



UFRRJ

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

**REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À
CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO**

NELMA BERNARDES VIEIRA

*Sob a orientação do Professor
Dr. José dos Santos Souza*

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação** no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Seropédica, RJ / Nova Iguaçu, RJ
Agosto de 2023

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

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

V657r Vieira, Nelma Bernardes, 1970-
Reação dos docentes do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro à
contrarreforma do Ensino Médio / Nelma Bernardes
Vieira. - Seropédica;Nova Iguaçu, 2023.
471 f.: il.

Orientador: José dos Santos Souza.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2023.

1. Ensino Médio. 2. Reformas Educacionais. 3. Rede
Federal de Ensino. 4. Movimento de Professores. 5.
Curriculo. I. Souza, José dos Santos, 1966-, orient.
II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil
(CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)
- Finance Code 001



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

TERMO Nº 1004 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
Nº do Protocolo: 23083.057877/2023-08

Seropédica-RJ, 30 de agosto de 2023.

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

NELMA BERNARDES VIEIRA

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

TESE APROVADA EM 22/08/2023

Membros da banca:

JOSE DOS SANTOS SOUZA. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).
SAVANA DINIZ GOMES MELO. Dra. UFMG (Examinadora Externa à Instituição).
BRUNO DE OLIVEIRA FIGUEIREDO. Dr. UNIR (Examinador Externo à Instituição).
JUSSARA MARQUES DE MACEDO. Dra. UFRJ (Examinadora Externa à Instituição).
MARISE NOGUEIRA RAMOS. Dra. FIOCRUZ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 31/08/2023 08:21)

JOSE DOS SANTOS SOUZA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1528893

(Assinado digitalmente em 31/08/2023 20:48)

SAVANA DINIZ GOMES MELO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 316.405.166-20

(Assinado digitalmente em 02/09/2023 10:25)

JUSSARA MARQUES DE MACEDO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 019.717.347-05

(Assinado digitalmente em 30/08/2023 18:35)

BRUNO DE OLIVEIRA FIGUEIREDO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 078.741.397-63

(Assinado digitalmente em 01/09/2023 19:37)

MARISE NOGUEIRA RAMOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 829.778.607-20

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documents/index.jsp> informando seu número: **1004**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **30/08/2023** e o código de verificação: **17390b0e0e**

À Maria Bernardes Vieira [in memoriam], minha mãe, a pessoa mais importante da minha vida, que me ensinou a ser forte e a lutar pelos meus objetivos, só não me ensinou a caminhar sem ela. Afinal, “quando morre alguém que você ama... Dói a alma, dói respirar, dizem que passa, mas não é verdade, nada volta a ser como antes” (Padre Fábio de Melo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar.

Ao meu pai, Miguel Arcanjo Vieira, pelo incentivo para a realização deste trabalho, além da compreensão pelas minhas ausências no período de construção da tese.

Ao meu irmão, Jairo Vieira, pelo apoio e carinho.

Ao meu companheiro e amor da minha vida, Jair Leandro da Silva, pelo companheirismo e cumplicidade, pela parceria e suporte nesta caminhada, principalmente nos momentos mais difíceis.

Ao orientador e amigo, Prof. Dr. José dos Santos Souza, pela orientação firme e cuidadosa, que possibilitou o meu amadurecimento profissional e intelectual, pelo apoio e abraço no momento mais difícil da minha vida.

À Profª. Drª. Jussara Marques de Macedo, pelo apoio e abraço no momento mais difícil desta jornada, além das contribuições valiosas na banca de qualificação.

Ao Igor Andrade da Costa, pela amizade e companheirismo. Nossa leitura d'*O Capital* e nossos diálogos contribuíram para o meu desenvolvimento.

À Fabiola Leonor de Paula Ramos, pela amizade e apoio.

À Paula Macedo dos Santos, pela parceria e amizade.

Aos amigos Célia Cristina Pereira da Silva Veiga, Miriam Morelli Lima, Bruno de Oliveira Figueiredo, Alex Kossak, Rodrigo Coutinho Andrade e Thiago Esteves, pelo acolhimento, pelos momentos divertidos, pelo apoio e pela forma coletiva de construção de conhecimento.

Agradeço a todos os membros do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS): Bruna, Bruno, Hugo, Jeanne, Jussara, Marcelo, Thiago, Viviana, Viviane, Thays, Suzana, Ana Maria, Marcos, Matheus, Caroline, Izabela, Janaina, Adaildes, Suzana e Rhenann, pela parceria e troca coletiva.

À minha amiga Jaíra Maria de Oliveira, pelas trocas nesse período. Mesmo a distância, nossas conversas foram importantes para mim.

Aos meus colegas de trabalho, da Coordenação Técnico-Pedagógica (CoTP) do Campus Pinheiral/IFRJ, que assumiram minhas funções no período de afastamento: Josefina de Carvalho, Camila Miranda de Amorim Resende, Sonia de Alcantara e Wellington Rodrigues Galvão.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), pelo apoio e acolhimento como discente.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), que permitiu o meu afastamento do trabalho a partir do segundo ano desta tese.

Agradeço aos docentes do IFRJ, que aceitaram conceder entrevistas, sem cuja participação não seria possível o bom desenvolvimento deste estudo.

Sou grata ao Prof. Dr. Bruno de Oliveira Figueiredo, à Prof.^ª Dr.^ª Marise Ramos, à Prof.^ª Dr.^ª Savana Dinis Gomes Melo e à Prof.^ª Dr.^ª Jussara Marques de Macedo, que tanto contribuíram com as suas sugestões, observações e críticas a partir da leitura atenta e cuidadosa desta tese.

Por fim, agradeço ao povo brasileiro, sobretudo à classe trabalhadora, que, por meio de impostos, garantiram as condições para que este trabalho fosse concluído em uma instituição pública, gratuita e de qualidade referenciada

socialmente. Esse agradecimento fica ainda mais importante na atual conjuntura de destruição de direitos e de ofensiva do capital na educação como forma de privar os brasileiros do direito à educação, ampliando a exclusão de amplas camadas da população.

[...] “é fundamental que a vanguarda seja capaz de determinar com que forças motrizes o triunfo da revolução pode ser alcançado: um diagnóstico incorreto pode impedir que o processo revolucionário alcance seu objetivo. Se em países atrasados, por exemplo, trabalha-se apenas com o proletariado, desprezando o papel revolucionário do campesinato e dos setores médios, assim como dessa camada crescente de desempregados e subempregados; se em um país com uma acentuada população indígena não se assume a defesa dos interesses das minorias nacionais, jamais se reunirá força suficiente para vencer os inimigos da revolução”.

