. 5º da Reforma do Ensino Médio acrescentou o § 3º ao Art. 44 da LDBEN, que em seu inciso II aborda a abrangência dos cursos de graduação e da classificação em processo seletivo tratado na nova Lei. Através do § 3º, o processo seletivo classificatório à graduação considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular. E

neste caso, outra intrigante provocação é quanto ao Ensino Médio, que tem classificado inúmeros jovens ao ensino superior público e privado do país.

O Art. 6º da Lei da Reforma corrobora a análise acima. Ele passou a vigorar ao acrescentar o inciso IV ao Art. 61 da LDBEN, que identifica que são considerados profissionais da educação escolar básica os que nela estando em efetivo exercício obtiveram formação em cursos reconhecidos:

*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, 2017, grifos meus).

Desse modo, nota-se que o conceito implícito de profissionais de notório saber com reconhecimento para lecionarem no Ensino Médio, nos diversos conteúdos estabelecidos pela BNCC desse grau de ensino, diz respeito ao fato de que esses profissionais estão aptos à função desde que seja comprovada a formação ou a experiência profissional. Desta forma, observa-se que, através da Lei, a formação não é mais uma condição; abre-se, então, uma possibilidade para casos em que os professores não tenham a experiência comprovada. Questiona-se, assim, como se poderia incentivar os professores a buscarem o aprimoramento profissional.

Implicações sobre a qualificação docente despertam preocupação. Essas implicações estão especificadas nos Artigos 7º, 8º e 11º da reforma. Contudo, abordar detalhadamente o tema não é o objeto desta pesquisa, visto que entrar-se-ia na discussão sobre a formação e valorização docente. No entanto, cabe destacar algumas dessas implicações a respeito da qualificação docente para nível de conhecimento desta realidade na legislação atual no Brasil. O Art. 7º altera o Art. 62 da LDBEN, através do qual é especificada a formação docente para a atuação na educação básica:

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017).

Na discussão sobre os 22 artigos que compõem a Lei nº 13.415/2017, cabe ao presente trabalho desenvolver a análise dos artigos de cunho pedagógico, conforme foi proposto para o objeto da pesquisa. No entanto, a Reforma do Ensino Médio desperta para outros olhares expressos através dos demais artigos, que envolvem aspectos como a formação e a valorização

docente, assuntos econômicos relacionados à educação, comunicação em massa, planejamento e controle, entre outros.

No Art. 10º há a alteração do Art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, com determinações para programas do setor de radiodifusão. Apesar de não ser alvo da discussão proposta no momento, cabe ressaltar que houve uma preocupação com a comunicação através dos meios de comunicação em massa. Os artigos 11º e 12º determinam prazos para que os sistemas de ensino estabeleçam cronogramas de implementação da Reforma do Ensino Médio. Este cronograma parece estar associado também às questões de ordem financeira. Aspectos de investimentos financeiros estabelecidos na Lei encontram-se no Art. 9º, que se refere ao caput do Art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que incluiu, através do inciso XVII, a formação técnica e profissional. Os artigos do 13º ao 20º, também abordam questões de ordem financeira. O Art. 13º institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. No Art. 14º ficam estabelecidos os casos em que são obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal. Também os artigos 15º, 16º, 17º, 18º, 19º e 20º tratam do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), de apoio financeiro, no que se refere aos recursos financeiros, à prestação de contas dos Estados e do Distrito Federal, ao controle da aplicação dos recursos ao FNDE e aos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, respectivamente.

O Art. 21º publica a vigência da Lei a partir de 16 de fevereiro de 2017 e o Art. 22º revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispunha sobre o ensino da língua espanhola.

Esta temática financeira é para Gramsci de grande importância, pois sem verbas destinadas à Educação não são possíveis os investimentos em infraestrutura, em tecnologia e, principalmente, na formação e nas condições do trabalho docente. Para Gramsci (2001, p. 36-37):

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito



maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc.

Através da análise da Lei nº 13.415/2017, observa-se que a divisão do currículo do Ensino Médio em cinco itinerários formativos nos leva a inferir, numa análise de médio e longo prazo, a possibilidade de manutenção da desigualdade. Isso porque, além de restringir o conhecimento a determinadas camadas sociais agrupadas em localizações distintas do território nacional, avalia-se a tendência de que o resultado da formação escolar da forma como se apresenta vise apenas à formação de profissionais para serem utilizados no mercado para a reprodução do trabalho e do conhecimento. Esse conhecimento proposto no Ensino Médio através da Lei em discussão desperta a preocupação quanto a sua funcionalidade de reproduzir mais trabalho produtivo, à medida que formará trabalhadores cada vez mais úteis ao mercado de trabalho.

Uma questão relevante e primordial é a de se dar evidência sobre quantos itinerários, efetivamente, a escola possui para oferecer. Enquanto a medida provisória 746/2016 tratava da obrigatoriedade de as escolas oferecerem pelo menos dois itinerários, esse dispositivo desapareceu no texto final da Lei atual. Deste modo, não está mais estabelecido o mínimo de itinerários para oferta em cada escola.

Outro aspecto relevante é quanto ao ‘poder decisor’ efetivamente. As ofertas dos itinerários por escola serão decididas pela Secretaria Estadual. Ora, se a Lei não está estabelecendo a quantidade mínima de itinerários, se a escolha de oferta nas escolas é prerrogativa da Secretaria Estadual, se há a possibilidade de as escolas ofertarem apenas um itinerário e se esse itinerário é selecionado pelo órgão público, nota-se, em uma relação lógica, que na prática não há garantia de possibilidade de escolha pelos alunos.

Há que se mensurarem quantos municípios brasileiros possuem apenas uma escola ofertando o Ensino Médio. Considerando-se que essa única escola só pode oferecer um itinerário, o aluno não tem escolhas: terá que cursar a ênfase do saber oferecido e ingressar no mundo do trabalho sem qualquer possibilidade de escolha. Em muitos casos, isso poderá levá-lo a abandonar os estudos ou, mediante investimento financeiro da família, seguir para estudar na capital aquilo que se enquadra na sua real escolha profissional.

O cenário acima descrito nos faz lembrar o discurso de Cerimônia de Lançamento do Novo Ensino Médio<sup>22</sup>, no Palácio do Planalto em 2016<sup>23</sup>, quando o Presidente Michel Temer revelou, sem se dar conta, o grande perigo desta reforma:

Eu folgo em vir a este plenário no instante em que se inova o Ensino Médio. E a história da educação é uma coisa curiosa. Eu comentava há pouco, na minha sala, com o governador Geraldo Alckmin, que no meu tempo de estudante - quero saudar também a doutora Viviane Senna, que se dedica muito à educação -, mas no meu tempo de interior no estado de São Paulo havia no colégio, no Ensino Médio o curso Científico e o curso Clássico. Quem ia para ciências humanas fazia o curso Clássico, quem ia para ciências exatas, ia para o Científico. E eu confesso que *lá na minha cidade, cidade pequena, a minha inclinação toda sempre foi pelas ciências humanas. E eu me recordo que não havendo o curso Clássico, eu ingressei do primeiro no Científico, mas logo no final do ano, aquele tempo tinha segunda época, eu fiquei para a segunda época em física e em química. E daí, eu percebi que eu tinha que ir para o curso Clássico e daí, vim para São Paulo para fazer o Clássico.* [...]

Nossa Constituição, no artigo 205, define as *competências*, em matéria de educação: “Educação é dever do Estado, dever de todos, da família, com a colaboração da sociedade”. [...] ela (a educação) deve servir, sem dúvida alguma, ao *pleno desenvolvimento da pessoa humana*, o que requer darmos aos jovens *opções curriculares e não imposições curriculares*. Ela deve servir ao preparo para o exercício da cidadania, o que nos impõe, por exemplo, *combater a evasão escolar* que assola o Ensino Médio. Ela deve, também, servir à qualificação para o trabalho, o que recomenda à escola disponibilizar uma opção de formação técnica e profissionalizante. (TEMER, 2016, s/p, grifos meus).

A experiência vivida pelo ex-presidente não será diferente da que temos hoje com o novo Ensino Médio. As mudanças se referem apenas aos vocábulos e aos protagonistas: quando jovem, Temer teve que escolher o que hoje chamamos de itinerários formativos. Ou seja, o que fica evidente é que a situação se repete tal como aconteceu antes, embora sob a égide de outra roupagem. No entanto, Temer teve a oportunidade de migrar para São Paulo para cursar o que de fato ele queria, visto que contava com condições econômicas favoráveis para fazê-lo. Todavia, esta realidade, em geral, não é a mesma vivida por muitos jovens que irão se deparar com a falta de opção de itinerário formativo na escola pública da sua cidade. A falta de opção de itinerários formativos em muitos casos significará contrariedade aos estudantes e normalmente seus estudos não trarão conteúdos passíveis de aplicação quando se inserirem no

---

<sup>22</sup> TEMER, Michel. Discurso do Presidente da República, Michel Temer, durante Cerimônia de Lançamento do Novo Ensino Médio - Palácio do Planalto. **Biblioteca Presidência da República**, Brasília, 22 de set. de 2016. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-lancamento-do-novo-ensino-medio-palacio-do-planalto> Acesso em 20 jan. 2020.

<sup>23</sup> Quando aprovada a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 da Reforma do Ensino Média convertida na Lei nº 13.415.

mercado de trabalho.

O discurso de Temer apresentou-se contraditório quando afirmou a necessidade de ofertar aos jovens opções curriculares e não imposições, já que são as Secretarias de Educação que decidem sobre os itinerários a serem ofertados, fato que já parece se configurar numa imposição curricular. Outra situação que poderá ocorrer na falta de itinerário de interesse do jovem é que esse venha a se desmotivar em razão da oferta da escola e por isso venha a abandonar seus estudos. Deste modo, o natural é que esse jovem venha a submeter-se ao mercado de trabalho com nível básico incompleto, o que contradiz ao que o ex-presidente interino afirmou em seu discurso. O caso do jovem poder contar com uma família em condições de investir na sua mudança de cidade para que ele consiga concluir o Ensino Médio de seu interesse não é a realidade mais comum na sociedade brasileira. A oferta desse itinerário em outra cidade poderá ser em escola pública ou em escola privada. Se olharmos por este lado, a iniciativa privada terá também um leque de incentivos ao ofertar os itinerários nas cidades em que as escolas públicas não oferecem.

No mesmo discurso o ex-presidente enfatiza que as competências em educação são deveres de todos, em colaboração com a sociedade. Sutil ou irônica, fica evidente que a solidariedade com que Temer evidencia seu apoio à iniciativa privada também se concretiza na Reforma do Ensino Médio através da oferta de educação à distância por “instituições de notório reconhecimento”.

Temer (2016, s/p, grifos meus) complementa e encerra seu discurso:

Estou, portanto, seguro, certo, certíssimo, que com as medidas anunciadas hoje, fruto de um belíssimo trabalho feito pelo *Ministério da Educação, com o ministro e todos os técnicos se dedicaram a esta matéria*, criando mais oportunidades para nossos jovens, constroem também as bases de um crescimento econômico sustentável.

O discurso em si representou uma provocação e também uma oportunidade de se desenvolver pesquisas na perspectiva de realizar o mapa a respeito das motivações envolvidas na Reforma do Ensino Médio, por meio da análise das suas origens e objetivos. As primeiras análises levam à suspeita de que existam interesses em privilegiar a iniciativa privada nacional.

A análise da Reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415/2017 reforça uma característica marcante desse nível de ensino. Mantém a perspectiva da dualidade estrutural da educação: é propedêutica porque busca oferecer uma preparação geral básica a fim de possibilitar o estudo



especializado. Ou seja, ao preocupar-se com uma educação geral que alicerce a especialização superior, essa educação tende a preparar o jovem para uma formação mais específica. Nesse sentido, as instituições privadas continuarão atendendo a demanda de jovens que necessitam de aprovação nos vestibulares para ingressarem no Ensino Superior, no qual poderão escolher as suas profissões e, a partir dessa escolha, se especializarem.

Por outro lado, a sua perspectiva de formação profissional traz consigo um conjunto não só de conhecimentos técnicos, mas também de habilidades e atitudes exigidas para a prática de determinada profissão. Esta modalidade de ensino encontrada na Educação Básica oferece, através de cursos técnicos, de formação de professores ou de formação inicial e continuada (FIC), opções de oferta de profissões de rápida formação para a inclusão no mercado de trabalho.

Assim, é possível observar que a dualidade presente na educação brasileira é social e histórica: jovens da classe trabalhadora são atendidos com uma política pública adequada à manutenção da sua condição social mediante às inúmeras dificuldades que enfrentam para o desenvolvimento de uma profissionalização que necessita de uma formação posterior à do Ensino Médio. Desta forma:

[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 45).

A dualidade aqui tratada pode ser uma possibilidade de identificação dos fatores que resultam na distância entre as intenções de formação para atender ao mundo do trabalho e a formação intelectual. A formação profissional ou a propedêutica seria ineficaz? Na verdade, pretende-se, aqui, defender a valorização de uma formação que integre as duas formações, ou seja, que propicie uma formação integral.



# CAPÍTULO 3

## A REFORMA E O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO

No capítulo anterior buscou-se observar como os processos de organização do trabalho derivam da lógica do modo de produção capitalista. Direcionados por esta logicidade, o capital busca padronizar conceitos, objetivos, valores e ideias. Essa padronização afeta a cultura da sociedade. Através da educação são reforçados os padrões justificados pelo capital.

O ideal nacional-desenvolvimentista<sup>24</sup> se refletiu na sociedade brasileira no século XX, através de diversos eventos que abalaram o sistema educacional. Tais eventos interferiram na redução das expectativas da classe trabalhadora, uma vez que favoreceram a conquista de

---

<sup>24</sup> Conjunto de ideias que defendia o desenvolvimento da classe empresarial brasileira. Além do campo econômico, este ideário também se preocupava com a cultura e com a educação. Renato Ortiz em “Cultura Brasileira e Identidade Nacional” (São Paulo: Brasiliense, 2001) descreve a dependência cultural do Brasil ao seu colonizador, em razão dos vínculos sócio-econômicos que se tornaram obstáculos à autonomia e à modernização da nação.



mercados brasileiros nos campos político, econômico e educacional. Destacou-se a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em 1955, cuja atribuição era a deformar a cultura para o desenvolvimento que caminhava rumo à expansão industrial. A LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024 de 1961 - representa um avanço educacional, embora deixe a desejar no que se refere ao atendimento das necessidades da educação pública, o que incentivou a criação de campanhas através do Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos e do Movimento de Educação de Base (MEB), só para exemplificar algumas campanhas.

Conforme Saviani (2005), não se consegue compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, por conseguinte, a história da educação, sem se compreender o movimento do capital. Os adventos ocorridos na sociedade brasileira entre as décadas de 1996 e 2017 têm relações não acidentais e, respectivamente, estão associados às políticas em torno do capitalismo, que refletiram nas políticas educacionais.

As normatizações sociais na esfera da educação e do trabalho, por exemplo, regulamentaram os padrões dos trabalhadores do mercado de trabalho em geral e, inclusive, dos trabalhadores da educação. O neoliberalismo criou a *cartilha* de funcionamento de instituições empresariais e a definiu, a partir do seu “planejamento estratégico”. Desta forma, o neoliberalismo age como administrador do capital ao analisar seu cenário, definir onde deseja chegar e as estratégias que o farão chegar lá. Este pensamento a que se submetem empresas de vários segmentos e setores da economia também norteia o pensamento organizacional da educação que, em termos de gestão empresarial, também cria e controla indicadores para avaliação dos resultados predefinidos.

A função da escola é de oportunizar a formação humana primordialmente para a vida e, conseqüentemente, para o trabalho. Enquanto instituição de ensino o que se questiona é se essa premissa se tornou filosófica demais. A filosofia, diga-se de passagem, só seria interessante ao pensamento neoliberal se pudesse ser comercializada, o que até então se desconhece ter ocorrido. A educação escolar regida pela ótica do capitalismo pôde distorcer, por meio da estratégia do convencimento, a função da escola, cuja dimensão voltou-se à formação focada no atendimento aos interesses do capital.



Com o apoio da mídia, das redes sociais e dos meios de comunicação de massa, o capital amplia e consolida sua hegemonia. Para Gramsci (2001) a mídia tem o papel central de construção (ou desconstrução) da hegemonia cultural, papel esse sintonizado com as classes dominantes. É dessa forma que se entra no século XX sob o feitiço do mundo do capital e sob o “fetichismo da mercadoria”, no qual se encontra alienado o trabalhador.

Segundo Marx (2004, p. 81),

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho social total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho.

Observa-se que este processo é alienante e impacta diretamente na construção e no desenvolvimento da subjetividade humana. A subjetividade humana foi modificada uma vez que a prioridade passou a ser a busca pelo êxito individual.

No contexto do capitalismo, o maior bem que o homem pode conquistar e garantir é o seu sucesso; essa premissa passou a ser o objetivo pelo qual trabalham homens e mulheres. O modo de vida humano se modificou tendo em vista o foco impresso pelo capitalismo. A lógica passou a ser a de usufruir bens de acordo com as necessidades despertadas pelo capital e não mais dirigiu-se em razão das necessidades essenciais para a vida. De acordo com Frigotto (2010, p. 20),

Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir - se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.

Os conceitos de vida foram revistos e os modos de trabalho foram reconfigurados. Ao verticalizar investigações no campo do trabalho e do conhecimento, Reis escreveu acerca da estetização da vida social à luz do pensamento estético em Marx. Seus estudos analisam que “[...] no atual estágio de desenvolvimento capitalista, cuja complexidade pode ser avaliada pelos inúmeros e diversos níveis de mediação existentes na relação entre o processo histórico-social e o existencial-individual a própria sensibilidade [...] adquiriu um valor de troca [...]” (REIS, 2004, p. 236). Essa característica peculiar do capital, conforme o autor, reforça o seu poder através da “[...] simetria verificada na relação entre o crescimento e a valorização da subjetividade e a estetização do dinheiro [...]” (REIS, 2004, p. 234).



A educação passou pelo processo de mercantilização<sup>25</sup>, tornando-se produto e serviço, que pode ser comprado e vendido, a depender da oportunidade de lucro que o Capital identifique. Talvez se esta mercantilização se limitasse às questões administrativas (no que tange aos produtos e serviços de uso escolares) essa lógica não teria sido tão reducionista. A mercantilização pedagógica da educação, todavia, passou a ser pauta dos organismos internacionais que influenciaram vários países e, inevitavelmente, ao Brasil. A educação escolar passou a ser sinônimo de capacidade física e moral para melhores oportunidades profissionais e funcionais na sociedade e, desta forma, assumiu-se como mercadoria a ser vendida e comprada com o objetivo de formar jovens para o trabalho.

Os alunos tornam-se objetos do processo em que, na esteira de produção fabril-escolar, têm suas subjetividades moldadas de modo a reproduzir a ordem do capital através de pensamento e ações. Esta reprodução de processos resultante da hegemonia do capital pedagogizou a mercantilização de bens materiais e imateriais.

As empresas, olhando-se no sentido macro, atendem a vários segmentos. E no âmbito educacional, estas corporações utilizam parâmetros para avaliar os colaboradores (professores), a produtividade (carga horária/conteúdo ministrado), bem como a oportunidade de novos negócios (confecção de apostilas, criação de vídeo aulas, etc.). Os conglomerados passam a ser dirigidos por homens que herdaram parte do capital e/ou que construíram suas organizações com base nas relações de trabalho (empregador, empregado ou prestador de serviço) e desde então estabelecem um contrato<sup>26</sup> de relações financeiras também com o Estado. Estado esse que, por sua vez, necessita da circulação econômica e, portanto, incentiva as práticas empresariais dentro das leis vigentes. Ou, no caso de não haver leis, essas serão criadas a fim de atenderem ao Estado, à empresa e ao empresário.

A partir do olhar neoliberal, o que se vivencia no Brasil do Século XXI é a livre comercialização da educação escolar. Essa comercialização expressa no conceito de empreendedorismo, traduz-se em critérios e parâmetros de avaliação do conhecimento, na

---

<sup>25</sup> Segundo Frigotto (2009), a mercantilização na verdade é transformação de um direito social e individual subjetivo em um serviço, uma mercadoria. Então os direitos são universais, os direitos a saúde, educação, etc. A mercantilização é quando esses direitos se adquirem no mercado, isto é, viram negócios.

<sup>26</sup> Sentido metafórico para representar o vínculo social com o Estado.



comercialização de materiais didáticos, no apoio do Estado para empresas privadas nos setores de transporte escolar, alimentação, tecnologia, gráfico, entre outros. A crescente monopolização de redes de ensino instaurou-se no Brasil e segue crescendo no país na medida em que os agentes das corporações privadas participam também do planejamento e das reformulações educacionais da nação.

Na primeira parte deste capítulo da pesquisa apresenta-se uma breve descrição teórica das transformações do mundo do trabalho. Nesta retomada ao tema em debate a proposta é de compreender a essência das categorias trabalho e educação, compreendendo-se o caráter metodológico de ambos os temas respectivamente. Analisa-se o que na prática se tem no Brasil: educação para o trabalho.

Acredita-se que é relevante a análise anunciada, à medida que focará na compreensão do significado que tais categorias têm na identidade brasileira, enquanto forma de tentar evidenciar os mecanismos presentes em suas tratativas. O ponto de partida é o cenário brasileiro na discussão sobre educação; para tanto se analisa alguns desafios concernentes à educação pública no Brasil, seja de ordem econômica, política, ideológica e também legal.

Na sequência, será verificado o mercado de trabalho brasileiro. A ideia é a de identificar a base do tripé estrutural entre emprego formal (trabalhadores operacionais e de alta formação), emprego informal (em que são incluídos trabalhadores autônomos) e os desempregados (cujo perfil pode estar adequado em algum momento ao trabalhador autônomo), esse último por não ter como comprovar sua empregabilidade, uma vez que não possui vínculo empregatício; neste grupo incluem-se também os desalentos.

Espera-se com estas análises contribuir para as reflexões no entorno do debate sobre o trabalho e a formação profissional brasileira atual, bem como sobre a perspectiva desta formação.

### **3.1. Trabalho e educação no Brasil: retomando e atualizando o debate**

Ao retomar o debate aciona-se o pressuposto de que o trabalho antecede a educação, contrapondo-se ao senso comum no qual se compreende que é a partir da educação que se adquire o trabalho. Segundo Medeiros (2019, p. 23):

a categoria Trabalho foi central no pensamento marxista para o qual à sua compreensão está a constituição do homem social. Marx e Engels analisam o trabalho



a partir da alegação que é pelo trabalho que a vida humana é constituída e, conseqüentemente, faz-se a história.

Entende-se que é fundamental compreender a dimensão do trabalho para além de uma relação que o considere apenas como emprego. De acordo com Marx (2004, p.153), o trabalho “é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal de metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana.”.

Para Medeiros (2019, p. 11),

o trabalho possui uma dimensão ontológica. Através do ciclo ininterrupto de homem como ser natural. O trabalho é um processo naturalmente histórico: o homem modifica a natureza e esta ação de modificação se reflete na interação entre os mesmos homens e em sua cultura, retroalimentando novas modificações, inclusive nas relações sociais. Desta forma, o trabalho enquanto categoria fundante do ser humano é também primordial como processo educativo e de formação humana.

O homem como ser natural tem desejos e necessidades a serem supridos pela natureza. Ao transformar a natureza a fim de atender a sua necessidade, o homem está executando um trabalho. Aprendendo com o processo que atendeu a sua necessidade, o homem desenvolve esse processo de modo que o mesmo fique ainda mais adequado ao contexto de sua necessidade. Com o tempo as necessidades humanas se modificam e, conseqüentemente, o homem torna a agir sobre a natureza visando aprimorar processos, métodos, ferramentas. Tomando como exemplo o fogão elétrico, se hoje ele existe é porque um dia essa necessidade foi despertada, numa relação de evolução histórica que remonta o tempo em que o homem agiu sobre a natureza e descobriu o fogo. Ou seja, através do trabalho o pensamento é executado, agindo sobre a natureza; no curso do tempo, esse trabalho é testado e seus resultados são aprimorados. Medeiros (2019, p. 59) destaca que o homem, ao trabalhar, “[...] cria a ciência e técnica agindo sobre a natureza ao deparar-se com novos conhecimentos. Estes conhecimentos adquiridos por experiência alteram as relações sociais de onde surgem diversos tipos de sociedades e suas respectivas culturas.”

À luz das reflexões acima, constata-se que o trabalho tem um princípio educativo. Corroborando a esse pensamento, Saviani (2007, p. 152) assinala que “[...] Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa.” Embora exista uma relação muito próxima entre o processo do trabalho e o processo educacional, faz-se importante entender o trabalho como trabalho e a



educação, no sentido de aquisição de conhecimento, como educação. Logo, para a educação (conhecimento) inexistiria a necessidade escolar. Saviani (2007, p. 155), assevera que o “[...] processo de institucionalização da educação, [é] correlato do processo de surgimento da sociedade de classes, que por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho”.

Com o surgimento da sociedade de classes emerge a necessidade de formação para a execução do trabalho, que passou a atingir uma dimensão social na qual se identifica a necessidade de uma educação formal direcionada para o trabalhador fabril. No entanto, filhos da classe dominante (que não atuavam no chão de fábrica junto aos trabalhadores da classe popular) teriam outra função social e, portanto, outra formação profissional. Nesse sentido, separam-se as classes na operacionalização do trabalho e no processo educativo. Então a dualidade da educação inicia-se com a institucionalização do ensino aos filhos das classes dominantes que necessitariam aprender novos conhecimentos a fim de manterem-se como grupo hegemônico. Aos trabalhadores subalternos o ensino não precisava ser necessariamente institucionalizado, pois basta o aprendizado para a execução de um ofício manual, não intelectual.

A globalização e seus processos associados ao desenvolvimento tecnológico, informatização, robótica e, atualmente, a cibercultura, atrelados a evolução do capitalismo, contribuíram para o aprofundamento da logicidade da divisão social do trabalho. A dualidade educacional acompanhou o processo brasileiro, que herdou as mesmas características.

O processo histórico dual da educação brasileira se estende até os dias atuais e é o ponto de partida tanto para o pensamento social quanto para as ações presentes nas práticas políticas. A legislação que se estudou até o momento evidencia essa característica estrutural da educação no Brasil.

Ao analisar a sociedade, especificamente a partir das categorias Trabalho e Educação e da história da educação no Brasil, identifica-se um diálogo com os escritos de Gramsci (2001) sobre o princípio educativo do trabalho, nos quais o autor aborda três temáticas de grande relevância: 1º: a educação faz parte do processo da formação da sociedade; 2º: a educação escolar oferecida à classe trabalhadora e à elite converge ao projeto de sociedade de manutenção das diferenças socioculturais; 3º: as definições pedagógicas legalmente estabelecidas têm

origens históricas e políticas.

A conjuntura da sociedade brasileira analisada no período compreendido entre 1996 e 2017, sob a ótica interdisciplinar, tornou-se mais desafiadora à medida que se almejou identificar quais os progressos que a educação básica teria logrado e quais os retrocessos sofridos, buscando-se compreender as motivações que permearam o processo. O cenário político em que se inicia e conclui-se essa pesquisa encontra-se em mãos do mesmo grupo de intelectuais, reconhecidamente representantes do projeto neoliberal. Logo, tomando-se por base o pensamento gramsciano, é inevitável não reconhecer a função hegemônica que o grupo dominante imputou à sociedade brasileira. Conforme Gramsci (2001, p. 21):

Os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo.

A credibilidade popular conquistada pelo governo de FHC que liderou mudanças expressivas na economia brasileira significou o reforço político necessário à sua reeleição. O novo mandato foi marcado por investimentos mais significativos na área educacional.

Tais mudanças, todavia, não alteraram os índices financeiros nacionais. Se para o trabalhador o salário pudesse estar chegando (individualmente), várias ações – como vendas de estatais – também estavam acontecendo distante dos olhos dos trabalhadores da classe econômica menos favorecida.

A conjuntura econômica sinalizada por Reis (2004, p. 241), do início do século XXI, é tão atualizada como se desde sua publicação já não tivesse se passado mais de uma década:

Neste período, entre planos econômicos nacionalistas de controle inflacionário e políticas neoliberais globais de expansão do consumo, as taxas de juros foram elevadas a níveis jamais imaginados, a remuneração do trabalho diminuiu, a renda da população se contraiu, o desemprego se tornou estrutural e os direitos dos trabalhadores e da cidadania foram flexibilizados [...]

Comparada aos dias atuais, a configuração política mantém-se inalterada. Talvez a única inovação esteja no discurso motivacional com que o capital incentiva o desemprego à empregabilidade. A solução neoliberal de crescimento nacional e qualidade de vida do capital humano cria, edita e reelabora normas e leis visando favorecer ao capital. O desemprego

disciplina o trabalhador que não deseja ficar desempregado e, portanto, é subordinado ao empregador. O princípio que sustenta a iniciativa privada tem como base o poder de articulação do capital sobre a legalidade. A Lei da Aprendizagem e também as modificações que sofreram a Lei nº 13.415/2017, da Reforma do Ensino Médio, se refletiram na CLT. Segundo Reis (2004, p. 242, grifos do autor):

Longe de ser um apanhado de ideias representativas do pensamento pedagógico empresarial exposto à disputa política, a fraseologia da *intelligentsia* neoliberal é o próprio corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Detém, por isso, a força da documentação oficial da educação brasileira, como os PCNs, DCNs e toda a sorte de pareceres, e se define como o *locus* privilegiado das operações de adequação da educação brasileira às metamorfoses do *télos* empresarial.

A retomada do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo Ministério da Educação, aponta à preocupação real que se estabelece para o enfrentamento dos problemas que o Brasil apresenta no nível da educação básica. No entanto, o pensamento pedagógico neoliberal não se isenta em manifestar interesse de “apoio” remunerado. Segundo denunciado pelo Jornal do Brasil<sup>27</sup>, vários parlamentares que participaram da Comissão de Educação e Cultura da Câmara eram proprietários de Instituições de Ensino. Desta forma, fica evidente que ao elaborar documentos educacionais são abertas linhas amplas de implementações políticas que para a iniciativa privada representam possibilidades de concretização dos seus interesses econômicos.

Além de estratégia de hegemonia para o capital que usa o trabalhador como massa de manobra, a educação é também uma fonte lucrativa para o capital através de políticos que, obviamente, buscarão atender seus próprios interesses. Segundo a notícia publicada na revista educação<sup>28</sup> sobre a bancada da educação na busca por tornar o setor em prioridade política:

Educadores e especialistas se uniram de forma espontânea para a construção da Bancada da Educação, iniciativa suprapartidária – a qual não se submete a partidos políticos – que busca colocar as temáticas educacionais no centro do debate político ao apoiar candidaturas nas esferas municipal, estadual e federal, que tenham como foco uma educação transformadora, com equidade e pluralidade de ideias.

---

<sup>27</sup> UNIVERSIDADE do voto. Deputados controlam educação paga. **OAB Nacional**, Brasília, 02 abr. 2006. Notícias. Disponível em:

<https://www.oab.org.br/noticia/5894/universidade-do-voto-deputados-controlam-educacao-paga> Acesso em 10 dez. 2019.

<sup>28</sup> BANCADA da Educação busca tornar o setor prioridade política. **Revista Educação**, 12 ago. 2019. Notícias. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/08/12/bancada-da-educacao-2/> Acesso em 15 jan.de 2020.



Para que os projetos educacionais sérios e desinteressados sejam viabilizados resta, portanto, um longo percurso. Com respeito a uma educação desinteressada, Gramsci assim escreve no Caderno 12: “Uma educação desinteressada fornecida pela [...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Entenda-se por desinteressada não uma ‘ausência de interesse’ em sentido imediatista, conforme conhecido no senso comum. O sentido apontado aqui se refere a uma educação escolar profunda, compreendida por Jesus (1985, p. 58) da seguinte forma:

“Desinteressado” não quer dizer neutro ou indiferente. Deve ser também afastada a conotação pejorativa de pouco interesse, de descaso. Pelo contrário, uma escola “desinteressada” vai significar que ela tem a função de formar “omnilateralmente” os homens. Exige-se desse tipo de escola que ela desenvolva as possibilidades e as tendências da criança, sem preocupação com a especialização. A escola “desinteressada” tem como grande perspectiva pedagógica “a formação de Homens superiores”.

Através da escola de interesse social coletivo, a partir de uma visão de responsabilidade humanitária e enriquecida de conhecimento teórico e ideológico, é possível propiciar uma formação emancipatória para novos dirigentes. Essa perspectiva tornará a escola capaz de oferecer “[...] à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter.” (GRAMSCI, 2001, p. 75).

A escola desinteressada no olhar de Gramsci oportunizaria a formação necessária aos trabalhadores sem que tivessem como única prioridade a formação profissional, pois a formação para o trabalho “[...] não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e mão firme” (GRAMSCI, 2004, p. 75). Essa escola desinteressada, entretanto, modificaria os princípios pedagógicos existentes na educação escolar moderna, hegemônica, voltada a atender as necessidades do capital. Portanto, a escola desinteressada é uma utopia dentro da visão do capital, à qual a geração moderna está submetida. Nesse sentido, constata-se que o sistema educacional<sup>29</sup> brasileiro é extremamente interessado e que é essa característica

---

<sup>29</sup> Saviani (2008) aprofunda a configuração histórica e o significado da expressão ‘sistema educacional’ que não abrange este trabalho. Para mais informações leia o artigo intitulado *Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v6n2/02.pdf>

interessada que articula as categorias Trabalho e Educação no Brasil: através da educação escolar para o trabalho.

Abre-se aqui um parêntese para o esclarecimento de que a palavra “sistema”<sup>30</sup>, de acordo com a definição presente no dicionário Michaelis, está sendo utilizada em seu significado original: “conjunto das instituições econômicas, morais, políticas de uma sociedade, a que os indivíduos se subordinam” a fim de associar todos os participantes do processo de educação para o trabalho no Brasil. Todavia, não é objeto deste trabalho aprofundar o pensamento sobre “sistemas de ensino” a rigor, o qual já foi bastante desenvolvido por Saviani (2008).

O olhar de Saviani (2008), contudo, desperta interesse a essa pesquisa, considerando-se a relação entre trabalho e educação no Brasil, quando trata dos desafios para a construção do sistema nacional de educação.

Segundo Saviani (2008), há quatro dificultadores básicos para a educação: os de ordem econômica, de ordem política, de ordem ideológica e de ordem legal. O autor traz um esclarecimento sobre a resistência histórica do Brasil para manter a educação pública que persiste desde que os jesuítas iniciaram o processo educativo brasileiro. Ao tratar sobre a Constituição de 1988, o autor descreve os percentuais fixados para a União, estados e municípios, previstos como percentuais mínimos:

[...] em relação à “receita resultante de impostos”, além do desrespeito contumaz à norma estabelecida na Carta Magna, encontrou-se, especialmente a partir do governo FHC, um outro mecanismo de burlar essa exigência. Passou-se a criar novas fontes de receita nomeando-as, porém, não com a palavra ‘imposto’, mas utilizando o termo ‘contribuição’, como são os casos da Cofins (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social), CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira), Cide (Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico). (SAVIANI, 2008, p. 8).

Observa-se que ao substituir o termo “impostos” por “receitas” passa a inexistir o vínculo orçamentário previsto na Carta Magna, antes direcionado à educação. Saviani acrescenta que “[...] além disso, também a partir do governo FHC, instituiu-se a DRU (Desvinculação das Receitas da União), que permite subtrair 20% das vinculações orçamentárias.” Outro exemplo apresentado pelo autor remete ao gasto informado pelo MEC,

---

<sup>30</sup> Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=sistema> Acesso em 09 fev. 2020.

que foi de 2 trilhões e 322 bilhões de reais, valor correspondente a 4,3% do PIB brasileiro de 2006. Logo, o investimento em educação para o ano seguinte (2007) deveria ser da

[...] ordem de 99 bilhões e 846 milhões de reais. Assim, mesmo descontando-se os gastos com ensino superior, que não chegam a 1% do PIB, o total de 43 bilhões e 100 milhões previstos para o Fundeb em 2007 está muito aquém do que corresponderia a esse ano. (SAVIANI, 2008, p. 9).

Os recursos públicos destinados para a educação fluem para a iniciativa privada que, mantendo a lógica do capital, concretiza-se na oferta de produtos e serviços reforçando a mercantilização do ensino no Brasil.

O segundo desafio apontado por Saviani (2008, p. 9) está na esfera política, por meio da qual a educação brasileira está em constante reforma. O autor identifica a descontinuidade como uma “[...] característica estrutural da política educacional brasileira [...]”. Leis, decretos, projetos, reformas em nome dos políticos que exerceram na história da educação a sua contribuição ao nomear alguma política pública. Saviani (2008, p. 10) salienta que:

Após a reforma Benjamin Constant, de 1890, que procurou introduzir os estudos científicos e atenuar o excesso de liberdade que marcou a reforma Leôncio de Carvalho, tivemos o Código Epiácio Pessoa, em 1901. Esse código ratificou o princípio de liberdade de ensino da reforma Leôncio de Carvalho, equiparou as escolas privadas às oficiais e acentuou a parte literária dos currículos.

Utilizando como exemplo o Plano Nacional de Educação (PNE), que para Saviani é resultado instituído pela LDBEN na “década da educação”, também o Fundef de 2006 foi substituído pelo Fundeb. Enquanto se passava o prazo do PNE, surgiu um novo plano e houve um prolongamento dos prazos visando-se à solução dos problemas.

O terceiro desafio está no campo ideológico, no qual há uma resistente força pedagógica atuando contra outros pensamentos pedagógicos. Segundo Saviani (2008, p. 11), a “[...] mentalidade pedagógica articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional.”. Essa mentalidade pedagógica nada mais é que o pensamento hegemônico daquela sociedade que planeja, articula e busca o controle para que se mantenha esse pensamento. No Brasil, o autor identificou três mentalidades pedagógicas: “tradicionalista, liberal e cientificista”. Cada uma dessas mentalidades tece direcionamentos conforme seu perfil e singularidade. Embora o Brasil tenha sido unânime à época sobre a construção de um sistema nacional de ensino público, não foi isso o que aconteceu.

Constata-se que na própria história da educação brasileira as limitações impostas pela classe dominante dificultam a realização de um sistema nacional de educação em razão da mentalidade pedagógica predominante, o que impacta na implantação de medidas educacionais para o coletivo social.

Como quarto desafio educacional está uma série de resistências no campo legal. Saviani (2008) argumenta sobre as limitações em forma de Lei, discorrendo a partir do exemplo da LDBEN. Justifica a correlação entre os conceitos ‘lei de diretrizes e bases da educação nacional’ e de ‘sistema nacional de educação’ como comuns em todo o território brasileiro. Corroboramos a afirmação ao nos remetermos ao que está disposto no artigo 211 da Constituição, ao tratar do regime de colaboração. Na Constituição aparece o termo “sistemas de ensino” e não “sistema nacional de educação”, o que contribuiu à discussão sobre a inconstitucionalidade do título IV, “Sistema Nacional de Educação”. Ora, se um sistema contempla uma unidade dentro da diversidade, cujos elementos diferentes articulam-se e formam uma identidade, o tema referente ao sistema nacional de educação na LDBEN é adequado e constitucional. Após discussões, o título IV foi substituído para “Organização da Educação Nacional”. Observa-se que o desgaste se deu com a preocupação nominal do título em detrimento do conteúdo. É importante ressaltar outro debate em torno da função do Conselho Nacional de Educação (CNE) que, segundo o governo:

[...] secundarizaria o MEC na tarefa de formular a política nacional de educação. O que se pretendia, no entanto, era instituir uma instância com representação permanente da sociedade civil para compartilhar com o governo a formulação, acompanhamento e avaliação da política educacional. (SAVIANI, 2008, p. 16).

O debate de caráter deliberativo do CNE evidenciou-se quando “[...] na versão aprovada pela Câmara, metade dos membros do CNE era escolhida pelo presidente da República.” (SAVIANI, 2008, p. 16).

Resistência à manutenção do ensino público, constantes discontinuidades das iniciativas educacionais, divergência entre as mentalidades pedagógicas e dificuldade para se aprovar uma legislação que compreenda e permita que o ensino seja organizado sob forma de sistema nacional são exemplos dos desafios postos à educação pública.

A análise crítica necessariamente perpassa a reestruturação produtiva mundial e a demarcação do Brasil neoliberal, em que toda a classe trabalhadora foi fortemente atingida com as mudanças no mundo do trabalho. A lógica do mercado que inseriu na subjetividade brasileira



a racionalidade do capital atribuiu ao trabalho uma característica negativa: a atividade, quase que desqualificada e totalmente desvinculada do seu caráter ontológico.

O pensamento capitalista preconizando progresso, enriquecimento e crescimento, atingiu dimensões destrutivas à humanidade, seja em seus aspectos físico, psíquicos ou sociais. Igualmente desestruturou inúmeras famílias através da precarização do trabalho e do desemprego. Ainda há outro elemento extremamente importante que diz respeito à destruição da natureza e dos recursos naturais, recursos esses que não só garantem a sobrevivência de muitas famílias pelo Brasil, mas também atinge toda a sociedade.

Ao referir-se aqui à classe trabalhadora, se está tratando especificamente da classe de assalariados e da força humana que vive essencialmente do que recebe do seu trabalho. No período em que se deu a pesquisa, o cenário brasileiro apresentou algumas tendências particulares no mundo do trabalho, tais como aumento de mulheres (inclusive que sustentam suas famílias), a ampliação do trabalho domiciliar ofertado para homens e mulheres, a expansão dos serviços de entrega, a exclusão dos trabalhadores “maduros”, ou acima da idade de vigor, considerada pelo sistema como necessária para atender as demandas do capital.

A exclusão dos idosos é algo extremamente intrigante e contraditório, porque ao passo em que acontecem limites e dificultadores para a aposentadoria de homens e mulheres, a legislação previdenciária revisa novas forças de revitalização dos cofres públicos a médio e longo prazos, com uma nova legislação para civis e militares. Enquanto isso, o mundo do capital não absorve a mão de obra “idosa”. Todavia essa é uma nova discussão de fundo ideológico, pois inclui considerações políticas, econômicas e sociais.

O temor no entorno das mencionadas mudanças no mundo do trabalho é de que tais limites ultrapassem a conformação dos trabalhadores, retomando ao nível de subserviência semelhante ao do tempo da escravidão, ainda que sem as correntes que caracterizaram esse sistema. Essa pesquisa, no entanto, tem como objeto central a reforma do Ensino Médio, o que torna imperioso mantê-la centrada nas questões que envolvem o trabalho e a educação e suas implicações para o contexto dos jovens brasileiros. Ao tratar sobre a juventude, há que se pensar se esta não retrata uma nova classe social, a qual parece ainda não ter sido compreendida pelas políticas públicas educacionais, que insistem por preservar a dualidade estrutural do ensino brasileiro. Como argumenta Frigotto (2004, p. 180):

Essa complexidade e essa controvérsia têm início com a dificuldade de se ter um conceito unívoco de juventude, por razões tanto históricas quanto sociais e culturais. [...] Mais adequado seria, talvez, falar, como vários autores indicam, em juventudes, especialmente se tomarmos um recorte de classe social.

O grupo social que forma a juventude apresenta um dilema que pode contribuir para a sua modificação conceitual, pois como sujeitos do seu tempo e da sua história passam a configurar novos perfis que a Sociologia poderá investigar. No entanto, o que há hoje é um jovem (que não é mais o de 1996) que compreende a função da educação como a de capacitadora e responsável por sua inclusão no mercado de trabalho. Com a ideologia das competências se acirra a conjugação do modo imperativo em que se ordena ao jovem “seja”, “faça”, “crie”, etc.

Durante a realização da pesquisa que embasa a presente dissertação, foram identificadas na *web* diversas oportunidades de trabalho para a juventude brasileira. Dentre as inúmeras páginas de divulgação de trabalho na *internet* destacou-se a empresa Catho, que atua como site de oferta de empregos, consultoria para contratação de empresas, além de ser mediadora entre vagas nas empresas e candidatos para diversas vagas. A empresa disponibiliza, em seu portal de comunicação, inúmeras “dicas” e também orientações aos que buscam “oportunidades no mercado de trabalho”. Seus textos reforçam o perfil do trabalhador de que o pensamento neoliberal necessita. Um exemplo disso é que aponta “10 atitudes positivas para o sucesso profissional”<sup>31</sup> em que há recomendações para que o trabalhador esteja sempre disponível, seja pontual, busque soluções para problemas e desafios, seja proativo, resista à pressão de situações adversas, esteja comprometido com o trabalho, tenha coragem para enfrentar desafios, seja equilibrado emocionalmente, abdique do seu interesse pessoal em benefício do coletivo, coloque-se no lugar dos outros.

Imagina-se como é que alunos do Ensino Médio se veem diante de tão ricos conselhos comprometidos com o capital. O tipo de trabalho de uma sociedade é reflexo da sua educação:

Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho

---

<sup>31</sup> FERRAZ, Eduardo. 10 atitudes positivas para o sucesso profissional. **Catho Comunicação**, 20 de nov. de 2013. Disponível em: <https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/colunistas/eduardo-ferraz/10-atitudes-positivas-para-o-sucesso-profissional/> Acesso em 16 out. 2019.

- uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores - somente aí se universalizará a educação. (MÉSZÁROS, 2005, p. 17).

Quando se trata da formação no Ensino Médio brasileiro, trata-se de jovens adolescentes que já nasceram dentro do pensamento neoliberal e que, portanto, veem de forma natural a educação unicamente como um passaporte para a vida adulta e para o trabalho.