[Marta Harnecker]

VIEIRA, Nelma Bernardes. **Reação dos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro à contrarreforma do Ensino Médio**. Seropédica, RJ; Nova Iguaçu, RJ: 2023. 471 f. Tese [Doutorado em Educação] – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2023.

RESUMO

Imerso em uma crise orgânica desde os anos 1970, o capital demonstra flagrante condicionamento na manutenção das suas bases de acumulação, o que o leva a promover ampla ofensiva no campo estrutural e superestrutural do modo de produção e reprodução social da vida material em busca da renovação das condições objetivas e subjetivas de acumulação da riqueza, o que configura amplo processo de recomposição burguesa. Essa recomposição abrange todas as esferas da vida social, inclusive as políticas públicas de formação humana, o que envolve as proposições de um “Novo Ensino Médio”. A mais recente transformação nesse campo decorre da promulgação da Lei nº 13.415/2017 e da instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), marcos regulatórios da estratégia do capital para formar trabalhadores de novo tipo, a fim de atender às demandas empresariais, assim como conformar ética e moralmente a sociedade civil. Nesse processo, percebe-se a articulação de proposições para garantir uma formação básica enxuta e flexível, métodos de ensino e aprendizagem pragmáticos e imediatistas e formação docente afinada com a complexidade e a volatilidade da vida na pós-modernidade. A partir dessa realidade, elegeu-se como objeto de análise a reação dos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) à contrarreforma do Ensino Médio. O objetivo é explicar a natureza das reações de docentes do IFRJ frente à ofensiva burguesa no campo educacional que implicou a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC/2018. Trata-se de uma pesquisa básica, de caráter explicativo, referenciada no materialismo histórico-dialético, que se insere na categoria de pesquisa documental, embora se utilize de entrevistas semiestruturadas. A análise permitiu constatar que os organismos supranacionais, o Estado brasileiro e o empresariado definiram reformas gerenciais na Educação Básica, assim como buscaram promover reconfigurações no currículo, no método de ensino e aprendizagem e na formação docente, o que instituiu as bases de sustentação política e pedagógica da contrarreforma do Ensino Médio. Entretanto, percebem-se resistências a essa contrarreforma por parte de aparelhos privados de hegemonia em defesa da educação pública e gratuita formados por estudantes e docentes, especialmente contra as mudanças que passaram a ser designadas pela insígnia “Novo Ensino Médio”. Verificou-se também que os docentes do IFRJ se encontram desarticulados e desagregados politicamente, de modo que a resistência à contrarreforma do Ensino Médio nessa instituição é tímida. Embora os dados evidenciem reações pontuais à contrarreforma, predomina o consentimento ativo a ela. Conclui-se que a ausência de resistência por parte dos docentes do IFRJ contribui para a construção do consenso em torno da contrarreforma do Ensino Médio na sociedade civil, assim como fragiliza esses profissionais na construção de alternativas que minimizem perdas acarretadas no acesso da classe trabalhadora ao conhecimento científico e tecnológico acumulado.

Palavras-chave: Ensino Médio. Reformas Educacionais. Rede Federal de Ensino. Movimento de Professores. Currículo.

VIEIRA, Nelma Bernardes. **Reaction of teachers at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro to the High School Counter-Reform.** Seropédica, RJ; Nova Iguaçu, RJ: 2023. 471 p. Thesis [Doctorate in Education] – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2023.

ABSTRACT

Immersed in an organic crisis since the 1970s, the capital demonstrates flagrant conditioning in maintaining its accumulation bases, which leads it to promote a broad offensive in the structural and superstructural field of the social mode of production and reproduction of material life in search of renewal of the objective and subjective conditions of wealth accumulation, which configures broad process of bourgeois recompositing. This recompositing encompasses all spheres of social life, including public policies for human development, which involves the propositions of a "*New High School*". The most recent transformation in this field stems from the enactment of Law nº 13.415/2017 and the institution of the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), regulatory frameworks of the capital strategy to train new types of workers, in order to meet business demands, as well as conform ethics and morally civil society. In this process, one can see the articulation of propositions to guarantee a lean and flexible basic training, pragmatic and immediate teaching and learning methods, and teacher training in tune with the complexity and volatility of life in post-modernity. Based on this reality, the reaction of teachers at the *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro* (IFRJ) to the counter-reform of secondary education was chosen as the object of analysis. The objective is to explain the nature of the reactions of IFRJ teachers to the bourgeois offensive in the educational field that implied the counter-reform of High School and the BNCC/2018. This is a basic research of explanatory character, based on historical-dialectical materialism, which falls under the category of documentary research, although it uses semi-structured interviews. The analysis showed that supranational organizations, the Brazilian State and the business community defined management reforms in Basic Education, as well as seeking to promote reconfigurations in the curriculum, in the teaching and learning method and in teacher training, which established the bases of political support and pedagogy of the high school counter-reform. However, resistance to this counter-reform is perceived by private apparatuses of hegemony in defense of public and free education formed by students and teachers, especially against the changes that came to be designated by the insignia "*New Secondary School*". It was also found that found that IFRJ professors are disjointed and politically disaggregated, so that resistance to the counter-reform of Secondary Education in this institution is timid. Although the data show occasional reactions to the counter-reform, active consent to it predominates. It is concluded that the lack of resistance on the part of the IFRJ professors contributes to the construction of consensus around the counter-reform of Secondary Education in civil society, as well as weakens these professionals in the construction of alternatives that minimize losses caused in the access of the working class to the accumulated scientific and technological knowledge.