O senso comum se utiliza muito da pergunta às crianças ‘– O que você quer ser quando crescer?’; geralmente as crianças respondem o que desejam naquele momento e recebem a recomendação: ‘– Então vai ter que estudar muito!’. Sim, naturalmente deverá empenhar-se para o estudo técnico dedicando-se, assim, à profissão escolhida (na infância ou depois). No entanto, as escolhas são tão precoces que deixam à dúvida se os jovens têm preparo para decidirem de fato ou se o que vivem é uma realidade social que lhes introjeta expectativas, projetando sonhos. Ora, da mesma forma com que o mundo do trabalho faz com que os jovens que necessitam trabalhar ‘acordem para a vida’ – conforme alerta o senso comum ao identificar uma postura sonhadora dos jovens que almejam maiores estudos e projeção profissional, mas não possuem esta expectativa em função da formação rasa na educação básica – também os estimula a ‘colocarem a mão na massa’ a fim de iniciarem, o quanto antes, suas atividades no mercado de trabalho, o que os leva a buscar uma formação aligeirada ou postergarem a evolução dos seus estudos ou, em alguns casos, a abrirem mão dos estudos.

A reprodução da lógica do capital de formação para o mercado de trabalho corrobora atitudes conformistas, de fácil adaptabilidade e de senso de competitividade. Contudo, estas características não concorrem para um sentido positivo em relação ao significado de trabalho. Desse modo, atuam para os jovens do Ensino Médio como “referência para a construção de sua identidade pessoal e social, de seu status socioeconômico. Insere-o (a) na sua classe social, oferece-lhe possibilidade concreta de existência e desenvolvimento” (FRIGOTTO, 2004, p. 228).

Novas oportunidades profissionais são divulgadas como de maior valor por oferecerem maior qualidade de vida. No entanto, a propalada qualidade está diretamente subordinada ao capital. Esse é o caso das novas funções e profissões que surgem com o desenvolvimento sócio-econômico. O home-office é um exemplo. Da mesma forma que trabalhar em casa pode trazer mais conforto ao trabalhador, através da internet e disponibilidade das empresas para celular e notebook, igualmente pode representar violência e mais controle das atividades laborais.

A lógica do mercado e a evolução científico-tecnológica geram mais demandas de trabalho e por isso precisam de mais mão de obra qualificada. Conforme a *Universia.net*<sup>32</sup>, as sete carreiras profissionais mais promissoras no Brasil<sup>33</sup>, divulgadas em fevereiro de 2019, são: gerente de SEO (Search Engine Optimization), cientista de dados, analista de BI (Business Intelligent), Designer especialista em UX (User Experience), Técnico em drones, Agroecólogo e Gerente de fazenda.

Segundo os resultados de uma pesquisa exclusiva da revista *Exame*, realizada com as consultorias Talenses, Stato, Produtive e Hays.<sup>34</sup>, os cargos e profissões em baixa são: Advogado corporativo, Profissional do segmento financeiro, Profissional de agência bancária, Profissional de Marketing, Liderança em Compras, Gerente Industrial (automotivos), Diretor Comercial, Gerente de Departamentos de Pessoal, Gerente de produção, entre outros. Na matéria publicada em 2018, Raphael Falcão, diretor da HAYS, afirma que “Não houve uma mudança dos cargos e profissões, mas uma readequação. O que exige, cada vez mais, conhecimento e especialização para atuar nas áreas, seguindo as tendências da tecnologia e digitalização [...]”.

Então, com a readequação de cargos e empregos, houve redução de trabalhadores empregados. Entende-se que os trabalhadores que se mantiveram empregados atribuem seu êxito à especialização na área tecnológica. O *Jornal de Economia*<sup>35</sup> do G1, em matéria publicada em fevereiro de 2020, retratando dados do Instituto Brasileiro de Geografia e

---

<sup>32</sup> A Fundación Universia é mantenedora pelo Banco espanhol Santander que entende o investimento do ensino superior “é investir em um futuro em que mais pessoas e empresas possam prosperar”. Atualmente o Banco Santander opera em dez países Espanha, Alemanha, Polônia, Portugal, Reino Unido, Brasil, México, Chile, Argentina e Estados Unidos. O Santander Universidades atribui seu foco em três pilares: formação (através da qual oferece bolsa parcial de estudos em universidades parceiras em diversos países), emprego (oferece vagas de estágio nas empresas clientes em todas as regiões do Brasil) e empreendedorismo (através do qual apoia universitários, startups e micro empreendedores). Disponível em: [universia.com.br/](http://universia.com.br/) e em <https://www.santander.com.br/universidades> Acesso em 10 mar. 2020.

<sup>33</sup> AS sete carreiras profissionais mais promissoras no Brasil. **Universia**, Notícias, 11 de fev. de 2019. Disponível em: <https://noticias.universia.com.br/emprego/noticia/2019/02/11/1164182/7-carreiras-profissionais-promissoras-brasil.html> Acesso em 10 mar. 2020.

<sup>34</sup> GRANATO, Luísa. Não há vagas. Estas profissões estão em baixa no Brasil. **Exame**, São Paulo, 10 de jul. de 2018. Disponível em: <https://exame.com/carreira/nao-ha-vagas-estas-profissoes-e-cargos-estao-em-baixa-no-brasil/> Acesso em 10 mar. 2020.

<sup>35</sup> ALVARENGA Darlan; SILVEIRA Daniel. Desemprego fica em 11,2% em janeiro, e atinge 11,9 milhões, diz IBGE. **G1**, São Paulo e Rio de Janeiro, 28 de fev. de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/02/28/desemprego-fica-em-112percent-em-janeiro-e-atinge-119-milhoes-diz-ibge.ghtml> Acesso em 13 mar. 2020.

Estatística (IBGE), afirma que no mês anterior à referida publicação o desemprego estava em 11,2%, atingindo a 11,9 milhões de brasileiros. O gráfico a seguir apresenta o movimento do desemprego no Brasil, entre janeiro de 2019 e janeiro de 2020.

## Evolução da taxa de desemprego

Índice no trimestre, em %



Fonte: IBGE

### Gráfico 1 – Evolução da taxa de desemprego

Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-01/taxa-de-desemprego-no-pais-fecha-2019-em-119>

Além do desemprego, outro fato preocupante da pesquisa é a taxa de 40,7% de informalidade “no trimestre encerrado em janeiro, representando um total de 38,3 milhões de trabalhadores informais”, além do fato de que o número de trabalhadores autônomos cresceu em 3,1% (mais 745 mil pessoas) em relação ao mesmo período do ano anterior. A reportagem ainda aponta o crescimento dos setores de comércio e transportes que “lideraram as contratações no trimestre móvel até janeiro/2020” e que o “número de subocupados por insuficiência de horas trabalhadas ficou em 6,6 milhões”. Este dado do IBGE que representa o fenômeno de subocupação por insuficiência de horas trabalhadas refere-se à subutilização da capacidade produtiva. Ou seja, um trabalhador pode ser considerado subocupado quando deseja encontrar uma ocupação alternativa a que possui e deseja e está disponível para aceitá-la. Desta forma, não se trata de desemprego. O trabalhador está empregado, mas quer outra ocupação que adicione horas na jornada de trabalho e, igualmente, adicione ganhos respectivos.



Aqui se ver o papel do trabalhador multifuncional, faz-tudo, serviços de delivery profissional (de formação ou pela prática de mercado). O crescimento de ofertas de trabalho domiciliar também atinge representativa demanda de trabalhadores multitarefas autônomos. Surgiu desta forma a figura popularmente chamada de ‘marido de aluguel’ como solução para o atendimento a todo o serviço doméstico, desde a troca de resistência de chuveiros elétricos e de lâmpadas, a consertos de tomadas e outros reparos da parte elétrica e hidráulica, além de pintura de casas e apartamentos, desentupimento de canalizações de caixas-d’água, pias e esgotos, faxina, etc. Não há vínculo de trabalho nem exigência de carga horária. O cliente é atendido e realiza o pagamento na hora. Formalmente este trabalhador é profissional liberal e desempregado.

A realidade emprego-desemprego no Brasil tem sido objeto de diversas pesquisas, conversas informais e também de notícias formais através dos meios de comunicação de massa. A reportagem sobre a “situação atual do Brasil no que diz respeito a emprego e desemprego”<sup>36</sup>, de dezembro de 2019, que foi divulgada pela universia.com, apresenta três categorias de trabalhadores desempregados em crescimento no Brasil: “12,5 milhões de desocupados” (aqueles que não estão trabalhando, mas continuam em busca de uma vaga); “4,7 milhões de desalentados” (pessoas que não estão trabalhando e que, embora queiram trabalhar, desistiram de procurar vagas, pois não acreditam que vão encontrar emprego). Além dos contingentes descritos, há também o grupo dos que necessitam ampliar a empregabilidade, que representam “7 milhões de subocupados” (aqueles que trabalham menos de 40 horas semanais e gostariam de ofertar mais horas de trabalho). Saltam aos olhos os índices de desalentados que representam, na maior parte, jovens brasileiros de 24 anos de idade que correspondem a cerca de “5% da população economicamente ativa”, ou seja, quase 5 milhões de pessoas.

Outro dado estatístico apontado pela mesma reportagem com base na pesquisa do IBGE apresenta o crescimento do índice de trabalhadores autônomos. Os assalariados em situação de informalidade entram no índice de trabalhadores autônomos, não fazendo jus aos princípios básicos da CLT (descanso semanal remunerado; 13º salário; Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS); seguro-desemprego; férias remuneradas; entre outros). Os trabalhadores

---

<sup>36</sup> DESALENTADO, desocupado ou subocupado? Entenda esses termos!. **Universia**, Notícias, 20 de dez. de 2019. Disponível em: <https://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2019/12/20/1167251/desalentado-desocupado-subocupado-entenda-termos.html> Acesso em 16 mar. 2020.

autônomos têm oportunidades ampliadas no setor de serviços e na maioria dos casos, segundo o senso comum, a justificativa da ‘autonomia do empreendedor’<sup>37</sup>. São os casos de serviços que, geralmente, exigem menor qualificação e atendimento rápido às necessidades do cliente, tais como: manicure, pedicure, cabelereiros, motoristas de aplicativo de transporte, entre outros.

Quanto ao exemplo de motorista de aplicativo de transporte, um fenômeno crescente no país é o da uberização do trabalho. O termo empregado pelo senso nas relações de trabalho provém do verbo “uber” que nasceu da empresa de aplicativo Uber<sup>38</sup>. Para o mundo do capital a ideia da Uber é mais do que um aplicativo. Neste sentido ‘uberizar’ significa operacionalizar o mercado de novo negócio utilizando-se a tecnologia a fim de conectar fornecedores e consumidores diretamente. A única função dos intermediários (neste caso, a Uber) é garantir que os fornecedores (motoristas) atendam com qualidade a demanda dos consumidores (passageiros). Este fenômeno tende a se ampliar em empresas de outros segmentos, desde que tenham clientes em potencial e trabalhadores interessados em atendê-los. As plataformas gerenciadoras de clientes e fornecedores custam mais barato para o intermediário (que não é mais o empregador) e para o fornecedor (que está iniciando seu empreendimento). Para o cliente, a vantagem é a agilidade através da internet, ou melhor, por meio dos próprios aparelhos celulares através dos quais contratam e pagam com praticidade pelo serviço. Este modelo de negócio remete ao conceito de economia compartilhada<sup>39</sup>, em que as atividades comerciais são organizadas de forma mais horizontal.

A uberização coloca-se como braço da economia compartilhada, como uma tendência que adota novas relações de trabalho através de um novo modo de produção. A logicidade da uberização em prol do Capital está na legalização (justificada pela cultura empreendedora) da desregulamentação das leis trabalhistas, pois os profissionais (motoristas) não possuem contrato de vínculo trabalhista, não necessitam de uma qualificação específica ao mesmo tempo em que

---

<sup>37</sup> Expressão criada pela autora

<sup>38</sup> Empresa multinacional americana *Uber Technologies Inc.* (Uber). A ideia nasceu da associação do aplicativo móvel (App) para motoristas de limusines, cujos clientes realizavam o pagamento através cartão de crédito. O serviço expandiu e passou a agregar outros tipos de carros. Atualmente encontra-se em mais de 600 países, segundo site da empresa. Disponível em: <https://www.uber.com/br/pt-br/about/>. Acesso em 15 jan. 2020.

<sup>39</sup> *Crowdeconomy*, expressão criada por Reinaldo Pamponet, ex executivo da Microsoft que participou da implantação da internet no Brasil. Criou no início dos anos 2000 a empresa Instituto Eletro Cooperativa em Salvador/BA através da qual pesquisa novos meios de geração e distribuição de renda através da tecnologia. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2014/03/globo-universidade-lancou-primeira-chamada-criativa-na-rede-its-noon.html> Acesso em 10 fev. 2010.

os intermediadores (pagadores) recebem um percentual expressivo sobre cada serviço acordado (corrida paga). Nesse sentido, pode-se observar a precária relação de trabalho que sua atividade exige: disponibilidade para o trabalho, conexão no máximo de horas com a internet, manter-se exclusivamente trabalhando numa empresa do mesmo segmento, atender ligações, realizar ligações, concretizar pagamentos, controlar sua produtividade, receber avaliações e taxas de aceitação do cliente.

Dialogando com essa temática, o fenômeno da ‘uberização’, como tratado acima, retrata a exploração da mão de obra através das relações de trabalho. É um fenômeno resultante do avanço do capitalismo e favorecido pela globalização. Os trabalhadores ‘uberizados’ (sejam de quaisquer áreas de atuação) também podem ser vistos como modelo de prestador de serviço *just in time*. Porém, ao receberem o incentivo da indústria empreendedora, os profissionais são encorajados a desenvolverem um nível de habilidade e competência exigida para obtenção de rentabilidade e, por isso, provavelmente abdicarão do tempo livre para produzir mais e lucrar mais.

O professor “uberizado” é o modelo atual do docente que passou a trabalhar em mais escolas com menor carga horária em cada uma delas, resultado da reforma do ensino médio Lei nº 13.415/2017 somado à reforma trabalhista Lei nº Lei 13.467 de 2017, que permite a intermitência do trabalho. O cenário brasileiro aponta ao evidente crescimento tecnológico, em que a educação fica submetida ao mercado do trabalho. Através do senso comum, observa-se que para muitos brasileiros o desemprego e o crescimento do trabalho informal confundem-se como formas de empreendedorismo.



Figura 3 – Cartoom ‘o empreendedor’

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/cartum/cartunsdiarios/#10/3/2020>

O cenário e a experiência brasileiros apresentados discorrem sobre um mercado de trabalho deveras segmentado, com diversos arranjos e relações econômicas que se adequam a



uma estrutura cuja base está dividida em três partes: o emprego formal, que requer profissionais formados e capacitados para o uso de tecnologia mais avançada e que, em geral, contam com alta remuneração; o emprego formal de comércio e indústrias, que em geral requer trabalhadores operacionais e oferecem o vínculo de emprego conforme a legislação trabalhista; finalmente, o trabalho informal, sem vínculos de trabalho, em que os trabalhadores se dispõem a trabalhar cumprindo jornadas com carga horária superior à convencionada pelas leis trabalhistas por necessidade de maior produção, ou seja, alienados ao capital.

Como é possível observar, na sociedade brasileira as melhores condições de trabalho advêm da formação técnica escolar (no sentido de formação intelectual, se configurando em melhores postos e remunerações). Já para o exercício operacional formal ou autônomo (formais ou informais) a formação exigida é mínima, a carga de trabalho exigida é maior e também os padrões remuneratórios são inferiores.

Conclui-se à luz dos quadros expostos nessa seção que a educação é determinada pelo capital e que a juventude atual nasceu e cresceu sob a ideologia neoliberal. Nesse sentido, a consciência humana da geração hodierna já nasceu formatada na educação para o trabalho e não no trabalho em seu princípio educativo. Daí a importância de se incentivar a juventude a refletir sobre seu processo histórico e orientá-la rumo a uma contra conscientização de forma a ajudá-la a sair do conformismo e se humanizar e organizar para a emancipação política, econômico e social, norteadas pela amplitude conceitual que representa a ideia de Trabalho e Educação.

### **3.2. PNE e BNCC**

A história da educação brasileira retrata uma evidente preocupação com a educação nacional. A década de 30 destacou-se no campo da Educação por ter ocorrido a reunião entre pensadores e educadores, que embora tivessem diferentes ideologias, tinham em comum o interesse por uma educação inovadora. Composto por 26 intelectuais, esse grupo elaborou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado em 1932. O documento aponta à necessidade de um plano geral nacional de educação na perspectiva de uma educação gratuita, laica, obrigatória até os 18 anos de idade e única para todos. O Manifesto dizia “[...] todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do

país” (AZEVEDO, Fernando *et al.*, 1984, p. 407). Desta forma foi que o Manifesto dos Pioneiros teria influenciado à elaboração de um plano educacional de âmbito nacional e motivado sua concretização na Constituição de 1934.

Conforme Saviani (*apud* DOURADO, 2011, p. 18), um plano nacional de educação começou na Constituição Brasileira de 1934, ao estabelecer a competência da União para “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o país”.

Com o fechamento do Congresso Nacional, de 1937 até 1945, o plano educacional ficou estacionado. Entre 1946 e 1964 foi retornado o debate em torno do plano nacional educativo em que, segundo Saviani (2010), opiniões divergentes dividiam parte dos políticos, sendo uma parte favorável à defesa da iniciativa privada e a outra parte à defesa da libertação do Brasil da dependência externa. O apoio à iniciativa privada prevaleceu e foi reforçado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61, a primeira LDB, visto que por não haver definição clara sobre a educação pública, a iniciativa privada podia oferecer o ensino, conforme também apontado em seu Art. 108: “O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico.” (BRASIL, 1961).

O Plano Nacional de Educação (PNE) nasceu na Constituição Federal de 1988, que pontua em seu Artigo 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN nº 9.394/96) prevê em seu Art. 9º, Inciso I, que é incumbência da União “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996). Quatro anos após aprovada a LDBEN atual, o Congresso Federal sancionou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que vigorou de 2001 até 2010. Esse primeiro PNE apresentou 295 metas gerais, dificultando a apreensão com clareza de seus objetivos e metas. Suas ações privilegiaram o acesso ao ensino superior, oportunizando



a educação para o mundo do trabalho. Também incentivou o crescimento de Instituições de Ensino Superiores (IES) particulares e o desenvolvimento do ensino a distância, evidenciando o empenho para que a educação definitivamente crescesse no Brasil. Conforme atenta Medeiros (2019), os investimentos na educação superior com interesse no mercado de trabalho confirmam, através do PNE, a função da educação escolar na formação humana que prioriza o atendimento das exigências do capital, negligenciando valores da formação à vida.

O primeiro PNE não obteve avaliação positiva. Segundo a avaliação realizada sob a coordenação do Prof. Luiz Fernandes Dourado (2011), o PNE não cumpriu algumas metas, motivo que resumidamente atribuiu à falta de organização interna, expressa pela ausência de programas e ações superpostas no campo educacional. Tal desorganização justificou a dificuldade da aprovação de planos estaduais e municipais em especial porque propunham programas com concepções e finalidades pedagógicas contraditórias. Para o autor os pontos críticos do PNE envolvem, principalmente, a articulação entre as ações da União visando oferecer suporte financeiro, técnico e mediador na elaboração dos projetos regionais do país. Para isso seria necessária a implantação de uma política capaz de planejar, financiar e gerir, inclusive, a não regulamentação do regime de colaboração. O autor destaca que o desconhecimento dos resultados das avaliações do primeiro PNE não contribuiu para subsidiar o segundo PNE.

De acordo com Saviani (2010, p. 10), para manter vivo um sistema de ensino “[...] é necessário manter continuamente, em termos coletivos, a intencionalidade das ações. Isso significa que em nenhum momento se deve perder de vista o caráter racional das atividades desenvolvidas.” É, portanto, indispensável que sejam feitas avaliações e revisões contínuas nas políticas educacionais e em seus resultados a fim de garantir qualidade adequada à educação esperada pelo país.

Através do Projeto de Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, já estava apresentada a perspectiva de um Plano Nacional de Educação. No entanto, foi no Projeto de Lei nº 8.035-c, de 15 de dezembro de 2010, que foi aprovado o PNE para contemplar o decênio de 2011 a 2020. Todavia, o projeto de lei que tramitou e foi aprovado na Câmara e no Senado, sofreu algumas modificações, razão pela qual voltou à apreciação dos deputados no início de 2014. O substitutivo ao projeto do PNE inicialmente aprovado e relatado por deputados teve a

consideração de movimentos sociais para que a meta de gastos públicos com a educação aumentasse de 7% para 10% do PIB.

Segundo Saviani (2014, s/p), em entrevista concedida à Anped,

[...] No texto aprovado na Câmara a meta 20 determinava que se deveria destinar pelo menos 10% do PIB ao “financiamento público da educação pública”. No Senado essa meta referiu-se simplesmente ao “financiamento público da educação”. Isso significa que os recursos públicos poderão ser destinados também ao ensino privado enfraquecendo, portanto, a luta pela ampliação e melhoria da educação pública. Claro que a nossa expectativa, isto é, a expectativa daqueles que se alinham na defesa da educação pública, é que a Câmara dos Deputados no mínimo neutralize o retrocesso ocorrido no Senado restabelecendo as medidas aprovadas anteriormente na própria Câmara.

O senado aprovou o aumento para 10% do PIB, no entanto acabou com a exigência de expansão de vagas para os ensinos técnico e superior em instituições de ensino públicas, o que favoreceu substancialmente à iniciativa privada.

A demora na aprovação do novo PNE foi motivada pelo desinteresse em votar o plano em sua proposta inicial ou, no mínimo, em atrasar as discussões inviabilizando que chegassem num acordo em um prazo menor. A inércia verificada evidencia a disputa de interesses econômicos e políticos e a falta de compreensão dos políticos quanto à urgência em definir os rumos da educação pública.

Comparando os dois PNEs (2001-2010 e 2014-2024) observa-se que a ausência da avaliação do primeiro PNE, que o não cumprimento da lei em que previa sua avaliação no quarto ano de execução e que este vácuo de três anos em que a educação brasileira não teve a cobertura do PNE, representa um descaso com a educação brasileira; segundo Saviani (2014, s/p) “o referido PNE não passou de uma carta de intenções”. O autor complementa explicando a razão da ineficiência do plano aprovado pelo congresso na fase final da tramitação, citando alguns entraves:

a) os vetos às metas orçamentárias, o que privou o PNE do instrumento de ação fundamental sem o qual a maioria das demais metas não podia ser viabilizada; b) a complexidade da peça legal traduzida seja nas informações técnicas que dão base ao texto, seja na excessiva quantidade de metas, o que dificulta o acompanhamento, controle e fiscalização de sua execução; c) a cultura política enraizada na prática de nossos governantes, avessa ao planejamento e movida mais por apelos imediatos, midiáticos e populistas do que pela exigência de racionalidade inerente à ação planejada. Enfim, temos uma grande batalha pela frente: mudar a cultura política vigente por meio da pressão das bases da sociedade. (SAVIANI, 2014, s/p).



Em 26 de junho de 2014, quando foi estabelecido o PNE, foram estabelecidas 20 metas a serem atingidas até 2024. O período de 10 anos teve por objetivo garantir tempo para que esforços fossem catalisados na perspectiva de qualificar a educação brasileira, devendo esses esforços dialogarem com o PNE, firmando princípios a serem reconhecidos como força de Lei. Toda lei, como plano de intenções, possui desafios, o que não seria diferente para o PNE. Uma vez aprovado, novos obstáculos surgiriam ao longo do percurso. Assim “[...] Os principais desafios do plano estão relacionados à evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, à formação continuada dos professores e à expansão do ensino profissionalizante para adolescentes e adultos” (FRANÇA, 2018, p. 1). O plano não partia do MEC para as escolas, mas sim as escolas, através das secretarias de educação Municipal e Estadual, forneciam os objetivos prévios para que o MEC elaborasse um plano que atendesse as necessidades das respectivas comunidades, enviando relatório a cada dois anos. Talvez por isso a dificuldade para atender os objetivos, já que cada comunidade do Brasil tem sua realidade e necessidades específicas.

Uma das vinte metas a ser alcançada está suportada na Educação Infantil, em que se considera e exige que toda criança de quatro a cinco anos estejam matriculadas nesse nível de educação; ainda, garante o direito ao atendimento de crianças com menos de três anos em creches de horário integral, ofertado pelo município. Houve muita aderência nessa meta do plano, visto que as matrículas passaram de 89% em 2014 para 90,5% em 2015. Hoje se tem muita dificuldade de manter esses números devido às questões de ordem financeira por que passam muitos dos municípios brasileiros.

A segunda meta do PNE diz respeito ao Ensino Fundamental e reza que “[...] *toda a população brasileira entre 6 a 14 anos de idade deve estar matriculada no ensino fundamental* com duração de 9 anos. Além do mais, a taxa de conclusão dessa etapa deve ser de ao menos 95%, garantindo a formação básica dos alunos na idade correta.” (FRANÇA, 2018, p. 2, grifos meus).

A terceira meta do plano é a garantia do Ensino Médio para toda população brasileira que tenha entre quinze a dezessete anos, permitindo o acesso também a indivíduos com idade superior.

A Educação Inclusiva também está prevista no Plano para crianças com idade de quatro a dezessete anos, porém faltam dados estatísticos atuais que reflitam a real situação dessa população.

A alfabetização é outra meta para as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Até 2014, “[...] os indicadores de aprendizagem das crianças apontavam que apenas 77,8% estavam aptas a ler com desenvoltura, 65,5% a escrever corretamente e 42,9% tinham conhecimentos adequados em Matemática.” (FRANÇA, 2018, p. 2).

Uma das metas do PNE tinha também o intuito de melhorar a condição dos alfabetizando na Educação Integral, porém o número de crianças matriculadas em tempo integral não passou de 11,5% de 2016 para cá; isso indica que a meta não está sendo cumprida. Isso faz lembrar a meta Alfabetismo de Jovens e Adultos que pretende erradicar o analfabetismo no Brasil (FRANÇA, 2018). No entanto, o analfabetismo ainda representa um desafio nacional.

A meta Idade/Série equivale à criação de projetos que viabilizem aos alunos com mais idade que a série correspondente à condição de avançarem de modo a equipararem-se aos demais alunos. A Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, lançou em 2009 o projeto Autonomia<sup>40</sup>, que favorecia a formação do Ensino Fundamental e Médio em dois anos para cada nível, colaborando para o resultado de *melhores médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*.

As metas do Plano Nacional da Educação abrangem vários projetos, alguns inclusive voltados à educação profissional e aos planos para formação de professores:

Nesse ponto, o Plano Nacional de Educação garante uma parceria entre a União, os estados e municípios para a criação de uma *política nacional de capacitação dos profissionais da educação* até 2024, para que todos os professores da educação básica possuam curso superior. Além disso, espera-se que todos os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio possuam formação superior na área em que lecionam. (FRANÇA, 2018, p. 3, grifos meus).

Sobre essa meta há uma intrigante distorção destacada por Saviani (2014, p. 32), que atenta para o fato de que “[...] a grande maioria dos docentes que atuam nas redes públicas de educação básica do país é formada em instituições particulares de ensino superior de duvidosa

---

<sup>40</sup> Mais informações no site do Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e de Ação Comunitária (IDECA). Disponível em: <http://ideca.org.br/projetos/22-fundacao-roberto-marinho-e-governo-do-estado-do-rio-de-janeiro> Acesso em 20 jan. 2020.

qualidade.” Desta maneira a educação superior mercantilizada passa a direcionar a educação básica da rede pública de ensino. Nesse sentido, a má qualidade de formação dos professores da rede privada influencia na baixa qualidade do ensino da escola pública. Para esta distorção Saviani (2014, p. 47) sugere “[...] organizar uma rede pública de formação docente em regime de colaboração entre a União e os estados para assegurar o preparo adequado dos professores que irão atuar nas escolas públicas de educação básica.”.

A meta para a Educação Superior também prevê que 50% dos alunos do ensino básico da rede pública evoluam para o ensino superior. Porém é uma meta que encontra dificuldades para ser cumprida, principalmente porque o poder público não disponibiliza o número de cursos de graduação em condições de atender a demanda. Mesmo o Programa Universidade para Todos (Prouni), que demanda bolsas em instituições particulares, é bem limitado, inclusive no que se refere à oferta de vagas.

As análises até aqui demonstram que há no PNE a preocupação com a educação pública nacional, porém sempre abrindo oportunidade para que a iniciativa privada tenha como interferir. Desta forma, afirma Rabelo (2016, p. 218, grifos meus):

Partindo de uma pesquisa teórico bibliográfica, documental e legal e ancorados na ontologia marxiana, evidenciamos, em linhas gerais, que o Plano Nacional de Educação aprofunda a relação entre educação e mercado ao abrir, declaradamente, vários espaços para a iniciativa privada atuar na educação, sobretudo em suas metas de expansão do ensino superior e de financiamento. A primeira exerce a dupla função de transferir recursos públicos para as empresas educacionais que ofertam educação superior, e de conter as massas com uma oferta duvidosa de ensino flexível, aligeirado e, de preferência, à distância [...] Desta feita, com a aprovação de medidas que deixam brechas para a transferência de recursos públicos para as instituições privadas, a política educacional brasileira, por meio do seu *Plano Nacional de Educação, institucionaliza a mercantilização da educação*, ao mesmo tempo em que *atende às demandas formativas e ideológicas do capital* em crise, ao propor uma formação massiva a restritiva para a classe trabalhadora.

Observa-se que o objetivo da formação da mão-de-obra está focado em atender ao mercado de trabalho. Isso faz com que, através do PNE, as metas, em seu conjunto, mantenham as mesmas perspectivas históricas da educação nacional, cujo interesse maior é fazer convergir o ensino para as necessidades da classe hegemônica.

É possível que as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) não sejam alcançadas e/ou sobrevivam até 2024, como fora o previsto devido ao plano de redução de verbas para a educação. São vinte metas, algumas supracitadas, e dentre elas algumas já estão paralisadas. Segundo Pellanda (2019, p. 1), coordenadora executiva da Campanha Nacional pelo Direito à



Educação, “[...] desde 2015 vem ocorrendo um ‘desinvestimento’ na educação.” Ainda assim o ministro da educação no momento, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, “[...] quer rever pelo menos duas diretrizes do PNE: a meta 12 (que prevê o aumento da oferta de vagas no ensino superior público para 40%) e a meta 20 (que indica a elevação dos recursos para a Educação para 10% do PIB).” (PELLANDA, 2019, p. 1). Essas metas foram as que menos se movimentaram desde a implantação do PNE. As duas metas citadas pelo ministro estão entre as que ficaram estagnadas, segundo estudos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Ao PNE, de acordo com o que se observa, o que importa é que a verba continue garantindo as metas ou algumas delas, pelo menos. Diante da atual situação crítica orçamentária, as perspectivas não são muito promissoras. As instituições públicas necessitam de condições mínimas para atender ao PNE, assim como a BNCC em razão da Reforma do Ensino Médio, ambas carecendo de investimentos financeiros. No entanto estes recursos contradizem a Emenda Constitucional nº 95/2016, que limita os gastos públicos por 20 anos.

A luta dos educadores já apresentou impactos positivos. Para Saviani (2014), houve avanços entre o primeiro e o segundo PNE, pois no atual já se verifica que algumas reivindicações históricas dos educadores foram inseridas a exemplo da educação pública obrigatória. O autor também destaca a participação da sociedade civil como um grande diferencial “[...] aumente a pressão para que suas metas, se não forem integralmente cumpridas, sejam ao menos consideradas na formulação e implementação das medidas de política educacional” (SAVIANI, 2014, p. 231).

Após a reflexão sobre o PNE é inevitável não o associar a discussão do pensamento neoliberal no Brasil, que está fortemente associado à LDBEN de 1996: “Art. 9º: A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.” (BRASIL, 1996). Nesse artigo nono, a LDBEN assume a condição de interação com os órgãos de educação dos municípios e dos estados. É um texto que resultou de muitos e grandes debates, que durou desde a nova constituição de 1988 até a sua promulgação em 1996, com a participação de políticos, de educadores e da sociedade.

Foi difícil o consenso entre Estado e educação, pois os senadores queriam o controle do sistema de ensino em suas propostas, porém a sociedade não estava vendo isso com bons olhos. No final, o texto aprovado está mais próximo daquele em que os educadores também se



reuniram para fazer, que foi uma proposta assentada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. A proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo através do MEC. (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 70).

Um dos principais quesitos condicionado pela LDBEN 9.394/96 é a garantia pela qualidade de ensino. Isso nos faz inferir que os custos que a qualidade exige devem ser sempre cobertos por ações governamentais que destinem verbas para tal: “[...] Ou seja, privilegia-se, nesta lei, um entendimento de qualidade como insumos, relacionando-se à questão do financiamento da educação.” (GUSMÃO, 2010, p. 52).

A avaliação é outro quesito encontrado na LDBEN, no seu artigo sétimo: “II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1996). Isso levou a que se instalassem avaliações paralelas para verificar a qualidade de ensino, conforme exigido pelo item dois, aqui citado.

É importante identificar a educação antes de tudo como um processo cultural, para que toda forma de expressão no intuito de evolução seja pautada no cuidado com vista à preservação e manutenção da estrutura social. Parece correta a afirmação de que a educação “democratiza saberes, inclui atores, rememora a história, mitos e ritos e projeta sinais da sociedade futura que ela ajuda a edificar, costurando atos e pactos no tecido social” (SAMPAIO *et al.* *apud* EISENBACH NETO; CAMPOS, 2018, p. 4).

As transformações neoliberalistas não podem se afastar dos arranjos de elementos interligados que visem operar um sistema que inclua a política e a economia da sociedade. Os sociólogos de outrora acreditavam que educar era unir os aprendizes (os mais jovens) à sabedoria dos ‘ensinadores’ (que também eram os mais experientes). A educação no neoliberalismo repõe à condição de se melhorar a economia do país já que fornece profissionais capacitados e com o olhar de sustentabilidade, pois, assim, considera-se também a redução de custos, redução do preço final dos produtos, e outras vantagens econômicas (NEVES, 2009).

Sob o discurso neoliberal reiteram-se as contradições estruturais - o trabalho subordinado ao capital, o trabalhador à máquina ou computador, o consumidor à mercadoria; o bem-estar à eficácia, a qualidade à quantidade, a coletividade à lucratividade.

[...]



A educação, vista como estratégica a qualquer projeto de poder, também passa a funcionar de acordo com esses mecanismos a fim de servir aos ideais dessa configuração social. (EISENBACH NETO; CAMPOS, 2018, p. 7).

O neoliberalismo que, desde os anos de 1990, reflete diretamente na educação, dando-lhe um *status* de supremacia na vida de um povo, também intervém influenciando seu rumo na perspectiva das questões empresariais e industriais. Os adeptos ao neoliberalismo unem “[...] a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho.” (EISENBACH NETO; CAMPOS, 2018, p. 7). O autor segue analisando o neoliberalismo, que na sua visão sustenta a preocupação em tornar as escolas competentes para formar alunos capazes de enfrentarem a competição comercial para o mercado de trabalho; igualmente, segundo o autor, o sistema preocupa-se em defender ideologias novas para o progresso do livre mercado, ou seja, com mínima intervenção do Estado.

De acordo com Eisenbach Neto e Campos (2018, p. 7), o neoliberalismo é uma “[...] doutrina, desenvolvida a partir da década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo”. Para o autor, a ideia da cultura educacional mundial comum defende os moldes universais da educação, com a intenção de minimizar desvios que reduzam a força da educação nacional.

A LDBEN, de 1996, vem compreendendo o trabalho como um processo formativo abrangido pela educação escolar. Para a referida lei, no § 2º do Art. 1, a educação “[...] deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996). Importante é salientar que “a educação ocorre de forma ampla, enquanto a educação escolar se dá em ambiente específico.” (FIRMINO; LIMA, 2016, p. 3).

O preparo à prática da cidadania e os atributos que habilitam o indivíduo para o trabalho é um dever também do Estado; assim sendo, ressaltam Firmino e Lima (2016) que é por meio da educação que se chega a essa possibilidade de forma mais plena. Para ele, a LDBEN 9.394/96 prende a educação escolar ao trabalho e às práticas sociais.

Considerando-se a educação como instrumento ao progresso do mercado de trabalho e ao desenvolvimento da economia, reivindica-se a simetria tendo por objetivo alcançar as metas dispostas e impostas pelos resultados de avaliação mundial e que também tem a meritocracia como parte da estrutura educacional. Talvez por isso, muitos e cada vez mais sistemas de



avaliação são usados para questionar o ensino, conforme apontam Eisenbach Neto e Campos (2018).

Um dos elementos de grande interesse em políticas públicas educacionais, o qual se relaciona com as discussões sobre o mercado de trabalho e o desenvolvimento da economia, dentro do pensamento neoliberal, é a pedagogia das competências.

Moreira (2017) argumenta que melhorar a capacidade humana para acompanhar o desenvolvimento tecnológico e fazer parte dele está sempre atrelado à melhoria econômica do país. De acordo com o autor, o pensamento conduz às novas edições de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, do patrimônio humano no entrelaçamento das ideias do resultado de esforços que se devem acomodar às circunstâncias da época.

Conforme reflete Moreira (2017), a teoria de valorização do capital humano elaborada por Theodore Schultz (1967) remonta à educação como recurso de valor e responsabilidade para o desenvolvimento econômico, inclusive no que se refere às flutuações do equilíbrio de compra e venda que um povo pode oferecer, fornecendo assim melhores divisas para o Brasil. Ressalta o autor que “[...] É dever da instituição educacional, na concepção desse teórico, também ensinar práticas moralistas como altruísmo, boa vontade e voluntariado em favor de uma sociedade equitativa e que saiba lidar com as incertezas do mundo produtivo.” (MOREIRA, 2017, p. 62).

O neoliberalismo privilegia o capital econômico e o capital humano, por isso consolidam-se gestores com ideias de desenvolver reformas educacionais com o fim de dar propriedade de labor a todo indivíduo para que assim tenha confiança de poder sustentar a família e o futuro dos filhos:

Notadamente, a teoria do capital humano surge como reflexo de um projeto maior, que espera que a sociedade se entregue ao propósito capitalista de geração de lucro. Isso, na verdade, não é recente, porque o capital sempre esteve comprometido na consolidação de sua supremacia. O inédito é intensificação em que se proliferam as argumentações que se utilizam da instrução como investimento capaz de superar problemas inerentes ao sistema do capital. A estratégia é semelhante a uma doutrinação de choque: primeiro delinea-se um diagnóstico apocalíptico, em seguida, lança-se uma receita salvacionista. (MOREIRA, 2017, p. 62).

A consciência de competência se firma a partir da ideia de capital humano. Essa ideia evoca a importância da qualificação da mão de obra com a evidente finalidade de institucionalizar a formação de trabalhadores, estreitando a conexão entre escola e trabalho.

Nesse comenos emergem novas sugestões de sistemas internacionais a exemplo do Banco Mundial – banco que ajuda economicamente através de empréstimos a países em desenvolvimento – dentre outros organismos que atuam “associando o discurso de globalização às proposições capitalistas e aos processos educacionais.” (MOREIRA, 2017, p. 15).

A UNESCO atua no campo da Pedagogia das Competências, desde o século passado. De acordo com Delors (1991 *apud* MOREIRA 2017, p. 15), essa pedagogia

[...] consiste em: aprender a conhecer – adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer – poder agir sobre o meio envolvente; aprender a conviver – participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser – realizar-se como pessoa em sua plenitude.

Ramos (2003) analisando a pedagogia das competências, destaca um estudo que corrobora a compreensão e a possibilidade de ressignificá-la no curso da formação básica e profissional. Citando Deluiz o autor

discute a possibilidade de construção de uma matriz crítico-emancipatória, cujos fundamentos teóricos estariam no pensamento crítico-dialético, pretendendo não só ressignificar a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores, mas também apontar princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação básica e profissional ampliada. (DELUIZ, 2001 *apud* RAMOS, 2003, p. 3).

Não se pode perder de vista o fato de que o princípio do conceito de competências foi definido como condição de aprendizado vinculado à necessidade de desenvolver entendimentos adquiridos. Mais que adquirir conhecimentos científicos, sua perspectiva foca na maneira rigorosa de raciocinar, imprimindo outro sentido para as escolas que, conforme Schultz (1967), poderiam ser encaradas como indústrias.

No contexto dessa discussão fica latente a similaridade entre o construtivismo<sup>41</sup> e a pedagogia das competências. No entanto, as duas vertentes educacionais acabam por limitar o acesso às diversas condições que devem sustentar o ensino-aprendizagem. Saviani (2010) indica que a verdade não acontece quando se fragmenta o processo do crescimento individual. Sendo assim é importante avaliar os currículos, respeitando as competências e a propriedade de

---

<sup>41</sup> O estudo desta teoria foi iniciado por Immanuel Kant, porém o termo ‘construtivismo’ só vai surgir posteriormente com os estudos de Jean Piaget, através do qual o psicólogo defende a teoria de que o conhecimento humano é construído por meio da interação social. Para mais informações sobre o assunto, recomenda-se a leitura da obra PIAGET, J. **Lógica e ciência científica**. Enciclopédia da Pléia; 23. Paris: Gallimard, 1967.

estar de acordo com os fatos ou a realidade; isto quer dizer, segundo Moreira (2017), que é primordial que se continue a busca pela verdade.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), em sua função regulamentadora do sistema educacional brasileiro, abrange desde a educação básica à superior tanto para o ensino público como para o privado. A lei apresenta o Ensino Médio como parte constituinte da educação básica que representa um direito do cidadão brasileiro. Embora o Ensino Médio não tenha sido diretamente reconhecido nesta Lei como obrigatório, a Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 2009, indicou a obrigatoriedade do ensino para jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos. Uma vez que esta faixa etária corresponde à idade em que o jovem está cursando o Ensino Médio, de forma indireta, a EC fixa a obrigatoriedade do ensino, pois considera a importância da formação humana nesse período. Essa compreensão, contudo, imputa aos educadores a necessidade de pensar num Ensino Médio motivador e que defenda a igualdade de direito de acesso à escola para todos os jovens.

À luz das reflexões acima se identifica o ponto de convergência entre a LDBEN 9.394/96, o PNE 2014-2024 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio.

A LDBEN 9.394/96 em seu Art. 9, Inciso I, estabelece o PNE e regulamenta a base nacional comum para a Educação Básica. Em seu Artigo 26 assim orienta:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Em qualquer campo da sociedade, a regulamentação que formaliza as relações políticas nunca é homogênea. Na área da Educação não é diferente e os processos educacionais decorrentes dos momentos políticos em geral produzem mudanças. Tais mudanças podem ocorrer expressas em novas propostas ou, no mínimo, através de reformulações de propostas antigas. Nesse sentido, tem-se a Base Nacional Comum Curricular presente no Plano Nacional da Educação brasileira. Para se chegar à Base Nacional Comum Curricular, percorreu-se um trajeto histórico, político e social. Como breve retrospectiva, através da linha do tempo a seguir, apresenta-se um quadro histórico que demonstra o processo percorrido até a criação da atual BNCC, retratando a sua relação direta com o Plano Nacional de Educação (PNE).

Ano

LEI/EVENTO:

ASSUNTO:

1988	Art. 210 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.	Apresenta uma sutil proposta de base nacional comum curricular
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Normatiza uma base nacional comum para a Educação Básica
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	Criados como referenciais de qualidade da educação brasileira, os PCN devem auxiliar as equipes escolares na execução dos trabalhos para o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).
1998	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	Com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional envolvendo os agentes focados no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).
2000	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)	Com a função dupla de compartilhar princípios da reforma curricular, além de nortear o professor em prol de novas metodologias.
2008	Programa Currículo em Movimento (PCM)	Com a proposta de funcionar entre os anos de 1008 a 2010 2008, seu objetivo foi o de melhorar a qualidade da educação básica através de um currículo adequadamente desenvolvido para a educação infantil e ensinos fundamental e médio. Pareceres que embasam o PCM: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Parecer CEB nº 04/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;</li> <li>▪ Parecer CEB nº 15/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio;</li> <li>▪ Parecer CEB nº 22/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;</li> <li>▪ Parecer CEB nº 20/2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.</li> </ul>
2010	1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE)	O documento é resultado de um debate cujos especialistas levantaram a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs)	Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010 com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.

2011	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental	Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010 fixou as diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, estabeleceu as diretrizes curriculares para o Ensino Médio.
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Através da Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, foi instituído o PNAIC, suas ações e diretrizes.
2013	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)	Por meio da Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, foi estabelecido o PNFEM e suas diretrizes.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Com a vigência de 10 anos, este Plano tem 20 metas que visam atingir a melhor qualidade na Educação Básica. Há 4 (quatro) metas que tratam da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
2014	2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae)	Este evento resultou num documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira. É uma referência para o processo de mobilização à BNC.
2015	I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC	O evento reuniu assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. Através da Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, foi instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.
2015	BNCC (1ª versão)	Essa 1ª versão foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015.
2016	BNCC (2ª versão)	A 2ª versão foi disponibilizada em 3 de maio de 2016.
2016	BNCC (3ª versão)	A versão 3 (três) começou a ser redigida em agosto de 2016.
2017	BNCC (versão final)	Em 20 de dezembro a versão final da BNCC foi homologada pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho.
2017	Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.	A resolução visou instituir e orientar à implantação da BNCC.
2018	BNCC para Ensino Médio	MEC entregou ao CNE, em 02 de abril de 2018, a 3ª versão da BNCC visando o debate para sua adesão ao Ensino Médio.
2018	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC.	Implementado em 05 de abril, o programa visa apoiar a implantação da BNCC.
2018	BNCC Ensino Médio	Em 14 de dezembro o Ministro da Educação à época, Rossieli Soares, homologou a etapa do Ensino Médio da BNCC.

**Quadro 2** – Linha do tempo da legislação até a homologação da BNCC do ensino médio  
Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/>> Adaptação da autora.