Keywords: High School. Educational Reforms. Federal Education Network – Brazil. Teachers Movement. Basic Education Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS	⇒ Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ABH	⇒ Associação Brasileira de História
ABRAPEC	⇒ Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
ALAB	⇒ Associação de Linguística Aplicada do Brasil
ANDES	⇒ Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	⇒ Associação Nacional de Política e Administração de Educação
ANFOPE	⇒ Associação Nacional pela formação dos profissionais de educação
ANPAE	⇒ Associação Nacional de Política e Administração de Educação
ANPED	⇒ Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação
ANPUH	⇒ Associação Nacional de História
APROFFIB	⇒ Associação dos Professores de Filosofia do Brasil
BDTD	⇒ Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	⇒ Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	⇒ Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	⇒ Banco Mundial
BNCC	⇒ Base Nacional Comum Curricular
BRICS	⇒ Grupo de Países de Economias Emergentes Formado por: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CADE	⇒ Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CAPES	⇒ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEB	⇒ Câmara de Educação Básica

CEDES	⇒ Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET	⇒ Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEFETEQ	⇒ Centro Federal de Educação Tecnológica de Química
CEFET-MG	⇒ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEPAL	⇒ Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	⇒ Constituição Federal do Brasil
CFE	⇒ Conselho Federal de Educação
CG	⇒ Coordenador Geral
CIEP	⇒ Centro Integrado de Educação Pública
CLT	⇒ Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	⇒ Conselho Nacional de Educação
CNPJ	⇒ Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNTC	⇒ Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNTE	⇒ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONIF	⇒ Conselho Nacional das Instituições da Rede Profissional, Científica e Tecnológica
CONSED	⇒ Conselho Nacional de Secretários de Educação
CoTP	⇒ Coordenação Técnico-Pedagógica
CP	⇒ Coordenação Pedagógica
CSN	⇒ Companhia Siderúrgica Nacional
CTB	⇒ Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
CTQI	⇒ Curso Técnico de Química Industrial
CUT	⇒ Central Única dos Trabalhadores
DCNEM	⇒ Diretriz Curricular Nacional do Ensino Médio
DE	⇒ Diretor de Ensino

DG	⇒ Diretor Geral
EAD	⇒ Educação a distância
EBTT	⇒ Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EDUC@	⇒ Indexador Online de Periódicos na Área da Educação da Fundação Carlos Chagas Filho
ENEM	⇒ Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	⇒ Educação Profissional e Tecnológica
ETFQ	⇒ Escola Técnica de Química da Guanabara
ETFQ	⇒ Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro
ETQ	⇒ Escola Técnica de Química
FEEVALE	⇒ Universidade no Novo Hamburgo
FHC	⇒ Fernando Henrique Cardoso
FIES	⇒ Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FIES	⇒ Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FIS	⇒ Fundação Itaú Social
FL	⇒ Fundação Lemann
FMI	⇒ Fundo Monetário Internacional
FNDE	⇒ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	⇒ Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	⇒ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUPF	⇒ Fundação Universidade de Passo Fundo
GBM	⇒ Grupo Banco Mundial
GTPS	⇒ Grupo de Pesquisa Trabalho, Política e Sociedade
IAS	⇒ Instituto Ayrton Senna
IBGE	⇒ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	⇒ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

ICSID	⇒ Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos
IDA	⇒ Associação Internacional de Desenvolvimento
IED	⇒ Investimentos Externos Direto
IET	⇒ Itaú Educação e Trabalho
IFC	⇒ <i>Internacional Finance Corporation</i>
IFES	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFF	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
IFMG	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFRJ	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFRS	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFs	⇒ Institutos Federais
IFSC	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSP	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFSUL	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
INEP	⇒ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISMART	⇒ Instituto Social para Motivar Apoiar e Reconhecer Talentos
LDB	⇒ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBL	⇒ Movimento Brasil Livre
MEC	⇒ Ministério da Educação
MIGA	⇒ <i>Multilateral Investment Guarantee Agency</i>
MP	⇒ Medida Provisória
MPB	⇒ Movimento pela Base

OBM	⇒ Olimpíada Brasileira de Matemática
OBMEP	⇒ Olimpíada Brasileira de Matemática das escolas públicas
OCDE	⇒ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	⇒ Organização Internacional do Trabalho
OM	⇒ Organismos Multilaterais
OMC	⇒ Organização Mundial do Comércio
ONU	⇒ Organização das Nações Unidas
PDE	⇒ Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	⇒ Plano de Desenvolvimento Institucional
PDT	⇒ Partido Democrático Trabalhista
PISA	⇒ <i>Programme for International Student Assessment</i>
PL	⇒ Projeto de Lei
PMDB	⇒ Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	⇒ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	⇒ Plano Nacional de Educação
PNLD	⇒ Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	⇒ Programa das Nações Humanas para o Desenvolvimento
PPA	⇒ Plano Plurianual
PPGEDUC	⇒ Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
PPI	⇒ Projeto Pedagógico Institucional
PRELAC	⇒ Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe
PROEJA	⇒ Programa de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	⇒ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	⇒ Programa Universidade para Todos
PT	⇒ Partido dos Trabalhadores

PTB	⇒ Partido Trabalhista Brasileiro
PUC-MG	⇒ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP	⇒ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REDUCA	⇒ Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação
RFEPCT	⇒ Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RS	⇒ Representantes Sindicais
RSC	⇒ Reconhecimento dos Saberes e Competências
SCIELO	⇒ <i>Indexador Scientific Eletronic Library Online</i>
SENAC	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	⇒ Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	⇒ Serviço Social do Comércio
SESI	⇒ Serviço Social da Indústria
SETEC	⇒ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SETEC	⇒ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SETEC	⇒ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINASEFE	⇒ Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SINTIFRJ	⇒ Sindicato dos Trabalhadores do Instituto Federal do Rio de Janeiro
TAE	⇒ Técnico em Assuntos Educacionais
TISA	⇒ <i>Trade in Services Agreement</i>
TPE	⇒ Todos pela Educação
UAB	⇒ Universidade Aberta de Brasília
UBES	⇒ União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UEA	⇒ Universidade do Estado de Amazonas
UECE	⇒ Universidade Estadual do Ceará
UEFS	⇒ Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	⇒ Universidade Estadual de Londrina
UEM	⇒ Universidade Estadual de Maringá
UEMG	⇒ Universidade Estadual de Minas Gerais
UEPG	⇒ Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	⇒ Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESB	⇒ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UF	⇒ Unidade Federativa
UFAC	⇒ Universidade Federal do Acre
UFBA	⇒ Universidade Federal da Bahia
UFCG	⇒ Universidade Federal de Campina Grande
UFES	⇒ Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	⇒ Universidade Federal Fluminense
UFFS	⇒ Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFG	⇒ Universidade Federal de Goiás
UFGD	⇒ Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	⇒ Universidade Federal do Maranhão
UFMG	⇒ Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	⇒ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	⇒ Universidade Federal do Mato Grosso
UFPB	⇒ Universidade Federal da Paraíba
UFPE	⇒ Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	⇒ Universidade Federal do Paraná