Dentre as diversas possibilidades de análise a partir do quadro acima, uma que merece destaque diz respeito ao fato de que, embora a proposta para uma base nacional curricular tenha sua origem na Constituição de 1988, foi apenas em 2015 que o texto efetivamente passou a ser elaborado, sendo concluído apenas em 2017. Por coincidência ou não, em 2016 foi aprovada a reforma do Ensino Médio (inicialmente através da MP nº 746/2016). Enquanto isso, o texto da BNCC ainda estava em produção. A Lei nº 13.415/2017 faz referência à BNCC, apesar de ter sido aprovada somente em 17 de dezembro de 2018. Sua aprovação se deu por meio da Resolução nº 4 do CNE, a qual

Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. (BRASIL, 2018b).

O contexto histórico em que as mudanças no entorno da educação escolar aconteceram merecem uma análise mais detalhada, a fim de se destacar as expectativas do governo, bem como as perspectivas sociais postas para o Brasil.

Especificamente sobre o Ensino Médio e a formação da identidade do jovem trabalhador brasileiro, há a lei em estudo Lei nº 13.415/2017, a LDBEN 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, Resolução nº3 CNE/CEB). Além desses dispositivos, há ainda a Portaria que estabelece Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (Portaria nº 1.432/2018), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Portaria do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria nº 649/2018), a Portaria da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI (Portaria nº 1.023/2018), a Portaria do Programa Dinheiro Direto na Escola para as unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (Portaria nº 1.024/2018), a Resolução FNDE nº 21/2018 (PDDE Novo Ensino Médio), o Documento Orientador – Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, a Sistematização do Seminário do Itinerário de Formação Técnica e Profissional (ETP), entre outros documentos e eventos que constituem a construção da regulamentação da formação no Ensino Médio no Brasil. A diversidade e amplitude desses instrumentos regulatórios sugere estudos mais detalhados, podendo estes serem objetos de futuras pesquisas.



No processo de formulação da Base Nacional Curricular, houve uma mobilização social com a finalidade de produzir diretrizes nacionais padronizadas cuja intenção era ampliar propostas educacionais para o país. Ao longo do período até a homologação da BNCC, ocorreram diversas reformulações legais. No entanto, não foi identificada a presença dos atores dos cotidianos escolares. Educadores, docentes, discentes, seus responsáveis, profissionais que atuam no ensino, comunidade local, pesquisadores e demais interessados. Esses agentes educacionais acompanharam momentos diferentes e, sem espaços de expressão, atuaram mormente na função de executores do processo, que foi definido majoritariamente pelos dirigentes da Nação.

As pesquisas no campo da Educação em geral identificam o Ensino Médio brasileiro como dual: é propedêutico, na medida em que prepara alunos que cursarão o ensino superior e é, por outro lado, profissionalizante, na medida em que prepara o jovem para o mercado de trabalho. Neste sentido, a discussão girou em torno das categorias trabalho e educação e, portanto da análise da Lei nº 13.415/2017, de suas origens até a MP 746/2016. Ambos os dispositivos legais apresentam a proposta de um currículo nacional homogêneo. Nessa linha, diversos questionamentos se multiplicaram na busca de se entender qual o sentido de uma proposta de BNCC homogênea para o Ensino Médio, se tal proposta não buscou, conforme a análise feita da Lei nº 13.415/2017, a mudança da característica dual dessa etapa da educação básica. No entanto, o próprio texto da BNCC do Ensino Médio diz que:

Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços. Nesse regime de colaboração, *as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares*, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do *processo e de correção das desigualdades* (BRASIL, 2018a, p. 21, grifos meus).

Certamente, esse seria um processo de correção das desigualdades se este processo não tivesse como base princípios desiguais em que se favorece ao estudante da elite o acesso ao ensino superior, enquanto ao estudante da classe financeira menos favorecida, é oferecido apenas um envio aligeirado ao mercado de trabalho.

A indagação que se faz é a seguinte: quais são os nichos da sociedade à que a nova BNCC terá serventia? Essa questão leva em conta que uma pesquisa detalhada sobre a Lei nº 13.415/2017 induz a identificar na reforma do Ensino Médio brasileiro a primazia pelo desenvolvimento de competências, habilidades e aprendizagens direcionadas à educação

mercantilizada, feita de forma acelerada com a finalidade predominantemente voltada a atender às necessidades do capital.

Na relação entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) identifica-se um reforço às relações históricas da educação escolar brasileira, cuja apostila deixa clara a decisão e a ordem para o seu cumprimento:

*Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2018a, p. 20, grifos meus).*

A BNCC é reconhecida como um produto desenvolvido, mediante o qual as metas do PNE poderão ser solucionadas – com o devido apoio da iniciativa privada conforme se identificou na análise da Lei 13.415/17.

Conforme consta no PNE-2014/2024, cuja liderança compete à União, a pactuação das estratégias 3.3 e 7.1, correspondentes as Metas 3 e 7, deve ser dedicada à universalização do Ensino Fundamental; também ao atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, bem como ao fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades. Um exemplo que ilustra essa percepção é a nítida função da Base Nacional Comum Curricular, como uma resposta prevista legalmente ao atendimento do PNE.

Constatando-se que a Base Nacional Comum Curricular está vinculada ao Plano Nacional de Educação e que através da sua homologação tornou-se obrigatória para todas as escolas públicas e particulares na educação básica, parece fundamental também identificar o papel que essa BNCC estabelece. O conjunto de conhecimentos de que todos os alunos têm o direito (se não o dever) de aprender está disperso em todas as áreas do conhecimento, e devem estar presentes desde a educação infantil até a etapa conclusiva do Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular é o documento de:

*referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018a, p. 8).*



Além de estabelecer as disciplinas obrigatórias no currículo escolar, pressupõe-se que a BNCC deve também assegurar o desenvolvimento de competências gerais, o que numa reflexão pedagógica representaria a concretização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do estudante.

As 10 (dez) competências gerais estabelecidas na BNCC resultaram do reconhecimento de que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)<sup>42</sup>. Tais premissas demonstram embutir em seus conteúdos princípios da Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>43</sup>.

Por meio da Base Nacional Comum Curricular, a educação no Brasil passou a ter uma concepção cunhada como educação integral. Não se trata aqui de educação em tempo integral, mas de um modelo educacional cujo objetivo é contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano. Tais dimensões perpassam não apenas os aspectos cognitivos, acadêmicos e intelectuais, mas também o desenvolvimento físico, social, emocional e cultural de modo a alcançar todas as dimensões humanas. A ideia é de que os currículos brasileiros foquem no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. Argumenta-se que, desta forma, não adianta apenas ter conhecimento do conteúdo dos componentes curriculares. É preciso desenvolver nos alunos a capacidade de usar esse conhecimento, ou seja, ter habilidade para aplicar esses conhecimentos e ter atitudes positivas para que essas habilidades possam trazer resultados.

A nova Lei nº 13.415/2017 prevê preparar o aluno para a vida e, principalmente, para a vida no Século XXI. Por conta disso, a ideia é de que esses novos currículos propostos na BNCC possam desenvolver Competências Gerais nos alunos.

No âmbito conceitual, de modo genérico, Competências Gerais podem ser definidas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que os alunos precisam

---

<sup>42</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index> Acesso em 23 mar. 2017.

<sup>43</sup> ONU – Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/> Acesso em 7 nov. 2017.



desenvolver em razão de estarem conectados com os desafios oferecidos pelo mundo contemporâneo. Segundo defendido pela BNCC, não adianta simplesmente desenvolver a capacidade da leitura e da escrita se o aluno não aprender a escutar, se comunicar e expressar suas ideias com clareza, emitir opiniões com argumentos fortes e que realmente substanciem as suas ideias. Também os conhecimentos matemáticos são inúteis, dentro da perspectiva do ensino por competências, se os alunos não estiverem aptos a resolver os problemas complexos da vida cotidiana. A ideia é de que essas competências gerais possam ser desenvolvidas não de modo isolado como uma disciplina complementar, mas de forma integrada. Daí a interdisciplinaridade como uma alternativa de diálogo entre esses conhecimentos, habilidades e atitudes de modo conexo com as habilidades oficialmente previstas nos componentes curriculares.

Segundo Mészáros (2008, p. 35), “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital” é uma atribuição da educação escolar. Apreende-se daí a essência do ensino por competências numa perspectiva positiva, uma vez que o trabalhador necessita do trabalho e o trabalho exige um trabalhador ‘competente’. O problema está no fato de que a educação escolar, como espaço de concretização das políticas públicas, atua para “gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35). Logo, a instituição escolar é um espaço político de disputa pela hegemonia, conforme alerta Saviani (2011).

Frigotto (2010, p. 26) reverbera o raciocínio de Saviani, à medida que entende que é no espaço físico da escola que as ideologias são reforçadas através da educação compreendida “como produtora de capacidade de trabalho”. Para o autor, a instituição escolar é um instrumento que consolida a lógica do capital, obviamente agindo em seu próprio interesse ao formar sujeitos dóceis, flexíveis, adaptáveis e dotados de (des) conhecimento.

A BNCC se baseia em dez competências que, em sua perspectiva, vão atingir todas as dimensões do desenvolvimento humano. O quadro abaixo resume as competências preconizadas pela BNCC; as define e apresenta os resultados esperados conforme Parecer do Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno - CNE/CP nº 15/2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.348, de 14 de dezembro de 2018:

Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Entender e intervir na realidade, colaborando para uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Pensamento científico, crítico e criativo.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, problematizar e criar soluções com conhecimentos multidisciplinares.
Senso estético e repertório cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Expressar-se e partilhar informações, ideias, sentimentos, e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas com protagonismo.
Autogestão	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as	Fazer melhores escolhas com liberdade, autonomia,

	relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	responsabilidade e consciência crítica.
Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Formular, negociar e defender ideias, pontos de vistas e decisões que respeitem e promovam os direitos humanos e à consciência socioambiental com posicionamento ético no cuidado consigo, com os outros e com o planeta.
Autoconhecimento e autocuidado	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.	Cuidar de sua saúde física e emocional, lidar com suas emoções e com pessoas do grupo.
Empatia e cooperação	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.	Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, acolher e valorizar a diversidade sem preconceitos, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual seve se comprometer.
Autonomia	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Tomar decisões segundo princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

**Quadro 3** – Competências e habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio  
 Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>. >. Adaptação minha.

A prioridade da BNCC revela-se a partir das competências em detrimento dos conteúdos curriculares. A ênfase nas habilidades e nas competências converge para a perspectiva amplamente discutida nesta pesquisa, que é a formação da subjetividade adaptável ao mundo do capital. É o que Druck (2013) aponta quanto ao crescente desemprego e a consequente



diminuição do trabalho formal. Deste modo, o objetivo da formação precária é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”, reforçando a riqueza versus a miséria no Brasil.

A acumulação flexível é uma análise sob o ponto de vista ontológico através do qual as aprendizagens, conteúdos e investimentos, são flexibilizados e oferecidos conforme a necessidade do capital.

Ao analisar o quadro 3, que retrata as competências e habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio, é possível associar seus dados ao discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ainda na década de 1990. Nesse PCN a educação escolar apresentava currículos com componentes que visavam preparar os sujeitos para a vida social, direcionada ao mercado do trabalho. Até então, os PCNs não tinham força de lei, mas influenciavam na criação dos currículos da época. O que impressiona são as semelhanças entre a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, ao serem analisados, constata-se nítidas correspondências tanto com as Competências Gerais do Conhecimento (1ª e 4ª competências da BNCC), quanto com o Pensamento científico, crítico e criativo (2ª, 3ª, 5ª e 7ª competências da BNCC), com a proposta de Trabalho e projeto de vida (6ª, 8ª e 10ª competências da BNCC) e com a Responsabilidade e cidadania (9ª competência da BNCC). No entanto, algumas competências da BNCC podem ter mais de uma aproximação em relação às competências apresentadas nos PCNs.

A Competência Geral do Conhecimento está nos conteúdos curriculares e influencia a maneira com que os alunos podem “[...] produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.” (BRASIL, 1997a, p. 51); está presente também através das 1ª e 4ª competências gerais da BNCC.

A Competência Geral do Pensamento científico, crítico e criativo está relacionada à curiosidade em relação a novas aprendizagens, de forma que os alunos desenvolvam um processo contínuo de educação. Para tanto, é necessário “[...] o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas [...]” (BRASIL, 1997a, p. 28). Esta competência é resgatada através das 2ª, 3ª, 5ª e 7ª competências gerais da BNCC.



A Competência Geral do Trabalho e projeto de Vida é reforçada através da preocupação com a formação profissional do trabalhador, que deve ser adaptável às demandas do mercado; portanto, essa formação deve estar centrada no “[...] desenvolvimento de capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho que temos hoje e a lidar com a rapidez na produção e na circulação de novos conhecimentos [...]” (BRASIL, 1997a, p. 34). Pode-se identificar nas 6<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> competências gerais da BNCC o resgate a esta competência.

A 9<sup>a</sup> Competência Geral que reflete Responsabilidade e cidadania se faz presente no PCN por meio da formação de trabalhadores participativos na sociedade atual, responsabilmente para o exercício da cidadania que “[...] exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social [...]” (BRASIL, 1997a, p. 27).

Deve-se considerar que este estudo, feito de forma autônoma pela autora, aponta para o fato de algumas competências da BNCC poderem ter mais de uma aproximação com as competências apresentadas nos PCNs. Destaca-se que a BNCC apresenta um resgate dos PCNs e que, sendo assim, houve uma continuidade do modelo estrutural educacional da década de 1990 e não exatamente uma Reforma, como alguns defendem. O entendimento destas políticas, portanto, torna-se importante à medida que “[...] compreende-se que estas não podem ser interpretadas por elas mesmas, tão pouco ignoradas as forças sociais que as materializam.” (FRIGOTTO, 2011 *apud* GONÇALVES; GUERRA, 2018, p. 32). Desta forma, fica evidente que as concepções de sociedade e de educação mantiveram-se as mesmas.

No objetivo de dar visibilidade ao sentido da Competência Geral, tece-se um breve comentário explicando a que se refere cada uma das competências associadas, segundo o que dispõe a BNCC-EM.

Através do quadro 3, apresentado anteriormente, é possível observar que a primeira competência trata dos *conhecimentos* construídos. Assim sendo, o aluno desenvolve um repertório de conhecimentos sobre o mundo físico e sobre o mundo digital, bem como sobre o mundo das ciências humanas e da lógica-matemática. Igualmente, mitiga a forma com que os alunos se apropriam desses conhecimentos produzidos pela humanidade.



A segunda competência geral trata de como se pode ser capaz de pensar cientificamente, investigando, elaborando hipóteses, testando e construindo teses. Além disso, também trata do desenvolvimento do *pensamento crítico*; ao passo que o aluno desenvolve um experimento, igualmente pratica a criticidade e a condição de argumentar e problematizar o conhecimento que vai sendo adquirido; paralelamente, também vai desenvolvendo o pensamento criativo. No curso desse exercício, o aluno desenvolve a capacidade de pensar novas soluções, coisas, formas, novos ângulos e perspectivas diferentes.

Na terceira competência destaca-se a menção ao seu repertório cultural e o quanto é importante criar oportunidades para que os discentes tenham acesso aos bens culturais, às artes, à dança à música, às exposições. Nessa competência há a proposta de que os indivíduos não só desenvolvam a capacidade de fruir, de usufruir e de apreciar a arte, mas também de *criar arte e cultura*.

A capacidade de comunicação está explícita na quarta competência. Nesta competência é esperado que o aluno seja capaz de escutar, de compreender o que o outro diz, de argumentar e de expressar suas ideias, seus sentimentos e suas opiniões. A quarta competência abrange não somente a comunicação verbal formal, mas também outras formas de comunicação, o que inclui a comunicação não verbal e a comunicação mista.

Os conhecimentos da vida natural são ampliados pela tecnologia e, desta forma, a quinta competência, aglutinada à anterior, alveja que os alunos se tornem capazes de utilizar o *conhecimento* da linguagem escrita e verbal aprendida na escola, e também que desenvolvam a capacidade de usar os múltiplos meios de comunicação tecnológicos e virtuais, tais como blogs, vídeos, rádio, chat, etc. Desta forma, é através da quinta competência que o aluno desenvolve a cultura digital, ou seja, a capacidade e o *conhecimento* sobre o mundo da tecnologia. Esse conhecimento inclui entender como funciona a tecnologia e também o desenvolvimento da habilidade de lidar com as ferramentas disponíveis de uma maneira reflexiva, *crítica* e ética. Não se espera que o aluno apenas seja reprodutor das tecnologias ou aprenda a programar ou apertar botões; ao contrário, espera-se que o mesmo compreenda o que é e como é que essas mídias acontecem. Os alunos deverão ser capazes de fazer o melhor uso de cada tecnologia aprendida ou desenvolvida com o olhar que caracteriza o *pensamento científico*.



A sexta competência destaca a importância do desenvolvimento da capacidade do aluno para gerir a própria vida e para desenvolver *projetos de vida* para o campo profissional, acadêmico e pessoal. No âmbito dessa competência é necessário que o discente aprenda a estabelecer metas próprias, apresentando disciplina, resiliência e persistência para perseguir as metas que estabelece. Entra neste conjunto de competências a capacidade de desenvolver sonhos, preparar-se num propósito de vida e planejar o como realizar aquilo a que se propõe.

A sétima competência diz respeito à capacidade de argumentação. O senso comum diz que os brasileiros apreciam dar opiniões. Essas opiniões, contudo, em muitos casos, prescindem de preocupação com evidências e com a análise fundamentada dos fatos. Quais são os fundamentos que embasam as percepções e as opiniões emitidas? Nesse sentido se espera do discente a capacidade de desenvolver um *pensamento crítico*, da argumentação e de conhecimentos que traduzam evidências. Além disso, é preciso que o pensamento crítico subsidie a construção de argumentos sólidos, relacionados ao mundo profissional e às decisões da vida pessoal. Nesse sentido, os alunos devem ser capazes de realizar *análises críticas*, defender suas ideias com convicção e, acima de tudo, na perspectiva do respeito aos direitos humanos, que inclui o respeito à diversidade. Desta forma, a preocupação presente na sétima competência gira em torno da elaboração de argumentações éticas, que sejam respeitosas e propositivas.

A oitava competência apresenta um caráter mais íntimo, ou seja, refere-se à promoção do *desenvolvimento pessoal* e da capacidade de autocuidado e de autoconhecimento do discente. Se o aluno for capaz de se conhecer, de conhecer o seu corpo e conhecer suas emoções, ele saberá gerenciar hábitos e atitudes a fim de se afastar de situações de risco; saberá cuidar bem da sua alimentação e conduzir-se num cenário de qualidade de vida.

O desenvolvimento social é tratado na nona competência, que alvitra a capacidade do aluno para desenvolver o conhecimento do mundo em que vive e poder ser agente de transformação da realidade. Essa competência visa à capacidade da *responsabilidade* que o *cidadão* deve ter, seja no âmbito do conhecimento de seus direitos e deveres, seja no campo do exercício da cidadania pautada na solidariedade, na sustentabilidade, na defesa e proteção uns dos outros e nas atitudes colaborativas.



A décima competência está especialmente focada no desenvolvimento da autonomia; essa capacidade vai sendo desenvolvida gradualmente ao longo da educação básica. Através da décima competência alveja-se que o aluno possa desenvolver atitudes de determinação e o foco para explorar todo o seu potencial, na realização de seus projetos de vida.

Segundo a BNCC-EM (2018), estas Competências Gerais se espalharão por toda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em cada área do conhecimento. Cada componente curricular terá competências específicas que contribuam para o desenvolvimento das competências gerais. Serão as habilidades que irão conter todos os elementos dessas competências gerais. A perspectiva apresentada defende que não é possível valorar o conhecimento adquirido pelo aluno através de notas, ou classificá-los entre melhores e piores. No entanto, esta perspectiva não está clara, uma vez que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma forma de ingresso em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Considerando-se a forma vigente do exame, o mesmo aponta para resultados classificatórios e não desqualifica o valor do vestibular tradicional, em que as notas assumem sua característica de seleção.

Ao analisar a proposta das competências na BNCC, percebe-se que as mesmas atravessam as subjetividades de cada estudante. As ações decididas em conjunto com a comunidade escolar e suas interfaces visam

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (BRASIL, 2018a, p. 17).

A perspectiva positiva da BNCC-EM sobre as competências estimula educadores, professores e especialistas em currículo a pensarem em práticas pedagógicas cada vez mais interdisciplinares, ativas e participativas. Considera que tais práticas oferecem todas as condições não só para que os alunos desenvolvam sua intelectualidade e seus conhecimentos acadêmicos, mas, acima de tudo, para que os alunos possam efetivamente desenvolver todas as suas potencialidades em todas as dimensões possíveis e igualmente que possam estar muito melhor preparados para o mundo que os desafia.

No entanto, mesmo sob o olhar positivo, questiona-se se os educadores que atuam na rede pública de ensino são preparados à construção da avaliação formativa proposta. Indaga-se se esses profissionais estão capacitados para o ensino e para a aplicação deste tipo de avaliação,



conforme sugere a BNCC. Ainda que os professores sejam convencidos de que a formação da BNCC está adequada, outros aspectos da sua operacionalização despertam incertezas quanto a sua eficiência na garantia da tão sonhada qualidade no ensino básico brasileiro.

Outra questão que também ocorre é a respeito dos benefícios das competências e dos possíveis riscos à Base Nacional Comum Curricular. Tanto a Constituição Federal quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelecem que a educação deve ser descentralizada. Deste modo, cabe ao Governo Federal estabelecer as diretrizes e as bases gerais da educação nacional; todavia cabe aos Estados e aos municípios a faculdade de construir seus sistemas educacionais, segundo as realidades locais. Ao descentralizar e ao mesmo tempo controlar detalhadamente o que deverá ser ensinado obrigatoriamente em todo o país mediante a elaboração de apostilas e outros materiais com conteúdos padronizados, os Estados e Municípios correm o risco de perderem o controle sobre a educação local. As escolas, submetidas a esse controle dual, podem perder o poder de iniciativa e a tão propalada autonomia.

Nas Constituições de 1946, 1967 e 1988, e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1996, foram estabelecidos critérios para uma educação descentralizada. Tais critérios, todavia, culminaram por inibir a descentralização da educação. A fim de evitar um processo ditatorial a partir de dentro da própria escola, observa-se que a Constituição Federal estabeleceu uma educação descentralizada para o país. É fundamental, contudo, analisar a perspectiva de centralização e controle pelo Governo interessado em doutrinar e ideologizar o conteúdo do ensino. Na prática, se, por exemplo, um aluno está matriculado numa escola em que os pais discordam de determinado conteúdo ou abordagem, nada podem estes pais fazerem sobre isso. Uma vez que o sistema de ensino é controlado de modo centralizado, mesmo que os pais discordem e desejem mudar seus filhos de escola, a próxima escola estará também oferecendo os mesmos conteúdos e metodologia.

Sobre o ensino por competências presente nos documentos educacionais, Frigotto (2010, p. 20, grifos meus) alerta-nos:

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de *conhecimentos, habilidades, atitudes*<sup>44</sup>,

---

<sup>44</sup> Observação da autora. Neste ponto iniciam-se aspectos fundamentais ao entendimento do atual Ensino por Competências que norteia a atual Lei 13.415/2017 sobre a Reforma do Ensino Médio em que trataremos no decorrer do trabalho.



concepções de valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, *foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”*. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir - se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações.

Questiona-se se, de fato, a pedagogia das competências reforçada na Base Nacional Comum Curricular é a solução para a formação escolar, justamente por estabelecer novos parâmetros. Em nome de um “novo” caminho, a atualidade da implementação da BNCC na forma que se apresenta supõe a necessidade de uma análise, especialmente pelo fato de estabelecer processos simétricos de ensino através da padronização do currículo comum nacional. Quanto à reafirmação da desigualdade social e mercantilização da educação, em nome das competências e habilidades, é preciso atentar para os riscos que circundam esses discursos e propostas, ainda mais quando, no Brasil, o capitalismo tardio e a subalternidade econômica priorizam a educação.

A história da educação escolar brasileira aponta à BNCC do Ensino Médio como um centro de decisão e de ordem a ser cumprida visto que com a homologação desta BNCC:

as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2018a, p. 20).

A realização de pesquisas minuciosas, a organização do pensamento e a produção escrita de análises político-educacionais podem fazer sentido para outros pesquisadores, educadores e interessados no assunto. No entanto, cabe indagar se estas reflexões chegam à sociedade com menor acesso a informação e sem qualquer acesso às intenções políticas dirigidas pelo Capital. Essa reflexão aponta para uma grande responsabilidade de, mesmo com limitações, fazer com que o conhecimento e o pensamento crítico sejam acessíveis à classe trabalhadora popular. Esta motivação configura-se numa ação de contra-hegemonia por meio da qual se busca que, além da escola, sejam produzidos outros espaços de luta e reivindicação para que sejam concretizadas as transformações almejadas pela sociedade.



Para contribuir na compreensão das realidades aqui expostas, sugere-se o vídeo ‘Alerta sobre a BNCC e a Reforma do Ensino Médio’<sup>45</sup>, que apresenta um diálogo entre dois meninos. Quando um dos meninos pergunta “– Se eles não vão acabar com todo o resto, pra quê essa reforma?” o outro menino responde: “– Ao contrário do que estão dizendo, a nova lei torna obrigatória somente o Português e a Matemática.”.

As outras matérias serão reduzidas a competências ou habilidades. O que significa que estas outras disciplinas serão oferecidas regularmente em todos os anos (exemplo: filosofia, sociologia, biologia). Com o chamado ‘currículo flexível’, para o aluno ganhar uma certificação ele precisa estudar fora da escola ou através do ensino à distância, o que pode significar o empobrecimento do conhecimento e da própria escola. Na falta de um professor para uma determinada disciplina, o governo estadual não tem responsabilidade de suprir esta carência. É simples: só irão oferecer os itinerários formativos para as escolas que tiverem os professores desses itinerários, sendo até mesmo permitida a redução nas escolas para um itinerário apenas.

A Base Nacional Curricular e a Reforma do Ensino Médio, sob a lei nº 13.415/2017, na forma como se apresentam tendem a aumentar pela educação a desigualdade entre classes sociais. Só o dinheiro garante uma formação dentro da escola com todas as disciplinas. Para o trabalhador fica a educação pouca e rala. Entre o rico e o pobre, não é difícil prever os que conseguirão entrar nas melhores universidades. Esse problema não se limita aos estudantes. Os professores, além de sofrerem demissões em massa, terão suas carreiras prejudicadas, já que qualquer profissional poderá dar aula na educação técnico-profissional, até mesmo quem não tenha diploma universitário. Isso acarretará na desvalorização da profissão dos professores, bem como em aulas sem qualquer garantia de qualidade para os alunos, uma vez que não haverá controle desses professores. Nessa concepção de educação pública, o propósito parece ser transformá-la exclusivamente num bem de mercado. Não é à toa que os grupos empresariais apoiam a reforma do Ensino Médio e a BNCC. Eles querem que as verbas públicas sejam convertidas na compra de cursos, apostilas, material didático e tudo o que possam oferecer, inclusive consultorias para docentes e gestores escolares e de educação. Tal mentalidade não

---

<sup>45</sup> Roteiro: Maju de Paiva. Direção, animação e edição: Gilson Castro. Produção: Quantta – Soluções criativas. Duração: 3min33seg. Vídeo divulgado pelo canal do YouTube Vox Civis Notícias, em outubro de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=utUBgBJIvy0> Acesso em 20 jan. 2020.

apenas serve de estímulo para que empresas garantam vultosos lucros com a educação, mas também para o controle do trabalho dos professores.

A BNCC é a reforma resultante de um governo sem legitimidade eleitoral; é o produto de um golpe dado pela base política mais tradicional e pelo empresariado. Faz parte de um projeto de Estado líquido, de uma sociedade que torna serviços públicos em máquinas de lucro para grandes empresas. Não é pelas pessoas. É pelo dinheiro. O pensamento implícito nesse projeto é o de induzir a classe trabalhadora a acreditar que a crise econômica vai se resolver milagrosamente se os direitos de educação de qualidade forem subtraídos. Para os empresários, a educação pública é um gasto e não um direito de todos. O que fazer? Acredita-se que se deve insistir e lutar, reforçando-se a ideia de que uma educação diferente é possível e que, para isso, o que se precisamos é de unir forças sociais em torno de um modelo de educação desenvolvido à luz dos anseios da sociedade e não pautado na ambição do capital e dos empresários.

O breve “alerta” discutido nesta seção objetiva estimular os pesquisadores e educadores a refletirem sobre sua responsabilidade para com a educação; evoca, também, o compromisso de que não se permita que o trabalho e a educação sejam reduzidos a um nível de automatização inconsciente das classes trabalhadores, e, principalmente, dos jovens que representarão a geração futura do Brasil.

### **3.3. Empreendedorismo e formação humana**

O termo ‘empreendedor’ vem do latim “*emprehendere*”, que significa levar a frente de si. Empreendedorismo é uma palavra de origem francesa, “*entrepreneur*”<sup>46</sup>, que significa um negociador e, portanto, alguém que assumia riscos. O conceito foi criado pelo economista austríaco Joseph Alois Schumpeter, que definiu o empreendedor como um inovador num sistema econômico em que, visando à obtenção do lucro, move a atividade empreendedora. Para Baumol (1990, p. 899), o empreendedor é alguém “motivado por oportunidades que gera sucesso comercial”, ou seja, sua realização está em identificar ou gerar oportunidades para negócios rentáveis. Baumol (1993) acrescenta ao seu pensamento os pilares do empreendedorismo<sup>47</sup>: capacitação, cultura e crescimento. Segundo o Instituto Global de

---

<sup>46</sup> DICIONÁRIO infopédia de Francês-Português [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/frances-portugues/entrepreneur> Acesso em 04 abr. 2020.

<sup>47</sup> Identificado como “os 3Cs” que sustentam o empreendedorismo pelo Instituto de Tecnologia & Sociedade do Rio: empreendedorismo na economia em rede. Disponível em:



Empreendedorismo e Desenvolvimento (GEDI)<sup>48</sup>, esses pilares representam as bases através das quais o empreendedor desenvolve-se e gera valor à sociedade na qual está inserido. O primeiro ‘C’ refere-se à capacitação, que visa estimular iniciativas ao uso de tecnologias e, em função das oportunidades geradas, necessita de um treinamento empresarial em que as pessoas atuarão. O segundo ‘C’ refere-se à cultura; este está no pilar que busca diálogo entre os setores público e privado, no qual se incluiu a economia como setor fundamental de apoio a novos modelos de negócio. O terceiro ‘C’ diz respeito ao crescimento através da inserção no mercado e sua expansão.

Faz parte do espírito científico do pesquisador conhecer diferentes formas de pensamentos, analisá-los e, por conseguinte, à luz dessas análises, estruturar seu pensamento e sua visão de mundo. Naturalmente, para o pesquisador alguns pensamentos podem fazer sentido e outros não. A intenção das análises aqui apresentadas é de buscar a compreensão do pensamento neoliberal, identificando seus valores e também as articulações discursivas que culminam no despertar do trabalhador para o interesse pela cultura empreendedora.

O homem do século XXI busca respostas para solucionar os problemas da modernidade; dentre esses problemas estão o desemprego para os desempregados e o sucesso profissional para os que estão empregados. Conforme Salgado (2013, p. 198), flexibilidade, criatividade, dinamismo e autonomia são ingredientes de diversas cenas de séries para a juventude exibidas pela Rede Globo “em que os jovens aparecem produzindo conteúdo, fazendo manutenção e atualizando o site”. A autora acrescenta ainda que as cenas exibem adolescentes com suas “ferramentas de trabalho” (celulares, computadores, câmeras) e “os momentos produtivos se misturam aos momentos de lazer, numa rotina em que as grandes ideias não têm hora para surgirem e serem implementadas” (SALGADO, 2013, p. 198). A análise da autora se faz pertinente à medida que identifica que em nenhum momento a educação escolar é apresentada como desnecessária ou ultrapassada: “o estudo é reconhecido como importante caminho de crescimento e formação individual” (SALGADO, 2013, p. 198).

---

<https://itsrio.org/wp-content/uploads/2017/10/Report-empendedorismo-na-economia-em-rede.pdf> Acesso em 20 mar. 2020.

<sup>48</sup> O Instituto de Tecnologia & Sociedade do Rio (<https://itsrio.org>) compartilha do GEDI e ambos do pensamento dos “os 3Cs” que sustentam o empreendedorismo. Disponível em: <https://workspace.imperial.ac.uk/business-school/Public/JC/GEDI%20delegat%20paper.pdf> Acesso em 07 dez. 2019.



Para o jovem, o estudo é importante para a obtenção do reconhecimento esperado e, obviamente, para a expectativa de poder ganhar dinheiro. Observa-se que não se fala de ‘salário’ como resultado do mês trabalhado do jovem assalariado; a referência é ao ‘dinheiro’, como resultado de um trabalho “[...] criativo, autônomo e extraordinário” (SALGADO, 2013, p. 199).

A mídia e os meios de comunicação de massa contribuem para a formação da cultura empreendedora. Segundo Salgado (2013, p. 199), a sociedade moderna aspira por um perfil profissional “[...] não mais apenas produtivo, o ser-empendedor é, acima de tudo, proativo, inovador, oportunista e, claro, lucrativo.” A sociedade atual, composta por indivíduos modernos ou indivíduos microempresas, naturalizou características do mundo do capital, tais como produção, gestão, liderança, competitividade, lucratividade, realização, satisfação, sucesso! Observa-se que ‘satisfação’ e ‘sucesso’ para muitos desses jovens (adultos e crianças também) passa a ter sentido quando o êxito da sua atividade está associado à obtenção do lucro, o que resume o significado da cultura empreendedora. Gramsci (2001, p. 62) argumenta que

[...] a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa ‘liquidar’ ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também ‘dirigente’.

O domínio e a direção intelectual e moral social construída através da hegemonia combina concessão e coerção, através do convencimento ideológico; nesse processo, a mídia cumpre um seu papel fundamental:

O exercício ‘normal’ da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública - jornais e associações -, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. (GRAMSCI, 2000, p. 95).

Para Gramsci (2000), a imprensa, a igreja e a escola representam o conjunto das três organizações culturais que atuam no processo de difusão ideológica. No caso da imprensa, os meios de comunicação de massa e as redes sociais são veículos pelos quais a mídia propaga com maior rapidez o pensamento hegemônico, massificando cotidianamente e influenciando a opinião pública.

Observa-se como o pensamento hegemônico refletido na mídia influencia a sociedade de forma consensual, ao reforçar de maneira atraente e sedutora o pensamento empreendedor como algo espontâneo e natural:

[...] o fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deva levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida; que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico corporativa. Mas também é indubitável que os sacrifícios e o compromisso não se relacionam com o essencial, pois se a hegemonia é ético-política também é econômica; não pode deixar de se fundamentar na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica”. (GRAMSCI, 2000, p. 48).

O que o discurso hegemônico midiático prega, de modo implícito, é que para o exercício de poder do empreendedor, há o exercício a submissão do trabalhador. Ou seja, a relação de domínio e dominado é inevitável no processo de construção empresarial; se inicia na consciência e na formação humana. No entanto, esse pensamento empreendedor alimenta a fantasia de que a satisfação advém do lucro. O que resulta do trabalho é mero produto da alienação do trabalhador.

Marx faz uma exposição sobre o trabalho alienante. De acordo com o filósofo, “[...] antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (MARX, 2004, p. 149). É pelo trabalho que o homem diferencia-se dos animais e tornam-se humanos. Através do trabalho o homem humaniza-se e realiza-se. Desta forma, Marx atribui valor positivo ao trabalho, mas critica a alienação causada pelo modo de produção capitalista.

Alienação é a execução da tarefa sem entendimento. Para que o homem seja realizado, precisa compreender sua tarefa, sua função no trabalho. A compreensão dá sentido ao homem e, portanto, torna-o livre. No entanto, como mero executor, o homem está na condição de alienação. Nesta condição o homem não é capaz de pensar na sua vida; ele transfere para outras pessoas a sua atividade de pensar. Para que seja liberto da alienação, o homem deve ter a capacidade de pensar no processo do seu trabalho, que é exatamente o que não acontece no modo de produção capitalista em que o trabalhador não pensa. Uma vez que o modo de produção do capital conduz a essa alienação, também diminui o real valor do trabalho. Logo, o trabalho não é ruim, ruim é o trabalho no modo de produção capitalista através do qual são gerados os fenômenos do fetichismo da mercadoria e da coisificação do operário. Vejamos a seguir uma ilustração sobre o fetichismo



**Figura 4** – Marx/Engels: uma visão do século 21.  
 Fonte: <https://marxrevisitado.blogspot.com/2012/> >

A figura 4 acima, intitulada “Marx/Engels: uma visão do século 21.”, ilustra o ‘fetichismo da mercadoria’ por Marx (2004). Para o autor, os objetos perdem-se na relação com o trabalho, ganhando um valor sobrenatural, pois ganham vida própria, como se não se pudesse mensurar seu valor real. Então significa dizer que a mercadoria no modo de produção capitalista ganha vida, pois, através da valorização do mundo ‘coisificado’, aumenta a proporção da desvalorização do mundo humano. O trabalho reproduz mercadorias em geral e, inclusive, o trabalhador como mercadoria, pois da mesma forma com que o trabalho produz mercadorias, também transforma o trabalhador em produto, em mercadoria. Este fenômeno é o que Marx chamou de ‘coisificação do operário’. A supervalorização dos produtos atribui a esses a condição de mais importantes do que o trabalhador, ou seja, o trabalhador, enquanto mercadoria, ocupa um lugar de menos valor em relação aos produtos que produz. É como ilustra um trecho da música abaixo:

Nessa terra de gigantes  
 Que trocam vidas por diamantes  
 A juventude é uma banda  
 Numa propaganda de refrigerantes  
 (Letra da música: Terra de gigantes/ Engenheiros do Havai)<sup>49</sup>

A inversão de papel (ou de valores) que atribui vida própria às mercadorias e transforma o homem em produtos é tão atual quanto foi descrita por Marx em seu tempo. Refletindo-se

<sup>49</sup> Disponível em: <https://www.letras.mus.br/engenheiros-do-hawaii/12906/> Acesso em 10 dez. 2020.



sobre o fetiche e a comercialização da educação observa-se que o ensino escolar tornou-se uma mercadoria, permitindo que a educação se reflita em um dos fetichismos contemporâneos. Para o trabalhador a educação escolar transformou-se no ‘passaporte’ para o mundo do trabalho e, quanto melhor a instituição de ensino (normalmente privada), maior é a garantia de realização profissional. Nesta mesma linha de pensamento, da mesma forma com que a educação teria se transformado num fetiche, os estudantes formados para o mercado de trabalho transformaram-se em objetos para o capital. Desta forma, o pensamento marxista sobre ‘fetichismo da mercadoria’ e ‘coisificação do operário’ estaria numa versão atualizada para o século XXI, em que se presencia a o ‘fetichismo da educação’ e a ‘coisificação do trabalhador’.

Reis (2007), ao descrever sobre o fetiche da mercadoria cinema expressa exatamente o pensamento referido no parágrafo anterior, que apenas se apropriou do princípio para fazer uma correlação com a educação. Na reflexão do autor:

Se considerarmos rigorosamente a atividade cinematográfica no contexto de uma cadeia produtiva industrial complexa, chegaremos à conclusão, grosso modo, que do trabalho de extração da matéria-prima da película do filme ao trabalho do bilheteiro e do pipoqueiro nas salas de exibição, tudo concorre para a realização do fetiche mercadoria cinema. (REIS, 2007, p. 3).

Em uma analogia ao cenário da educação institucionalizada se poderia assim parafrasear: “Se considerarmos rigorosamente a atividade *educação* no contexto de uma cadeia produtiva industrial complexa, chegaremos à conclusão de que, grosso modo, do trabalho de extração da matéria-prima *aluno* ao trabalho *da secretaria escolar e do merendeiro (ou comerciante da cantina escolar)*, tudo concorre para a realização do fetiche mercadoria *ensino escolar*”. O autor acrescenta:

Sabemos todos que para manter o desenvolvimento das forças produtivas sob seu controle, a classe dominante necessita controlar permanentemente o determinante tempo-espço do trabalho. *Manter essa determinante sob controle significa exercer o domínio científico, racional, sobre o ciclo produtivo* e, portanto, significa manter a forma geral da propriedade. Importa dizer com isso que a manutenção do controle sobre o tempo-espço do *trabalho requer uma forma de consciência específica de dominação: a ideologia*. (REIS, 2007, p. 4, grifos meus).

A ideologia apresentada na educação escolar moderna influencia metodologias, ferramentas de ensino, políticas, consciências e diferentes concepções de mundo. Reis (2007, p. 5) salienta que “[...] É no interior desse corpo discursivo que as demandas ideológicas da classe dominante são constituídas, impondo a necessidade da construção de um *telos* capaz de ajustá-las às novas configurações políticas surgidas na conjuntura [...]”.



Mantendo o pensamento neoliberal e seu objetivo marcadamente reforçado pelo mercado de trabalho, a educação escolar desenvolve modelos pedagógicos articulados que se justificam nas políticas públicas educacionais. Neste contexto, o modelo pedagógico do empreendedorismo é o mais próximo ao objetivo que visa atender a formação do trabalhador na perspectiva da quarta revolução industrial<sup>50</sup>, vivenciada atualmente. Através da Indústria 4.0 (expressão utilizada para a quarta revolução industrial), outras áreas da sociedade espelham-se e buscam adequação à realidade vigente. Entre essas áreas está a Educação 4.0.

A abordagem da Educação 4.0 contempla tecnologia, informação, mídia, interatividade, e tem como princípio o desenvolvimento das competências discentes. Deste modo, o conceito de competência ganha ainda maior amplitude, uma vez que a realidade da Indústria 4.0 inclui automação através de processos que associam máquinas a processamentos digitais.

Para Klaus Schwab (2016), a quarta revolução industrial define-se pela transição em direção a novos sistemas que são construídos sobre a infraestrutura da revolução digital. Para atuar neste novo universo social, tecnológico e do capital, necessita-se de um ‘trabalhador 4.0’<sup>51</sup> moldado para atender às novas exigências do ‘mercado 4.0’<sup>52</sup>.

A pedagogia das competências, adaptando-se ao modelo educacional 4.0, busca potencializar a formação do trabalhador, a fim de capacitá-lo para o autoemprego. Nesse sentido, como forma de sobreviver ao novo mundo do capital, a educação, utilizando o discurso hegemônico, enfatiza a necessária formação empreendedora.

As políticas educacionais atualmente ocupam-se em introjetar o modelo pedagógico empreendedor. Daí o surgimento no cenário educacional da Pedagogia Empreendedora. Esse modelo pedagógico se sustenta na visão neoliberal de que o desemprego atual é, na verdade, oportunidade para práticas do empreendedorismo. Assim, desde a educação escolar básica, os jovens, futuros trabalhadores do capital, desenvolvem potencialidades a fim de manterem saudáveis as relações sociais e sobreviverem num cenário de avanço tecnológico contínuo e

---

<sup>50</sup> As revoluções industriais correspondem ao momento histórico em que se tem formulações políticas, econômicas e educacionais em função das mudanças sociais. Para mais informação, recomenda-se a leitura de SCHWAB, Klaus. **The Fourth Industrial Revolution: What It Means and How to Respond?** Foreign Affairs, 2015.

<sup>51</sup> Adjetivo criado pela autora para referir-se ao trabalhador neste novo modelo industrial.

<sup>52</sup> Adjetivo utilizado pela autora para referir-se ao novo mercado de trabalho em consequência da Indústria 4.0.

consequentemente, à instabilidade econômica, à desqualificação da mão-de-obra e a maior precarização do trabalho. Vale chamar atenção para

[...] a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2011, p. 20).

Na sociedade neoliberal a formação escolar se revela pela tendência ao desenvolvimento humano para o capital. A pedagogia do empreendedorismo reduz o ser humano à medida que o qualifica para um mundo de incertezas, de riscos e de competição.

A educação escolar é uma das instituições fundamentais no processo de formação das subjetividades e um *locus* social particularmente privilegiado para a promoção do desenvolvimento das relações sociais e de humanização do indivíduo. No ambiente escolar o homem coloca em prática sua experiência, seus bens culturais e seus conhecimentos armazenados. Segundo Saviani (1985), a relação entre escola e trabalho deve acompanhar as tendências tecnológicas. Uma vez que a pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa para a sociedade (que no capital é para o trabalho), sua função deve ser a de direcionar o processo de ensino-aprendizagem adequadamente ao mundo laboral. Uma vez que a pedagogia empreendedora visa capacitar e desenvolver competências que orientem o homem a viver numa sociedade sensível a crises financeiras e riscos individuais, ao adotá-la, a educação escolar se vê incorporada a uma lógica individualista, egoísta, imediatista, economicista, capitalista. A educação escolar, sob esta ótica, nega-se a oferecer a formação completa do indivíduo ao dificultar que os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade sejam devidamente socializados por meio da sistematização dos currículos.

Para Saviani (2011, p. 14) “[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à erudita, destacando-se que essa mediação trata-se de um movimento dialético.” No olhar de Saviani (2007), a educação escolar atual se referencia no modelo de sociedade e, como consequência, o Ensino Fundamental tem como base o princípio educativo do trabalho. Na educação escolar do nível médio, é possível reestabelecer a relação entre a prática do trabalho e o conhecimento. Desta forma, tem-se na escola e no trabalho o princípio educativo apontado para o mundo do capital.



Pensar numa educação escolar que desenvolva a formação para a vida requer, também, outras iniciativas para a modernização da aprendizagem que propicie uma formação profissional moderna. Nesse sentido o papel da escola, com oferta de educação integral, é formar o aluno para que esse possa desenvolver a autonomia, a solidariedade e a capacidade de participação na solução de problemas sociais. Todavia, esse objetivo não é, de todo, alcançado quando se observa a prática da formação oferecida nas escolas de Ensino Médio.