UFRB	⇒ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	⇒ Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	⇒ Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	⇒ Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	⇒ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	⇒ Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	⇒ Universidade Federal de São Carlos
UFSM	⇒ Universidade Federal de Santa Maria
UFTPR	⇒ Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNB	⇒ Universidade de Brasília
UNDIME	⇒ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	⇒ União Nacional dos Estudantes
UNEB	⇒ Universidade do Estado da Bahia
UNED	⇒ Unidade Descentralizada de Nilópolis
UNED	⇒ Unidade de Ensino Descentralizada de Nilópolis
UNESCO	⇒ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	⇒ Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	⇒ Universidade Estadual de <i>Campinas</i>
UNICENTRO	⇒ Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIFESSPA	⇒ Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNIJUÍ	⇒ Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul
UNIOESTE	⇒ Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPEL	⇒ Universidade Federal de Pelotas
UNIR	⇒ Fundação Universidade Federal de Rondônia

- UNISANTOS ⇒ Universidade Católica de Santos
- UNISC ⇒ Universidade de Santa Cruz do Sul
- UNISINOS ⇒ Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- UNISUL ⇒ Universidade do Sul de Santa Catarina
- UNIVILLE ⇒ Universidade da Região de Joinville
- UNOCHAPECO ⇒ Universidade Comunitária da região de Chapecó
- USP ⇒ Universidade de São Paulo
- UTFPR ⇒ Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de produções científicas levantadas, por tipo- 2019.....	96
Gráfico 2: Número de produções científicas levantadas, por ano de publicação – 2019	97
Gráfico 3: Percentual de produções científicas levantadas, por UF – 2019	98
Gráfico 4: Número de produções científicas levantadas, por instituição de origem do autor principal – 2019.....	99
Gráfico 5: Percentual de produções científicas levantadas, por áreas – 2019.....	100
Gráfico 6: Valores nominais investidos pelo Banco Itaú na Fundação Itaú Social – 1993 a 2018	289

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do Estado do Rio de Janeiro com a localização dos <i>campi</i> por região.....	323
Figura 2: Fachada do Campus Arraial do Cabo – 2023.....	328
Figura 3: Fachada do Campus Belford Roxo – 2023	329
Figura 4: Fachada do Campus Duque de Caxias – 2023.....	329
Figura 5: Fachada do Campus Engenheiro Paulo de Frontin – 2023	330
Figura 6: Fachada do Campus Mesquita – 2023	331
Figura 7: Fachada do Campus Nilópolis – 2023	332
Figura 8: Fachada do Campus Niterói – 2023.....	332
Figura 9: Fachada do prédio principal do Campus Paracambi – 2023	333
Figura 10: Fachada do Campus Pinheiral – 2023	334
Figura 11: Fachada do Campus Realengo – 2023	335
Figura 12: Fachada do Campus Resende – 2023.....	336
Figura 13: Fachada do Campus Rio de Janeiro – 2023	336
Figura 14: Fachada do Campus São Gonçalo – 2023	337
Figura 15: Fachada do Campus São João de Meriti – 2023	338
Figura 16: Fachada do Campus Volta Redonda – 2023.....	339

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de produções científicas levantadas, por categoria e subcategorias de análise – 2019	103
Tabela 2: Número de produções científicas levantadas e consideradas pertinentes, por subcategorias – 2019	105
Tabela 3: Receita líquida em 2021 e 2020 dos 16 maiores grupos educacionais com fins lucrativos no Brasil -2021	183
Tabela 4: Nº de livros e valores pagos pelas sete editoras com mais títulos adquiridos para o Ensino Médio no PNLD – 2021	187
Tabela 5: O quantitativo da presença do IAS em todo o país	265

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparativo das proposições curriculares	155
Quadro 2: Estrutura organizacional do movimento TPE	243
Quadro 3: Estrutura organizacional da Fundação Lemann	254
Quadro 4: Estrutura organizacional do Instituto Ayrton Senna.....	268
Quadro 5: Intelectuais orgânicos dos conselhos do IAS em 2022	271
Quadro 6: Competências do fazer docente	279
Quadro 7: As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais fundamentais para o ser humano na visão do IAS	285
Quadro 8: Composição e caracterização do Conselho Curador da Fundação Itaú Social	290
Quadro 9: Composição e caracterização do Conselho Fiscal da Fundação Itaú Social	292
Quadro 10: Composição e caracterização da Diretoria da Fundação Itaú Social	293
Quadro 11: Composição do Grupo Orientador da Fundação Itaú Social - 2015	299
Quadro 12: Composição do Conselho Consultivo do Movimento pela Base - 2022.	307
Quadro 13: Composição do Conselho Fiscal do Movimento pela Base- 2022	309
Quadro 14: Distribuição dos campi em mesorregiões e microrregiões do Estado do Rio de Janeiro-2023	323
Quadro 15: Estrutura Organizacional do IFRJ	327
Quadro 16: Critérios utilizados para a seleção dos entrevistados	358

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	26
1. A PROMULGAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIPOLÍTICAS: O DELINEAMENTO DA PROPOSTA INVESTIGATIVA	31
1.1. A apresentação do problema investigado.....	32
1.2. A contrarreforma do Ensino Médio e as reações dos docentes do IFRJ como objeto de análise	62
1.3. Acerca da pertinência e relevância da investigação	74
1.4. Procedimentos teóricos e metodológicos	76
1.4.1. Acerca das referências analíticas.....	76
1.4.2. Acerca dos instrumentos de coleta de dados	82
1.4.3. O quadro teórico e conceitual da análise	84
2. TENDÊNCIAS DO DEBATE CIENTÍFICO ACERCA DA REAÇÃO DOCENTE À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO REALIZADA NO GOVERNO TEMER	94
2.1. Características das produções científicas levantadas.....	94
2.2. Temas e tendências do debate no conjunto das produções científicas levantadas	109
2.3. Tendências da literatura analisada acerca da reação à contrarreforma do Ensino Médio	117
3. CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA DE MANUTENÇÃO DA HEGEMONIA BURGUESA	127
3.1. O estágio atual do desenvolvimento do capital e a renovação de seus mecanismos de mediação do conflito de classes.....	128
3.2. Políticas públicas para a formação do trabalhador de novo tipo e contrarreforma do ensino médio e BNCC	142
3.2.1. O sistema educacional brasileiro: o caminho excludente do receituário neoliberal	142
3.2.2. Relação entre contrarreforma do Ensino Médio, BNCC e acumulação de capital .	158