A pedagogia escolar ocupa-se com a prática educativa que resulta na (re) construção social. Através da educação escolar, o ser humano transforma e/ou desenvolve seus aparatos culturais, físicos e cognitivos. Tais transformações humanas reconfiguram os modelos de vida social.

No ciclo da educação escolar atuam professores, educadores e profissionais influenciadores, cujas ações devem ser direcionadas ao propósito de responder qual o sentido da formação humana. O alcance desse propósito, contudo, suscita um retorno aos questionamentos básicos em educação e que, por serem tão simples, parecem ter sido ultrapassados e preteridos. Essa realidade sugere o retorno aos simples questionamentos e a sua inclusão nos diálogos com pais, professores e alunos, assim como nos projetos escolares e nas análises das decisões em educação: Qual o sentido da educação escolar? Qual é o tipo de homem que se deseja formar? Para que este homem precisa ser formado? Uma vez que é preciso educar homens rumo a uma formação completa, integral e humanista, então o ensino não deve ser aligeirado. Ao contrário, o ensino deve ser alicerçado na construção do pensamento e na compreensão do sentido da formação humana.

No contexto das reflexões acima, retoma-se aqui a discussão sobre a escola de cultura geral e de formação profissional a que Gramsci caracteriza como “escola desinteressada”. No modelo da formação patenteada pelo sardo filósofo a busca não é pela formação em uma perspectiva imediatista, mas por uma formação de base que posteriormente desse ao homem a condição de escolher sua especialização, de acordo com a opção profissional que tenha feito livremente. O modelo de escola advogado por Gramsci inexistente hoje para a população trabalhadora. Ao contrário, o que existe é uma escola “interessada”, dedicada a oferecer uma formação imediata para o rápido atendimento às demandas do mercado de trabalho. Esta escola

interessada questionada por Gramsci nutre as bases da pedagogia empreendedora. Como mostra o autor:

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e formativa, ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. (GRAMSCI, 2000, p. 110).

Comparando a educação oferecida pela escola “imediatamente interessada” e a formação orientada para a escola “desinteressada” têm-se, à luz do pensamento Gramsci (2000), respectivamente a formação imediata para o trabalho e a formação para a humanização e para a vida.

O modelo de escola unitária apresentado por Gramsci (2000) retoma o princípio da escola humanista, em que cada indivíduo seria capaz de desenvolver sua capacidade de elaborar o pensamento e emancipar-se de forma a autodirigir-se na sociedade. Gramsci defendia uma escola unitária, de ampla formação, a qual todos pudessem acessar igualmente. A solução da escola unitária vislumbrava a saída da crise pela qual passava a educação dual em que aos pobres era oferecida uma formação para o trabalho braçal e aos ricos era oferecida a formação intelectual. O autor identifica na escola única a solução para a crise instaurada na sociedade italiana. Nessa escola única todos teriam igualmente acesso à formação integral e em seguida à educação profissional.

Para o autor italiano, a educação é vista por seu caráter formador intelectual; nesse projeto a educação e a cultura deveriam ser igualmente oferecidas a todas as classes, e não estaria caracterizada como modeladora comportamental. Eis o que justifica que o autor identifique na educação escolar a solução para a crise instaurada na sociedade italiana à época. Afirma o autor que

A crise terá uma solução que, racionalmente deveria seguir esta linha: a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2000, p. 33).

Sob a baliza do modelo de escola gramsciano, parece deveras estreito o debate sobre educação empreendedora, que se configura por seu caráter imediatista tendo por foco o



atendimento das necessidades do mercado de trabalho. A formação humana para a vida inclui a educação para o trabalho. Nesse sentido, crê-se que é preciso retomar a ontologia ao identificar a humanização como resultada do processo do trabalho e do princípio educativo, no qual o homem integra natureza (ciência), cultura (sociedade) e trabalho.

Para o autor, há no trabalho um princípio educativo; a preocupação do filósofo está centralizada em estudos sobre trabalho e educação numa perspectiva humanista:

[...] *deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas* (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é, todavia o único elemento a ser considerado. *A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza.* O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos [...] Desta forma, o homem não entra em contato com a natureza simplesmente pelo fato de por ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: essas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível que cada um transforme a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto das relações do qual ele é o ponto central. (GRAMSCI, 1978 *apud* MARTINS, 2008, p. 211-212, grifos meus).

É na relação com a natureza e com os demais homens, mediada pelo trabalho, que o ser humano constrói sociedades, reconfigura a história e, simultaneamente, molda a sua essência. O homem faz parte da essência da natureza e como tal, é um ser natural.

Para alguns intelectuais as relações que envolvem trabalho e educação estão evidentes no sentido do trabalho como princípio educativo, conforme acima exemplificado. Essa temática além de ser cara parece ser polêmica entre os estudiosos. Porém, é em Marx e Gramsci que se identifica a compreensão do trabalho central no processo educativo. Segundo Marx (2004), o trabalho é um processo histórico de transformação em que o homem age na natureza. A natureza, por sua vez, reflete suas mudanças no próprio homem. Logo, o trabalho

[...] é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal de metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2004, p. 153).

Sob a ótica das análises anteriores, a relação existente entre trabalho e educação evidencia que estas atividades humanas mantêm correspondência entre si por sua própria existência e estão interligadas dialeticamente. Assim, conclui-se que a educação favorece ao trabalho da mesma forma em que pode transformá-lo.



O trabalho possui uma dimensão ontológica, através do ciclo ininterrupto do homem como ser natural. Sendo o trabalho um processo naturalmente histórico, nele o homem modifica a natureza; essa ação de modificação se reflete na interação entre os mesmos homens e também na cultura, retroalimentando novas modificações, inclusive nas relações sociais. Dessa forma, o trabalho enquanto categoria fundante do ser humano é primordial, tanto como processo educativo quanto como processo de formação humana.

O diálogo entre Marx e Gramsci se funde na visão dialética na qual ambos defendem que o trabalho é o centro do processo educativo. Ou seja, o homem constrói sua formação para e pelo trabalho. A premissa básica da contribuição de Marx para a Educação defende que o ensino não deve apresentar diferenças entre as classes; defende também que a educação tecnológica (antes denominada como técnica e industrial) deve ser completa e acessível para todos. Conforme o autor:

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual. 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos das indústrias. A divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. Esta combinação trabalho produtivo pago com educação intelectual, os exercícios corporais e formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocrática. (MARX, 2004, p. 60).

É através do trabalho que o homem constrói sua formação para e pelo trabalho. Mudando drasticamente de um referencial teórico para outro, ao chegar a Karl Marx, é possível identificar que a motivação para sua análise reflexiva e crítica sobre questões ontológicas foi influenciada pelo momento histórico vivido pelo filósofo. Ao contrário dos cristãos, Marx, como ateu, buscou significar o homem social enquanto real e dinâmico, através do qual surgem novas relações em sociedade para as quais o trabalho é uma categoria fundante.

É possível identificar que o trabalho, inclusive no Brasil, possui duas grandes dimensões: a ontológica e a histórico-social. Como salienta Marx (1989, p. 149):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.



Através da dimensão ontológica, o homem relaciona-se com a natureza, transformando-a e se transformando. O trabalho é para Marx a base da natureza humana que ocorre num ciclo contínuo, ininterrupto. O homem é natureza e, por meio dela, ele produz o que é necessário para viver, torna-se um ser social ao satisfazer novas necessidades e novas possibilidades geradas a partir do trabalho com a natureza; novas organizações sociais são geradas em função desta relação homem-trabalho-natureza. Essa é uma forma concreta de trabalho.

A dimensão histórico-social do trabalho assume a característica do trabalho abstrato quando o trabalho ultrapassa a interação entre homem-natureza e em dado momento passa a acontecer a interação somente entre os homens. Esta interação inter-humana dá-se em função da necessidade do resultado do trabalho que ocorre com interesse na produção final. Ou seja, no capital. Desse modo:

[...] Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. (MARX, 1989, p. 150).

Segundo Marx (1989), o homem é social, pois se relaciona, através do trabalho, com a natureza e, em seguida, com outros homens. Suas relações de trabalho (e por meio do trabalho) possibilitaram (e possibilitam) a construção da história e o desenvolvimento de novas fases históricas. Isso significa que o homem constrói a história através do trabalho que é sua categoria fundante e social. Parece ser repetitivo, mas ao explicar o ciclo natural humano e seu desenvolvimento social, vê-se seu envolvimento em torno do trabalho. Desta forma, em todas as sociedades há a premissa ontológica do trabalho. Este princípio ontológico é o mesmo para todas as sociedades. O que muda em cada sociedade é o princípio do trabalho que, na sociedade capitalista, está voltado ao interesse do crescimento do capital e não dos homens-natureza.

Através do princípio ontológico há o homem criativo, livre e consciente. Ao passo que o homem se realiza no contexto histórico, o mesmo define novos desafios e rumos à sociedade. Esse é o aspecto positivo do trabalho como agente impulsionador do pensamento humano, uma



vez que aponta para o seu princípio criativo. Evidencia-se, assim, um processo humano de autoconstrução de si e da sociedade. Nessas reconstruções e transformações da realidade natural, o homem materializa suas ideias, necessidades e realizações; assim também ocorre com os outros homens, sendo todos beneficiados, o que, conseqüentemente, altera as relações sociais. O trabalho assume sua forma abstrata quando o trabalhador oferece a sua força de trabalho, tornando-se mercadoria.

Para compreender as expectativas e a perspectiva da educação escolar brasileira crê-se ser necessário pensar e ampliar a consciência da necessidade do trabalho e do capital; porém, parece que é igualmente importante que se faça isso livre da alienação provocada pela exploração do homem por outro homem, onde ambos são alienados.

A educação escolar para o trabalho é reconhecidamente vital e necessária, a fim de integrar o homem na sociedade. Contudo, o questionamento do qual não se pode prescindir é quanto à exclusividade dada à formação para o mundo do capital. Acredita-se que seja fundamental à educação ter também em mente o valor da formação ‘humanizatória’ do homem que atuará em diversos setores da sociedade, áreas de conhecimento e ciclos sociais. Ou seja, deve-se considerar a formação humana para a vida.

Os temas empreendedorismo e formação humana são aqui retomados para serem contextualizados dentro do modelo de educação escolar pensado por Gramsci (2004). O modelo defendido pelo sardo filósofo sugere uma nova leitura das concepções das categorias trabalho e ensino escolar, levando-se em conta o caso brasileiro. Gramsci propõe uma formação ampla a fim de tornar os trabalhadores conhecedores e gestores dos processos produtivos. Desta forma é que o trabalho como princípio educativo deve estar associado, segundo autor, ao trabalho manual e intelectual. Gramsci (2001, p. 33) defende a “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.”

Através da concepção de educação integral da escola única, Gramsci idealiza a formação humana completa (manual e intelectual). Segundo o filósofo, uma vez consciente de todo o processo do trabalho, o homem será livre. O autor propõe um modelo de educação escolar que prime pela formação humana integral a fim de desenvolver um homem não manipulável, que

seja formador de opinião e dotado de pensamento crítico. Os argumentos de Gramsci acerca do homem como cidadão defendem que este deve conhecer e exigir seus direitos, bem como conhecer e cumprir com seus deveres. É possível reavaliar as formas de aquisição do conhecimento crítico para além do espaço escolar. A este conhecimento crítico é necessário um exercício político dos trabalhadores em que, ao unificarem seus objetivos, atuem de forma hegemônica no processo de transformação da sociedade. Essa é uma expectativa da formação humana, com base no pensamento gramsciano.

Para Gramsci (2006), a educação se dá a todo o momento, dentro ou fora da escola. Pensando na educação escolar, Gramsci desafia à criação da escola unitária, na qual o objetivo principal da formação humana é a emancipação social do sujeito. Tanto em Marx quanto em Gramsci identifica-se a necessidade de uma educação escolar igualitária e acessível a todos. Gramsci (2000, p. 19) argumenta que

[...] o enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las.

A preocupação de Gramsci com a transformação social o levou ao pensamento emancipatório por meio da educação. Para o autor, a emancipação pela educação ocorre na medida em que a classe subalterna seja paulatinamente formada dentro de uma nova ideologia, a fim de tomar o poder. Para o filósofo, a subordinação dos homens é fruto, principalmente, de uma subordinação intelectual, que é consequência da dominação ideológica alcançada através da hegemonia. As classes subalternas não se elevam pela falta de conhecimento e consciência; a ausência de conhecimento e de consciência impede a visão de realidade induzindo, portanto, à submissão contínua por meio da alienação.

Se no capitalismo há limites à emancipação humana, crê-se que é preciso atingir homens conscientes da sua condição, a fim de tornarem-se agentes de transformação. Com apoio na esfera social, há escolas atuando como reprodutoras de conceitos que incidem sobre a formação humana. É, portanto, necessário que a educação escolar recupere o diálogo entre conhecimento, pensamento e prática do trabalho, além da formação para o mundo do trabalho.

Na disputa de posições o que se tem é uma classe trabalhadora popular, que busca *um lugar ao sol*. No espaço em que as políticas neoliberais interferem na esfera educacional



(inclusive), reflexões sobre o empreendedorismo e sua aplicação no contexto da educação escolar podem ser oportunidades para o exercício em torno da consciência crítica sobre a função do ensino institucionalizado e do pensamento contra hegemônico sobre a formação humana.

## CONCLUSÃO

A pesquisa que ora finaliza-se teve por objetivo analisar a Reforma do Ensino Médio brasileiro (Lei nº 13.415/2017), bem como as tensões presentes na sociedade brasileira em razão do caráter tecnicista da referida legislação; o trabalho teve como foco a evidente subordinação do sistema de ensino aos interesses do mercado de trabalho e às demandas sociais consideradas pelos setores político e econômico nacionais. Se apropriando do materialismo histórico dialético, a pesquisa propôs-se a analisar a legislação em vigor à luz do processo histórico e da imposição do interesse hegemônico que, através da normatização, estabelece as relações sociais da sociedade brasileira.

Ao longo da pesquisa tratou-se da abordagem da concepção humana de sociedade, assentada nas bases que são ideologicamente estabelecidas com o fim de influenciar as perspectivas presentes no processo de desenvolvimento social.

A categoria trabalho representa a base pela qual se desenvolve a sociabilidade do indivíduo; ao interagir com a natureza, o trabalhador produz o que é necessário à sua vida e sobrevivência. Partindo desse pressuposto adotou-se como linha metodológica a educação para o trabalho, identificando a intenção da referida Lei para uma formação aligeirada, ocupada em atender à centralidade do interesse capitalista. O recorte temporal deu-se entre os governos que presidiram o país desde sua redemocratização, entre os anos de 1998 até 2016.

O capítulo 1 apresentou a perspectiva da análise da Lei nº 13.415/2017 no contexto de sua elaboração e implementação, no esforço de se compreender a proposta político-pedagógica que compõe a formação heterônoma. A formação heterônoma relaciona-se com as bases culturais da lógica do capital, que formata o senso comum em torno de símbolos. Tais símbolos determinam, dentre outros aspectos, que a dignidade é um pressuposto do trabalho; que trabalhar mais e descansar menos são o caminho para se ter mais dinheiro e que o dinheiro é o princípio de independência; que é preciso ter o trabalho como prioridade para o desenvolvimento humano; que o homem vive para trabalhar; que é por meio do trabalho que o homem conquista suas realizações. Estas e outras crenças são introjetadas no imaginário do trabalhador, que passa a assumi-las como sendo a verdade e, portanto, a reproduzir e defender tais premissas como preceitos morais.



Ainda no capítulo 1, foi apresentada a conjuntura e o debate sobre trabalho e educação. Este ponto englobou uma análise da conjuntura que marcou os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), cujos mandatos compreendem o período de 1995 a 2002; seguindo a análise, percorreu-se o governo de Luiz Inácio da Silva (Lula) no curso de seus dois mandatos, exercidos entre os anos de 2003 a 2010; na sequência, discorremos sobre o governo de Dilma Vana Rousseff, entre os anos de 2011 a 2016, reeleita em 2014, tendo o segundo mandato interrompido mediante um golpe dos setores conservadores, o que levou esse mandato a ser finalizado por seu então vice-presidente, Michel Miguel Elias Temer Lulia, por meio de uma posse interina que durou de 2016 a 2018.

A pesquisa identificou no Brasil da década de 1990 evidências dos princípios neoliberais sendo assumidos pelas políticas econômicas que se abriam à economia global. Também verificou que as políticas emergentes do modelo neoliberal resultaram em um alto índice de desemprego como uma das mais graves consequências econômicas e sociais, o que aprofundou o empobrecimento e as desigualdades sociais no país.

Na área educacional, as novas configurações provocadas pelo projeto neoliberal encabeçaram polêmicas em torno da qualidade na educação brasileira. O questionamento fundamental girava em torno de preocupações sobre como essa qualidade seria concretizada, o que se tornou, inclusive, um foco de atenção governamental. O ápice dos debates que se estabeleceram se deu com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Num contexto de crise estrutural mundial do Capital, a pedagogia das competências surgiu no Brasil de forma mais clara através de discursos pedagógicos que foram reforçados por regulamentações educacionais.

Com sua base alicerçada na teoria do capital humano, o ensino por competências trouxe como solução para a formação de trabalhadores a elaboração de conteúdos que os preparassem para atender às demandas do capital. Tal solução, contudo, dividiu opinião entre educadores e pensadores da educação, quando muitos desses saíram em defesa de um modelo educacional voltado para a formação humana integral e não apenas para uma formação aligeirada e que se restringisse meramente ao atendimento das demandas do capital.

O ensino por competências é a tradução pedagógica do discurso neoliberal e se caracteriza pelo discurso hegemônico que perpetra a necessidade de formação de mão de obra



especificamente qualificada para o mercado de trabalho, sob as bases da ideologia capitalista. Todavia, apesar de conflitante, é consenso o fato de que nesse modelo pedagógico há pontos positivos, tais como o incentivo a autonomia em educação, iniciativa, resoluções de problemas, entre outras questões do cotidiano profissional. Por conta desses pontos positivos no referido modelo de ensino, verificam-se oportunidades para a construção de um discurso contra-hegemônico. Pela apropriação inteligente dos argumentos que pautam o discurso do ensino por competências em favor do capital, é possível delinear outro discurso no qual se defenda e se valide uma formação de viés emancipatório do trabalhador para a vida.

Através da Lei nº 13.415/2017 foi possível verificar que a educação tornou-se um instrumento de manipulação social à medida que reforça o dualismo entre o ensino público e o ensino privado. A constatação é de que enquanto a esfera pública de ensino forma mão de obra para o trabalho com ênfase nos ofícios mecânicos (ensino técnico), a esfera do ensino privado volta-se à formação de indivíduos pensantes e preparados para as posições de comando, para o mundo jurídico e para as artes liberais. A divisão social pelo trabalho intelectual e pelo trabalho técnico-instrumental mantém a perspectiva de distinção de classes, caracterizando a dualidade estrutural na educação escolar brasileira. Percebe-se claramente a distinção entre a escola destinada às elites e a escola que se ocupa no atendimento da classe economicamente baixa. É senso comum entre os profissionais da educação a existência das dualidades que se fazem presentes no sistema econômico capitalista. Tais dualidades observadas entre as esferas de ensino resumem a relação entre capital e trabalho e tornam deveras complexas as relações vigentes no processo educacional brasileiro.

O dualismo no âmbito da educação reforçado pela Lei nº 13.415/2017 se concretiza em sua propensão tecnicista ao integrar seus projetos de ensino ao mundo do capital, assemelhando a escola a uma máquina de produção social que alimenta as novas relações de trabalho, relações essas que mobilizam funções de dominação e de subordinação. De igual modo, os seus mecanismos de inclusão ou exclusão social estão baseados nas competências ou incompetências dos indivíduos (qualificados ou desqualificados para o trabalho) e nos benefícios subsequentes (salário, promoções, vantagens).

A educação escolar atua de forma a articular o conhecimento de acordo com os interesses do mercado, o que fica evidenciado na Lei do Ensino Médio nº 13.415 de 2017. A



sectarização curricular é um dos elementos presentes na referida Lei, cujos princípios são essencialmente contraditórios. A ideologia por trás da política educacional preconizada resulta em uma sociedade incapaz de analisar criticamente o mecanismo de manipulação ao qual está submetida. Essa manipulação não se expressa apenas num Ensino Médio fragmentado; em tom de inovação, através do artigo 36 da LDBEN, também reitera a junção entre “itinerários formativos” na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o uso de suas “tecnologias”. Cabe chamar atenção para o descompasso entre o politicamente anunciado e o cotidiano escolar concreto – larga é a distância.

O segundo capítulo ocupou-se de uma análise da conjuntura voltada à contextualização da Lei nº 13.415/2017 e, na finalização deste capítulo, apresentamos uma análise do objeto central da presente pesquisa, a Lei nº 13.415/2017, com o objetivo de se observar mais diretamente o conteúdo expresso no documento.

No capítulo 3 apresentamos aspectos sobre a reforma educacional e sobre o empresariamento da educação. Para tanto, considerou-se necessárias as abordagens aqui realizadas em torno do PNE e da BNCC, seus processos de criação, bem como suas perspectivas tendo em vista possibilitar reflexões tanto acerca das políticas educacionais vigentes, quanto sobre o alinhamento dos objetivos da educação nacional ao padrão neoliberal vivido pelo Brasil. Foi possível identificar, através de Saviani (2009), alguns dos obstáculos de natureza econômica, política, filosófica-ideológica e legal que foram encontrados para a construção do Sistema de Ensino Nacional (SNE).

Após a reflexão sobre o PNE, foi inevitável não associá-lo a discussão do pensamento neoliberal no Brasil, que se vê fortemente associado à LDBEN de 1996. Embora se reconheça os avanços resultantes do novo PNE 2014-2024, identificou-se, também, alguns retrocessos decorrentes da Base Nacional Curricular e da Reforma do Ensino Médio, sob a lei nº 13.415/2017, sobretudo pela forma como se apresenta, pois, segundo avaliações verificadas no curso dessa pesquisa, tais expedientes favoreceram ao formato de uma educação que descamba no aumento da desigualdade entre classes sociais, uma vez que só o dinheiro garante uma formação completa e assegura uma trajetória escolar em que todas as disciplinas estejam incluídas.



Ao longo da pesquisa que aqui se conclui foi possível identificar como o individualismo e as relações superficiais cresceram. Da mesma forma como se estabelecem as relações sociais, igualmente podem ser desfeitas, sejam no âmbito profissional ou pessoal. Ações em nome da cultura do empreendedorismo ocultam a submissão do trabalhador e evidenciam a relação de domínio e dominado como inevitável no processo de construção empresarial.

A análise sobre a Lei nº 13.415/2017 representou uma importante oportunidade de se suscitar a reflexão e de despertar questionamentos sobre o tipo de tecnicismo que é apregoado na televisão, nas propagandas e nos mais diversos meios de comunicação de massa, que só reforçam o antigo fetiche da escola técnica. A partir desses questionamentos pode-se adequar o pensamento de Marx ao “fetichismo da educação” constatando-se o quanto a educação se perdeu na sua relação com o capital; o quanto foi dotada de caráter mercadológico, podendo ser comprada ou vendida sem que a sociedade possa mensurar o seu real valor. Constatou-se, também, que em um processo de “coisificação do trabalhador” a formação escolar tornou-se um instrumento cujo objetivo se reduziu a preparar indivíduos como se fossem apenas ferramentas a serem utilizadas para suprir as necessidades do mercado.