4. AÇÕES E FORMULAÇÕES DOS ORGANISMOS SUPRANACIONAIS E DOS EMPRESÁRIOS NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO	192
4.1. Os organismos supranacionais e a educação	193
4.1.1. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).....	197
4.1.2. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)	208
4.1.3. Organização Internacional do Trabalho (OIT)	215
4.1.4. Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)	219
4.1.5. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).....	223
4.1.6. Grupo Banco Mundial	229
4.2. Os Empresários e a Educação.....	233
4.2.1. Todos Pela Educação (TPE).....	236
4.2.2. Fundação Lemann.....	248
4.2.3. Instituto Ayrton Senna	263
4.2.4. Fundação Itaú Social	286
4.2.5. A articulação dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia para induzir as políticas educacionais referentes à contrarreforma do Ensino Médio e à BNCC ...	303
5. REAÇÕES DOS DOCENTES DO IFRJ À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E À BNCC.....	317
5.1. O IFRJ como campo da pesquisa empírica	317
5.2. Concepção de formação humana do IFRJ interessada ou desinteressada do trabalho: o que dizem os documentos institucionais?	345
5.3. Reações docentes à contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC: da resistência à indiferença	357
5.3.1. Sobre a escolha dos entrevistados, o roteiro das entrevistas e a organização dos dados levantados	358
5.3.2. Compreensão docente acerca da contrarreforma do Ensino Médio e BNCC	361
5.3.3. Defesa do currículo integrado como resistência à contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC	367
5.3.4. Autonomia da Rede Federal e a relação com a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC	377
5.3.5. Reações dos docentes do IFRJ: consentimento ativo/passivo, resiliência ou resistência?	383
CONCLUSÃO	405
REFERÊNCIAS.....	414
APÊNDICES	458

INTRODUÇÃO

Para situar o leitor do meu interesse pelo tema, é necessário resgatar alguns pontos da minha trajetória acadêmica e profissional, afinal, ela é marcada por mudanças. Sou natural de Volta Redonda, uma cidade industrial, localizada a 130 km da capital do Rio de Janeiro. A cidade tem a maior indústria metalúrgica da América Latina, a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN).

Concluí o Curso Normal e, depois, optei por realizar o Curso de Bacharelado em Administração de Empresas, concluído em 1992. A escolha se deu, porque, na época, acreditei que o curso possibilitaria diversas opções na vida profissional e acadêmica. A colação de grau ocorreu em fevereiro de 1992, mesmo ano e mês em que ingressei no magistério. Tomei posse na Prefeitura Municipal de Volta Redonda como professora das séries iniciais. O magistério foi uma escolha de vida, pois, nesse período, também participara de um processo seletivo para uma vaga administrativa para a CSN, tendo optado pelo magistério.

Desse modo, em 1996, retornei à vida acadêmica e ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, concluído em 1999. Atuei como pedagoga na Prefeitura Municipal de Piraí. Em 2010, ingressei no Programa de Mestrado em Educação, ofertado pela Universidade Católica de Petrópolis. Em 2011, tomei posse no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Pinheiral, onde atuo como pedagoga até o momento. No ano de 2012, defendi a dissertação intitulada, “A questão de gênero no magistério: a presença masculina no curso Normal”, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira.

Portanto, o meu primeiro contato, de forma sistemática, com os autores da área Trabalho e Educação se deu a partir de 2017 ao realizar a disciplina “Pensamento Político e Educacional de Antonio Gramsci”, com o professor Dr. José dos Santos Souza, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Essa disciplina foi um divisor de águas para mim.

Portanto, esta pesquisa decorre de uma inquietação que surgiu da minha prática profissional como pedagoga no IFRJ. Em 2016, quando foi divulgada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Brasil, 2016a), houve um alvoroço em relação às possíveis mudanças nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, ofertados pela Rede Federal. Surgiram diversas indagações sobre os impactos dessas modificações na Educação Profissional na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, doravante denominada simplesmente de “Rede Federal”. Isso me causou uma inquietação e despertou o interesse em relação ao tema.

Os meses seguintes à MP nº 746/2016 (Brasil, 2016) foram de intensos estudos e leituras de diversos artigos e notas técnicas de pesquisadores acerca da contrarreforma do Ensino Médio. Essas leituras despertaram a vontade de aprofundar os estudos. No ano de 2018, ingressei no Grupo de Pesquisa sobre Trabalho Política e Sociedade (GTPS), coordenado pelo professor Dr. José dos Santos Souza. O ingresso no grupo de pesquisa me proporcionou leituras densas, o que colaborou para o meu crescimento intelectual e acadêmico. Ao final do ano de 2018, participei do processo seletivo para o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) e, em 2019, ingressei no programa, sob a orientação do Prof. Dr. José dos Santos Souza.

Este texto é referente à tese de doutoramento em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contexto Contemporâneo e Demandas Populares (PPGEDUC), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Os resultados apresentados nesta pesquisa são fruto das reflexões desenvolvidas no Projeto de Pesquisa intitulado *Novos modelos de gestão de sistemas públicos de ensino e precariedade do trabalho docente: um estudo sobre o impacto do modelo gerencial na*

dinâmica do trabalho escolar, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), sob coordenação do professor Dr. José dos Santos Souza.

A investigação toma como objeto a contrarreforma do Ensino Médio e as reações dos docentes do IFRJ a tal investida do capital, no contexto da recomposição burguesa com as especificidades do capitalismo dependente, marcado pelo desenvolvimento de estratégias do capital para a manutenção da ordem. Nesse contexto, torna-se evidente a demanda de formação de um cidadão-trabalhador de novo tipo, motivo que condiciona uma série de mudanças nas políticas públicas para a Educação Básica no país, levantando a questão de qual deve ser o papel do Ensino Médio na divisão do trabalho educacional e a sua relação com a ofensiva burguesa na retomada de suas bases de acumulação corroídas diante da crise.

Nosso objetivo é compreender as reações dos docentes do IFRJ frente à contrarreforma do Ensino Médio desencadeada pelo movimento político que culminou na publicação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir das categorias de: resistência, consentimento¹ ativo, consentimento passivo e/ou resiliência. Para isso, realizamos uma pesquisa de natureza básica, com abordagem política e finalidade explicativa, tendo como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e documental, cujo instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada². O público-alvo dessas entrevistas é constituído por docentes que atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio; docentes que participam do sindicato; coordenadores de curso/coordenador das disciplinas básicas; pedagogos; técnicos em assuntos educacionais; gestores da área de ensino; o Diretor-Geral da Unidade e o coordenador

¹ O consentimento neste estudo será compreendido como sinônimo de consenso. Compreendemos, a partir de Gramsci, que o consenso pode ser ativo e direto, passivo e indireto, e espontâneo. Consenso ativo e direto quando há uma relação entre quem governa e quem é governado e, nessa relação, os governantes representam os interesses dos governados. O consenso passivo ocorre quando, nessa relação entre quem governa e quem é governado, há a aceitação por parte do governado das ações da classe dominante. O terceiro tipo de consenso é o espontâneo que consiste na aceitação por parte do governado das ações da classe dominante. Como esse consenso é preparado pelos intelectuais orgânicos do grupo dominante, na aparência, é espontâneo, na essência, porém, é um consenso fabricado.