As políticas públicas educacionais buscam reforçar a educação escolar visando o nacional desenvolvimentismo e exploram o ambiente escolar em favor de interesses por negócios econômicos individuais nos campos da produção material e industrial. Com o avançar da educação escolar verifica-se a formação para ambos os aprendizados técnico e comportamental. Aprimoram-se e despertam-se novas visões de mundo e formas de interpretar o sentido da formação institucionalizada.

O sentido de formação escolar foi direcionado para a exaltação das competências e habilidades adquiridas na escola. Esse direcionamento intencionalmente vem sendo posto como o único capaz de gerar transformação social. Na contramão do discurso, porém, as modificações sociais estão sendo cunhadas pelo sucateamento da mão de obra, pelo desemprego, pelas terceirizações, bem como pela redução de salários e pela desregulamentação da força trabalhadora. Se o indivíduo se qualifica, trabalha. Crescer para o mundo do trabalho é consequência de se ter feito o negócio (trabalho) crescer. E, portanto, não deve haver ingenuidade quanto aos propósitos político-educacionais. Diante do foco no desenvolvimento industrial, o tecnicismo educacional da primeira metade do século XX reforçou a intenção



neoliberal, privatista e político-eleitoreira de apresentar – na esteira da produção escolar – os resultados da farta e fácil reposição de mão-de-obra especializada, assinalada em Gramsci (2000).

A teoria do capital do humano foi restaurada através da mudança de objetivo da formação escolar, que, deixando de lado a qualificação, volta-se para as competências. Essa modificação impactou as relações sociais em torno do trabalho e da educação, refletindo na formação escolar, que por meio da adaptação de princípios preestabelecidos, redimensionou seu objetivo de forma a atender às exigências da produção neoliberal fabril.

A ideologia apresentada na educação escolar moderna, com base no pensamento neoliberal, influencia metodologias, ferramentas de ensino, políticas, consciências e diferentes concepções de mundo. O poder hegemônico, ao associar a pedagogia das competências ao modelo educacional 4.0, busca uma adaptação a esse modelo tendo como objetivo potencializar a formação do trabalhador e capacitá-lo para o autoemprego. Neste sentido, como forma de sobreviver no novo mundo do capital, a educação, se utilizando do discurso hegemônico, enfatiza a necessidade da formação empreendedora.

A conclusão desta pesquisa apresenta o resultado da análise da sociedade pós-industrial do século XXI, na qual a tecnologia e o conhecimento tornaram-se condicionantes imperativos para o capital. Identificou-se que a supremacia provocada pela ideologia do capitalismo refletiu nas relações sociais de forma natural e que o pensamento neoliberal transformou os direitos humanos (saúde, habitação, educação...) em mercadoria.

Concluiu-se que na educação o processo não foi diferente. Conforme concretizado através da Lei nº 13.415/2017, a realidade educacional brasileira foi impactada pela ideologia neoliberal ao inserir na sua estrutura a lógica da pedagogia das competências como uma indústria de saberes necessária e irreversível. A referida Lei apresenta visível estreitamento com a lógica do capital. Suas intenções no âmbito dos estabelecimentos institucionais carregam os preceitos do neoliberalismo tecnicista; implicitamente enfatiza a finalidade do ordenamento social, da fixação cultural e do ajustamento das condutas dos indivíduos em sociedade para a manutenção da ideologia dominante.

Desta forma, todas as reflexões tecidas no curso desta pesquisa contribuíram e se conformaram em conclusões, as quais a seguir são compartilhadas em seis tópicos:

1. Parece uma contradição, mas o capital que busca educar/formar, também busca deseducar/não formar para o trabalho. Ao trazer as possibilidades de aumentar a empregabilidade e a expectativa empreendedora, a ideologia do empreendedorismo busca um conformismo por parte do trabalhador em relação à sua condição de explorado para uso do próprio capital;
2. A Reforma do Ensino Médio é a concretização do propósito de qualificar parte da classe trabalhadora para atender ao capital (para isso precisa concluir o E.M.) e outra parte (que não concluir o E.M.) para ser minimamente escolarizada (não para capacitação para o trabalho, mas para se submeter a precarização do trabalho);
3. Independente de concluírem o E.M., os jovens da classe trabalhadora começam a pensar não na expectativa de emprego, mas no conformismo do trabalhador em relação à precarização do trabalho;
4. O projeto educativo do capital se resume em formar para o trabalho e para o desemprego. Essa perspectiva se evidencia em jargões da moda, tais como empregabilidade, empreendedorismo, arranjos produtivos locais, política solidária, entre outros;
5. Acerca da competência socioemocional, nota-se na BNCC, o quanto seus princípios se ocupam em preparar para o trabalho e também para o não trabalho;
6. Finalmente, a partir das contribuições de Marx, verifica-se que há um interesse hegemônico na formação para o trabalho simples, para o trabalhador complexo e para o não trabalho. Conforme refletiu Gramsci, a razão dá-se ao interesse na organização e no controlesocial a fim de manter a ordem hegemônica.

O foco documental da pesquisa foi desafiador por insistentemente despertar o interesse por outras fontes bibliográficas (mais antigas ou recentes em relação ao período pesquisado).

Reconhece-se que problematizar a temática escolhida suscita mais que um debate em torno de conceitos ou filosofias; precede investigar as perspectivas impressas na dinâmica da formação humana, que culminam no currículo e em políticas públicas educacionais.

O estudo, a pesquisa, o cenário global, a crise atual do capital, as leituras principais e complementares, a participação em eventos e discussões em grupos entre outras atividades



pedagógicas induziram-me a pensar na possibilidade de aprofundar uma pesquisa à luz dos escritos políticos de Gramsci (cartas e cadernos do cárcere), que tratam da sociedade civil *versus* sociedade política, destacando a necessidade de se desenvolver intelectuais orgânicos. Neste sentido, o assunto suscitou três importantes temas que podem direcionar o aprofundamento da presente pesquisa:

1. A Indústria 4.0 e o processo de super exploração do trabalhador como consequência da inovação tecnológica e da redução significativa dos preços da força de trabalho;
2. A classificação dos intelectuais brasileiros (segundo suas funções desempenhadas) à luz do pensamento Gramsciano (formalizadores, sistematizadores ou difusores);
3. A contra-hegemonia educacional e seu embate no campo neoliberal.

Ao abordar uma temática tão complexa como a aqui tratada, que analisa mudanças, pesquisa caminhos e busca entender cenários, seria ingênuo ambicionar o esgotamento das questões. Pelo recorte temático e metodológico adotado, acredita-se que esse trabalho tenha no máximo representado uma provocação. Espera-se que as reflexões aqui postas possam despertar o interesse para o desenvolvimento de outras pesquisas que deem conta de abordar outros aspectos que se interligam, como, por exemplo, a forma mediante a qual se articulam os intelectuais das classes fundamentais à sociedade (científico-filosófica, educativo-cultural e político), de modo a evidenciar seus movimentos. Crê-se que tal análise contribuirá para a compreensão das funções dos intelectuais das classes subalternas da atualidade e para explorar os modos como esses podem desempenhar melhor seus papéis na disputa pela hegemonia.

Por fim, enseja-se ter evidenciado de forma consistente a questão da Educação enquanto formação escolar que visa atender aos interesses da classe dominante. De acordo com o senso pessoalmente construído com base nas leituras que permitiram as abordagens desenvolvidas nessa pesquisa, assinala-se que é fundamental a busca por uma formação humana emancipada, consciente, de livre pensar. Neste sentido, defende-se que seja indispensável resistir ao pensamento hegemônico sem, contudo, negar a existência e necessidade do sistema econômico vigente. A resistência prescinde de questionamentos que possibilitem tanto superar a força de alienação que persiste em modelar o ensino, quanto, superando a ingenuidade, desmistificar as articulações políticas que retratam interesses particulares, especialmente aqueles que visam à perpetuação das desigualdades sociais estabelecidas a partir da educação escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando *et al.*. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1984.

BAUMOL, William. J. Formal Entrepreneurship Theory in Economics: Existence and Bounds. **Journal of Business Venturing**, n. 3, p. 197-210, 1993. Disponível em:

<[http://dx.doi.org/10.1016/0883-9026\(93\)90027-3](http://dx.doi.org/10.1016/0883-9026(93)90027-3)> Acesso em 23 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. J. Entrepreneurship: Productive, Unproductive, and Destructive. **Journal of Political Economic**, v. 98, n. 5, p. 893-921, 1990. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1086/261712>. Acesso em 23 jul. 2019

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em 26 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Resolução N° 4, de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 1999. Seção 1, p. 229. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf) Acesso em 15 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto N° 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal N° 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n° 4.244/1942, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1942. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De14244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14244.htm)> Acesso em 15 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto N° 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). > Acesso em 18 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). > Acesso em 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional (PEC) Nº 55/2016, de 13 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em:

<<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. > Acesso em 8 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Emenda constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/De14244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14244.htm). > Acesso em 15 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional (PEC) Nº 241/2016, de 16 de junho de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>. Acesso em 8 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)> Acesso em 15 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692/1971, 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**, Brasília, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)> Acesso em 15 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 13 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.072, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 13 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm)> Acesso em 15 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm). > Acesso em 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm) Acesso em 19 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). > Acesso em 14 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). > Acesso em 19 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm). > Acesso em 12 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm). > Acesso em: 12 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)> Acesso em 12 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular - BNCCEM. Brasília: MEC/SEB, 2018a. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no **Diário Oficial da União**, 21 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 146. > Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192) Acesso em 05 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMT, 2000. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em 15 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 5 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 175 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em 5 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). > Acesso em 21dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 15, de 4 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orienta aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). **Diário Oficial da União**, 17 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 33. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-pcp015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192).> Acesso em 26 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, 21 de novembro de 2018, Seção 1, p. 49. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192) Acesso em 13 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria n.º 92-EME, de 26 setembro de 1997**. Aprova o Manual do Instrutor do Exército Brasileiro (EB). 3ª Edição, 1997b. Disponível em:

<<https://bdex.eb.mil.br/jspui/handle/123456789/77> > Acesso em 9 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). **Diário Oficial da União**, 13 de outubro de 2009, Seção 1, p. 52. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/educacao/escolas-do-proemi-devem-enviar-propostas-ate-o-dia-7-de-marco/>. > Acesso em 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. **Diário Oficial da União**, 05 de outubro de 2018, Seção 1, p. 17. Disponível em:

<[http://www.lex.com.br/legis\\_27716064\\_PORTARIA\\_N\\_1023\\_DE\\_4\\_DE\\_OUTUBRO\\_DE\\_2018.aspx](http://www.lex.com.br/legis_27716064_PORTARIA_N_1023_DE_4_DE_OUTUBRO_DE_2018.aspx). > Acesso em 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do

Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. **Diário Oficial da União**, 05 de outubro de 2018, Seção 1, p. 19. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315/do1-2018-10-05-portaria-n-1-024-de-4-de-outubro-de-2018-44100107](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315/do1-2018-10-05-portaria-n-1-024-de-4-de-outubro-de-2018-44100107)> Acesso em 13 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.432, de 23 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, 05 de abril de 2019, Seção 1, p. 94. Disponível em:

<https://www.santosjunior.com.br/Legislacao/portaria143228122018.pdf>. Acesso em 13 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013**. Instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>. Acesso em 8 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 8.035-c, de 15 de dezembro de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoestemporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/documentos/outrosdocumentos/avulso-pl-8035-10-c>. Acesso em 13 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2018b, Seção 1, p. 120 a 122. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192) Acesso em 20 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, de 16 de novembro de 2018, Seção 1, p. 51-52. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-ainformacao/institucional/legislacao/item/12185-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-21,-de-14-de-novembro-de-2018>. Acesso em 15 jul. 2019.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. Gramsci, os pioneiros e a educação integral. São Paulo. **Revista Digital do Paideia**. Volume 2, Número 1, Abril-Setembro de 2010. Disponível em: < [www.periodicos.sbu.unicamp.br](http://www.periodicos.sbu.unicamp.br). > Acesso em 13 mar. 2019.

CARREIRA, D; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial rumo à educação de qualidade no Brasil**. São Paulo. Global; Campanha Nacional pelo Direito à educação. 2007.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: its origin, nature and use**. New York: Praeger, 1986.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiás: Autêntica e Editora UFG, 2011.

DRUCK, M. G. A Precarização Social do Trabalho no Brasil. IN: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

DUMÉNIL, G. Neoliberalismo – Neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 1-19, abr. 2007. Disponível em:

<[www.scielo.br/pdf/ecos/v16n1/a01v16n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ecos/v16n1/a01v16n1.pdf)>. > Acesso em 13 jul. 2019.

EISENBACH NETO, Filinto Jorge; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. O Impacto do Neoliberalismo na Educação Brasileira. **Educare – XII Congresso Nacional de Educação**. Paraná, 2018. Disponível em:

<[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420\\_12521.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf). > Acesso em 31 dez. 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. A reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun. 2017.

FIRMINO, Fabiana; LIMA, Fernanda. LDB- Esquemática e Atualizada. **Estratégia Concurso**, p. 1-66, 2016. Disponível em:

<<https://dhg1h5j42swfq.cloudfront.net/2016/06/24001343/LDB-ESQUEMATIZADA-VERSAO-2016.pdf>> Acesso em 13 jan. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Sobre o PAR. **Portal FNDE**, 2017. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/preguntas-frequentes-2> Acesso em 31 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

FRANÇA, Luísa. Plano Nacional de Educação (PNE): Entenda o que é. **Educação brasileira**. 2018. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/pne-conheca-o-plano-nacional-de-educacao/>. > Acesso em 15 jan. 2019.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 4. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_; Mercantilização da educação superior e o fazer docente. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, Santa Catarina, ano 11, n. 22, 2009. Disponível em:

<<https://biblat.unam.mx/hevila/RevistapedagogicaChapeco/2009/no22/8.pdf>.> Acesso em 15 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do Século XX. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 235-273, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Os circuitos. Século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, Jan/ Abr. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. **Trabalho, Educação e Saúde**, p. 45-60, 2003. Disponível em:

<<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r28.pdf>> Acesso em 16 ago. 2018.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria, E. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria, E. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul. - set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>.> Acesso em 9 set. 2018.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. RAMOS, M.N. **Educação Profissional e Desenvolvimento**, 2005. Disponível em:

<[www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/download\\_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/Palestra%20Gaudencio%20Frigotto%5B1%5D.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/download_sem/DownloadServlet?arquivo=textos/Palestra%20Gaudencio%20Frigotto%5B1%5D.pdf)> Acesso em 16 ago. 2019.

GONÇALVES, Amanda M.; GUERRA, Dhyovana. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais: continuidade e conservação. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.3, p. 27-39, Set./Dez. 2018.

GRACIANO, Mariângela. Desafios da Conjuntura/Ação Educativa Assessoria Pesquisa Informação. **Ação Educativa**. São Paulo, v. 1, n.28, jun, 2010.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, v.2. **Os intelectuais: O princípio educativo: Jornalismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 15-53.

\_\_\_\_\_. Caderno 22: Americanismo e Fordismo. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. Caderno 12: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: \_\_\_\_\_ **Cadernos do Cárcere**. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere: notas sobre o Estado e a política**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2000. V. 3.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Parte 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. Americanismo e Fordismo. In: **Maquiavel a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. São Paulo: USP, 2010. Disponível em:

<[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-135357/publico/JOANA\\_BORGES\\_BUARQUE\\_DE\\_GUSMAO.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-135357/publico/JOANA_BORGES_BUARQUE_DE_GUSMAO.pdf)> Acesso em 15 dez. 2019.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era do Capital**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JESUS, Antonio Tavares de. **A educação como hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo, 1985. vi, 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1985. Disponível em:

<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252657>> Acesso em 16 ago. 2019.

KUENZER, A. Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. 2002. Disponível em:

<[www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia\\_kuenzer\\_conhec\\_competa\\_b\\_esc.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_competa_b_esc.pdf)> Acesso em 07 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, p. 239-265, 2004a. Disponível em:

<[www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r64.pdf](http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r64.pdf)> Acesso em 07 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Competência como práxis: Os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores.** 2004b. Disponível em:

<[www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia\\_kuenzer\\_competencia\\_praxis.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_competencia_praxis.pdf)> Acesso em 07 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** 2005. Disponível em: <[www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2009/exclusao\\_includente\\_acacia\\_kuenzer.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf)> Acesso em 07 ago. 2013.

KRAWCZYK, N. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional.** São Paulo: Cortez, 2014.

LEITE, J. C. C. (org). **UTFPR: Uma história de 100 anos.** 2.ed , Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

MANFREDI, S. M. **Uma crítica à pedagogia das competências.** 2010a. Disponível em: <[http://revista.facsenac.com.br/index.php/edupro/article/viewFile/228/pdf\\_7](http://revista.facsenac.com.br/index.php/edupro/article/viewFile/228/pdf_7)> Acesso em 19 ago. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Uma política de certificação profissional orientada para a inclusão social.** 2010b. Disponível em:

<<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1427/1063>> Acesso em 19 ago. 2018.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas: Autores Associados, 2008.

MARX, Karl. **Capítulo IV inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata.** 2. Ed. São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômicos Filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1989.

MATOSO, Filipe. 1 ano de governo Temer. **G1**, 12 de mai. de 2017. Disponível em: <<http://especiais.g1.globo.com/politica/2017/1-ano-do-governo-do-presidente-michel-temer/>>. Acesso em 15 fev.2019.

MEDEIROS, Janiara de Lima. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória.** Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro.** São Paulo, nº 04, 2005.

\_\_\_\_\_. **Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método.** São Paulo: Boitempo, 2008

MOREIRA, Damares de Oliveira. **Pedagogia das competências e escolas estaduais de educação profissional do Ceará: formando para o mercado**. Fortaleza: UFC, 2017.

NEVES, P. S. C. **Educação e cidadania: questões contemporâneas (org.)**. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, M. B. **A avaliação neoliberal na universidade e a responsabilidade social dos pesquisadores**. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ss/v6n3/v6n3a07.pdf> > Acesso em 17 set. 2019.

OLIVEIRA, M. B. **Formas de autonomia da ciência**. 2012. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ss/v9n3/v9n3a05.pdf>> Acesso em 17 set. 2019.

PELLANDA, A. C. Quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?. **Carta Educação**, São Paulo, 20 set. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud**. 2008. Disponível em:

<<http://aprenderdireito8.blogspot.com.br/2008/12/construindo-competncias-entrevista-com.html>> Acesso em 13 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre, Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. A evolução social e a pedagogia nova. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A.(Orgs.). **Sobre a Pedagogia: Textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PAIVA, Aline Nunes; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; RABELO, Josefa Jackline. O PNE (2014-2024) e a mercantilização da educação: uma análise onto-crítica. **IX Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação. Encontros Universitários da UFC**, Fortaleza, v. 1, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 3.ed. São Paulo. Cortez. 2006.

\_\_\_\_\_. O público e o privado na educação profissional: as políticas do MEC. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (Orgs.) **O público e o privado na educação: Interfaces entre os estado e a sociedade**. São Paulo. Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo.** 2003. Disponível em: <[www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r39.pdf](http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r39.pdf)> Acesso em 13 ago. 2019.

REIS, Ronaldo Rosas. O fetiche-cinema contra o cinema-utopia: cinema mercadoria, reificação e resistência. **5º Colóquio internacional Marx Engels.** Unicamp, 2007. Disponível em: <[https://www.unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt6/sesao3/Ronaldo\\_reis.pdf](https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt6/sesao3/Ronaldo_reis.pdf)> Acesso em 13 fev. 2020.

REIS, Ronaldo Rosas. Trabalho e conhecimento estético. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2 n. 2, p. 227-250, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v2n2/02.pdf>> Acesso em 13 fev. 2020.

SALGADO, J. A cultura empreendedora nos discursos sobre a juventude. **Galaxia.** São Paulo (Online), n. 25, p. 193-204, jun. 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 43. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.

\_\_\_\_\_. Entrevista. **Revista Retratos da Escola.** Brasília, v. 8., n.15., p. 221-564. Jul/dez. 2014

\_\_\_\_\_. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis pedagógica**, v. 8, n. 2, ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-393, 2010.

\_\_\_\_\_. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise Crítica da Política do MEC.** Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **O legado educacional do regime militar.** 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>> Acesso em 24jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. O ensino de resultados. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 29 abr. 2007. Caderno “Mais”, p. 3.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** Jan. /abr. 2005, v. 12, n. 34, p. 152-180.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. Et al (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

SCHWAB, Klaus Schwab. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SCHULTZ, E. Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

TEMER, Michel. Discurso do Presidente da República, Michel Temer, durante Cerimônia de Lançamento do Novo Ensino Médio - Palácio do Planalto. **Biblioteca Presidência da República**, Brasília, 22 de set. de 2016. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-lancamento-do-novo-ensino-medio-palacio-do-planalto> Acesso em 20 jan. 2020.

VITRAL, Carina. Carina: Golpe no Ensino Médio é o AI-1 do Traíra. **Conversa Afiada**, 08 de out. de 2016. Disponível em: <https://www.conversaafiada.com.br/brasil/carina-golpe-no-ensino-medio-e-o-ai-1-do-traira>. > Acesso em 18 jan. 2019.

ZIBAS, D. M. L. **O ensino médio na voz de alguns de seus autores**. São Paulo: FCC/DPE, 2001. Disponível em:

<[www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1331/arquivoAnexado.pdf](http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1331/arquivoAnexado.pdf)> Acesso em 8 jan. 2020.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos da política dos anos de 1990, **Educ. Soc.**, Campinas, 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf)> Acesso em 16 ago. 2019.



# SOBRE A AUTORA



**JANIARA DE LIMA MEDEIROS**

Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF, é Especialista em Psicopedagogia, Gestão de Recursos Humanos, Pós-graduada em Gestão EaD e com MBA em Marketing. Possui mais de vinte e cinco anos de experiência na área educacional em instituições públicas, privadas, civis e militares, atuando nas áreas administrativa e como docente, nos ensinos presencial e à distância, com vivência desde o ensino fundamental à pós-graduação.

[www.editorapublicar.com.br](http://www.editorapublicar.com.br)  
[contato@editorapublicar.com.br](mailto:contato@editorapublicar.com.br)  
[@epublicar](https://www.instagram.com/epublicar)  
[facebook.com.br/epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)

Janiara de Lima Medeiros

# A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

ESTUDO CRÍTICO DA LEI N° 13.415/2017



**2021**

www.editorapublicar.com.br  
contato@editorapublicar.com.br  
@epublicar  
facebook.com.br/epublicar

Janiara de Lima Medeiros

# A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

ESTUDO CRÍTICO DA LEI N° 13.415/2017



2021

ISBN: 978-65-89340-89-8

CRL



9 786589 340898