² A pesquisadora tinha, inicialmente, o objetivo de aplicar questionários a todos os docentes do IFRJ, mas isso não foi possível, pois a lista de e-mails dos servidores do IFRJ não é pública. No capítulo cinco explicitamos as razões do questionário não ter sido utilizado na pesquisa.

geral do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação, Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE).

O referencial teórico que fundamentou a pesquisa apresenta a perspectiva a partir do materialismo histórico-dialético para a compreensão da realidade social. Esse quadro teórico nos ajudou a compreender as engrenagens da sociedade concreta e o fenômeno estudado.

No primeiro capítulo, apresentamos nosso ponto de partida na pesquisa, delineando os elementos que compõem a tese. Para isso, apresentamos a contrarreforma do Ensino Médio e as reações dos docentes do IFRJ como objeto de estudo, o problema da pesquisa, as hipóteses, a justificativa, os objetivos e a metodologia utilizada para conclusão da investigação.

No segundo capítulo, procedemos à exposição dos resultados da revisão de literatura realizada a partir das produções científicas disponíveis nos principais acervos de pesquisas científicas no Brasil. Os resultados são organizados a partir dos aspectos quantitativos, seguidos da análise qualitativa das produções científicas encontradas sobre a contrarreforma do Ensino Médio.

No terceiro capítulo, organizamos um quadro analítico acerca dos fundamentos estruturais e superestruturais materializados no processo de recomposição burguesa. Para isso, analisamos o desenvolvimento da “Nova Gestão Pública”, da mundialização do capital e da financeirização como condições objetivas e subjetivas evidenciadas no contexto de crise orgânica do capital. Esse conjunto superestrutural impõe uma concepção de conhecimento, de educação e de pedagogia alinhados à demanda de formação do trabalhador-cidadão de novo tipo que surge no cerne da crise. Tais concepções fundamentam o projeto hegemônico para política educacional em ambiente global.

No quarto capítulo, analisamos um acervo contendo publicações dos organismos supranacionais acerca da influência dessas instituições na política educacional brasileira e qual o papel na elaboração, aprovação e financiamento da contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC. Analisamos também a parceria dos

organismos supranacionais com o empresariado brasileiro, por meio dos Aparelhos Privados de Hegemonia da burguesia (APHs) e o Estado ampliado.

No quinto capítulo, analisamos as reações dos docentes do IFRJ à contrarreforma do Ensino Médio a partir dos microdados estatísticos coletados por meio das entrevistas. Por fim, nas considerações finais da pesquisa, apresentamos os resultados obtidos.

Vale a pena destacar que, no decorrer do processo de desenvolvimento acadêmico, o mundo foi assolado pela pandemia do Coronavírus (COVID-19), o que afetou o curso de doutorado e, consequentemente, a elaboração da tese. Apesar de toda a dor, a pesquisa seguiu. Foram realizadas modificações impostas pela pandemia e pelo distanciamento social.

1. A PROMULGAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIOPOLÍTICAS: o delineamento da proposta investigativa

Neste primeiro capítulo resgatamos os elementos do projeto de pesquisa, tais como: o problema, a delimitação do objeto de estudo, as hipóteses, os objetivos, a relevância da proposta investigativa, os procedimentos teóricos e metodológicos. Ao demarcarmos o quadro teórico e conceitual que norteou a nossa análise, buscamos a compreensão da contrarreforma do Ensino Médio desencadeada pelo movimento político que culmina na Lei nº 13.415/2017 e na BNCC (Brasil, 2017;2018) e as reações dos docentes do IFRJ.

Entendemos as contrarreformas educacionais operadas pela classe dominante como meio de dificultar ainda mais o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento socialmente produzido. O propósito é oferecer para os filhos dessa classe uma formação pragmática, imediatista e interessada, com vistas a atender às demandas imediatas do mercado de trabalho, ofertando, assim, uma formação para o trabalho flexível, mas também ampliando a mediação do conflito de classes e renovando os mecanismos de conformação ética e moral da classe trabalhadora. Nesse contexto, a subsunção da educação pública aos interesses do empresariado foi intensificada. Dessa forma, o trabalho docente foi ainda mais precarizado. A condição de docentes concursados e estáveis está cada vez mais ameaçada.

1.1. A APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA INVESTIGADO

Em nossa análise, tomamos, como ponto de partida, a realidade na forma como se apresenta para compreender a sua materialidade: a contrarreforma do Ensino Médio materializada no processo que se inicia com o Projeto de Lei (PL) nº 6840/2013(Brasil, 2013) até a promulgação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Optamos pelo uso da categoria contrarreforma, pois, a partir do aporte teórico de Gramsci, compreendemos as modificações na legislação educacional referentes ao Ensino Médio como um retrocesso. Há a preponderância de velhas estratégias utilizadas em outras legislações educacionais. Para Gramsci (2002, 2020a), a contrarreforma se caracteriza como uma pura e simples “restauração”, não há combinação entre o velho e o novo e, sim, a preponderância do velho.

A propósito, nosso foco é a compreensão das múltiplas determinações que deram curso à atual contrarreforma do Ensino Médio e evidenciam o projeto da burguesia para a formação pragmática, imediatista e interessada para a classe trabalhadora. Compreendemos que a burguesia aciona um conjunto de contrarreformas como estratégia para adequar as condições de trabalho dos docentes da educação pública às condições atuais da produção e reprodução do capitalismo. A partir da análise desses movimentos, visamos compreender as reações dos docentes do IFRJ.

A contrarreforma do Ensino Médio consiste em alterações nos documentos educacionais referentes a essa etapa da Educação Básica, modificando a sua forma de ser ofertada e os conteúdos lecionados. Em nossa visão, a contrarreforma é um processo contínuo, porque, após a promulgação da Lei nº 13.415/2017 e a implementação da BNCC (Brasil, 2017; 2018), foram realizadas alterações em diversos documentos normativos com a mesma finalidade, dentre eles: a modificação no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, publicado no dia 17 de dezembro de 2020; a nova Diretriz Curricular para o Ensino Médio, publicada no dia 3 de novembro de 2018; a Nova Diretriz Curricular Geral Nacional da Educação Profissional, publicada em 5 de janeiro de 2021; o Decreto nº 10.656 (Brasil, 2021a), que regulamentou a lei de criação do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e a Portaria nº 733 (Brasil, 2021b), que instituiu o Programa Itinerários Formativos.

A legislação não alterou os artigos que tratam da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Mesmo não ocorrendo alterações na legislação no capítulo da Educação Profissional, o IFRJ pode ser afetado pelas mudanças ocorridas no capítulo da Educação Básica. Compreendemos as ações da burguesia da seguinte forma: uma contrarreforma direta na Educação Básica, consequentemente, uma contrarreforma na Educação Profissional e no Ensino Superior. Buscou-se modificar a formação dos docentes tornando-a mais enxuta e flexível. Assim, entendemos que as alterações na legislação fazem parte de uma reforma gerencial³ no Ensino Médio e na Educação Profissional, mas que afetam todos os níveis de ensino.

Os Institutos Federais (IFs) foram criados como instituições autárquicas. Assim, nos termos da legislação federal, o conceito de autarquia está disposto no artigo 5.º, inciso I, do Decreto-Lei nº 200 (Brasil, 1967), que o define como “serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios para executar atividades típicas de Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada”.

A Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT). A Rede Federal, regulamentada pela natureza jurídica de autarquia federal, possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, intrínsecas às autarquias conforme o artigo 1.º:

Ar. 1º. Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais;

II- Universidade Tecnológica Federal do Paraná -UTFPR;

³ Nesta tese, reforma gerencial foi compreendida a partir do aporte teórico de José dos Santos Souza (2019). Consiste em um modelo de gestão pautada no receituário neoliberal para implantar na gestão pública estratégias utilizadas pelo setor privado. Busca-se implementar um sistema de controle do processo e do produto com o discurso de que há muita burocracia, baixa produtividade e má gestão dos recursos públicos.

III- Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG;

IV- Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

V- Colégio Pedro II.

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, (Brasil, 2008).

A partir da compreensão acerca da natureza jurídica da Rede Federal⁴, na totalidade, e do IFRJ, em particular, analisamos os argumentos utilizados pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) de que a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC não afetam o trabalho pedagógico desenvolvido na Rede. Portanto, não será preciso nenhuma medida para conter a ofensiva neoliberal do capital na Educação Profissional Técnica de nível médio. Na visão desse conselho, o papel da Rede Federal é fortalecer o Ensino Médio integrado ao Técnico. Compreendemos que a autonomia das autarquias é relativa devido ao contexto relacional e de interdependência. Assim, entendemos que “a autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras” (Barroso, 1996, p. 17).

Vale a pena destacar que a autonomia na Rede Federal foi estabelecida pelo capital. Assim, sendo uma instituição estatal, devem ser seguidos os termos das leis criadas pelo Estado burguês. Nos Institutos Federais, os “aparatos jurídico-legais, a realidade não é diferente. Foi concedida certa autonomia; no entanto, essa autonomia vem sendo cerceada por medidas normativas e ações políticas”, principalmente ao longo dos governos de Dilma Rousseff, Michel Temer e no governo de Jair Bolsonaro (Silva, 2022, p. 155).

O IFRJ, como autarquia, deve seguir os princípios e as finalidades atribuídas pela lei de sua criação. Conquanto seja uma instituição que possui

⁴ Os Institutos Federais significam uma nova institucionalidade para a Educação Profissional no Brasil reconfigurada em 2008 com a promulgação da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008).

autonomia, não é soberana, pois não tem possibilidade de legislar para si mesma. Assim, deve seguir as políticas públicas no contexto macro do país, tendo, entretanto, autonomia para criação da sua política curricular, garantida pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008).

Como dito anteriormente, compreendemos que as mudanças na legislação do Ensino Médio são uma contrarreforma na Educação Básica e, consequentemente, na Educação Profissional. A burguesia tem realizado essa contrarreforma de forma cadenciada e em fluxo contínuo.

Na nossa visão, a chave para a compreensão da contrarreforma na Educação Profissional técnica de nível médio perpassa pelo financiamento dessa modalidade de ensino. Houve disputas e tensões ocasionadas pelos diversos cortes orçamentários e com a publicação do Decreto nº 10.656/2021 (Brasil, 2021a). Vale a pena destacar que, antes desse Decreto, apenas a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio recebia os recursos do fundo. Dessa forma, com a Emenda Constitucional nº 108/2020 (Brasil, 2020), que transformou o FUNDEB em fundo permanente, criou-se uma regulamentação a partir da Lei nº 14.113/2020 (Brasil, 2020a) e do Decreto nº 10.656/2021 (Brasil, 2021a).

Esses novos textos normativos colocam todas as formas de articulação do Ensino Médio e o itinerário formativo técnico profissional com possibilidade de acesso ao fundo, disputando, com a Rede Federal que oferta a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, os recursos do fundo. Sala (2021a, p. 20) apontou que “tanto o ensino técnico integrado quanto o itinerário de formação vão fazer jus a 1,3 vezes o valor de referência do FUNDEB. Então os dois têm o mesmo repasse, o mesmo impacto financeiro para as instituições federais”. Nesse contexto, pela análise do financiamento, não fará diferença ofertar o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico ou o itinerário formativo. A diferença está na concepção de educação. Corroboramos com o posicionamento de Sala (2021a) quando afirma:

Essa mudança poderá ter grande impacto para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ainda mais no contexto de cortes, ajustes e intervenções, já que ela aponta para que os IFs desviam de seu propósito inicial: oferecer formação profissional, sobretudo, de nível médio, preferencialmente na forma integrada, para passar a cumprir o papel de

instituição conveniada para o oferecimento de cursos profissionais, seja na forma de concomitância intercomplementar ou na forma do itinerário de formação técnica e profissional, separando a formação geral da formação profissional. O que se busca induzir, via essa regulamentação do FUNDEB, é que os IFs se especializem em oferecer apenas a formação profissional de nível médio para os estudantes na forma de convênio com as redes estaduais e distrital, que ficariam encarregadas da formação geral ou BNCC (Sala, 2021a, *on-line*).

O debate sobre a atual contrarreforma do Ensino Médio surgiu em 2012, com a iniciativa do deputado federal Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (PT), que propôs a criação da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. Essa comissão teve como relator o deputado federal Wilson Filho (PTB).

A proposta do PL nº 6840/2013 (Brasil, 2013) consistia no ensino em tempo integral, na carga horária mínima anual de 1400 (mil e quatrocentas) horas no Ensino Médio e na reorganização do currículo do Ensino Médio por áreas do conhecimento. A proposta causou estranhamento, pois, em 30 de janeiro de 2012, foram publicadas *As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, que, entre outras coisas, reestruturaram o Ensino Médio, buscando a integração e a articulação dos conhecimentos de forma interdisciplinar e contextualizada. Dessa forma, preconizou-se que o currículo do Ensino Médio teria uma base nacional comum e uma parte diversificada que devem formar um todo integrado. O currículo deve ser organizado em áreas de conhecimento, quais sejam: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas. Houve disputas em diversas frações da sociedade devido ao Projeto de Lei, doravante PL 6.640 (Brasil, 2013). De acordo com Machado (2015),

Vários órgãos sindicais como a APP – O sindicato do Paraná e grupos de pesquisa em Universidades manifestaram-se contra e tentaram retirar o projeto de pauta. Um desses exemplos foi o manifesto do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF) cuja oposição se dá nas seguintes esferas: da proposta ser elaborada à revelia daqueles que compõem o cenário educacional; da proposição banalizar a socialização dos conhecimentos referenciados na forma de disciplinas organizadas; na tentativa de esconder o problema da falta de docentes com formação específica; no ENEM como componente curricular; da educação profissional em parceria com empresas privadas, o que prevê transferência de recursos públicos; e por fim, nem por isso, menos relevante a crítica quanto à restrição de matrículas de jovens menores de 18 anos no Ensino Médio noturno (Machado, 2015, p. 99).

O PL nº 6.840/2013 (Brasil, 2013a) teve apoio de diversos aparelhos privados de hegemonia, dentre eles: o Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB) e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) cujas reuniões aconteceram por meio de seminários e audiências públicas. O PL foi arquivado em março de 2015. Vale a pena questionarmos: por que o projeto de lei foi arquivado e, logo após o *impeachment*, Michel Temer, via Medida Provisória, trouxe, com pouquíssimas diferenças, a mesma proposta para o Ensino Médio? Uma possível resposta para essa questão foi o esgotamento da aliança de governabilidade firmada entre o governo petista e o grande empresariado.

As eleições de 2014 foram acirradas. Houve polarização entre Dilma Rousseff (PT) e Aécio Neves (PSDB). As propostas contidas no PL foram utilizadas pela candidata à reeleição à presidência da República, como plataforma de governo, para a área da educação. Dilma venceu no segundo turno com uma diferença pequena, cerca de 3,28%. Após o início do seu segundo mandato, a presidente eleita enfrentou uma crise política e de hegemonia que inviabilizou o seu governo.

Para reeleger-se, Dilma apelou para um discurso mais radical de compromissos com os interesses populares, apontando em seu oponente no segundo turno – Aécio Neves, do PSDB – os perigos das privatizações e do ataque aos direitos da classe trabalhadora. No entanto, ela iniciou seu segundo mandato abandonando aqueles apelos eleitorais e tentando responder às pressões da classe dominante através do compromisso com uma agenda econômica de austeridade (Mattos, 2020, p. 159).

Dilma optou por responder às pressões da burguesia, mas, com o desgaste do seu governo, essa ação não resolveu a crise já instalada. Segundo Boito Junior (2020), o governo de Dilma Rousseff adotou uma “política de recuo passivo”, instalando-se, assim, uma crise política, de autoridade e de hegemonia⁵.

Entre o impedimento do governo Dilma Rousseff e a posse do governo de Michel Temer (2016-2018), o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)

⁵ A partir do aporte teórico de Antônio Gramsci, compreendemos a crise política, de autoridade e de hegemonia como a crise do Estado em seu conjunto. Para Gramsci, crise de autoridade é crise de hegemonia. Consiste quando a classe dirigente fracassa e não consegue impor o consenso às grandes massas ou quando ocorrem manifestações de grupos que estavam na passividade política e realizam reivindicações mesmo que desorganizadas. A crise política é definida pelo autor sardo como a dificuldade para se formar os governos e manter a estabilidade.

publicou o documento *Uma Ponte para o Futuro* (Fundação Ulysses Guimarães; PMDB, 2015) cuja finalidade foi nortear as tomadas de decisão do governo interino conforme o receituário neoliberal. Em síntese, as propostas consistiam no teto limite para o gasto público com as despesas primárias, a reforma trabalhista, a reforma previdenciária e educacional.

Logo nos primeiros dias do governo Temer, a MP nº 746/2016 (Brasil, 2016), na qual estão as bases da contrarreforma do Ensino Médio, foi publicada. Tais medidas se deram sem a realização de um debate amplo com a sociedade sobre o tema, utilizando-se de um instrumento arbitrário e autoritário, uma medida provisória.

O capital buscou, com as mudanças na legislação educacional, principalmente com a inserção dos eixos formativos, acelerar a profissionalização dos jovens da classe trabalhadora. A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) apontou que o conteúdo do Ensino Médio seria definido pela BNCC (Brasil, 2018), que só ficou pronta um ano após a promulgação da lei. Um dos motivos propagados pelo governo Temer em relação às mudanças realizadas no Ensino Médio é de que havia disciplinas demais e os conteúdos não eram contextualizados com a realidade dos alunos.

Na época da divulgação da MP nº 746/2016 (Brasil, 2016), a mídia focou toda a sua atenção em três questões: o fim da obrigatoriedade de quatro disciplinas (Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física), a possibilidade que se abria para o exercício da docência a pessoas com “notório saber” e o discurso falacioso de que o estudante poderia escolher o que estudar, a partir dos eixos formativos. A ampla divulgação dessa MP pela mídia colocou a contrarreforma do Ensino Médio em discussão, mas escondeu um ponto importante: o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, motivo pelo qual houve, também, a alteração na legislação do FUNDEB. A nova legislação permitiu o pagamento com recursos do FUNDEB a cursos ofertados por “centros ou programas ocupacionais” que não possuem regulamentação legal (Ferreti; Silva, 2017).

O receituário neoliberal para a educação preconiza, para o Ensino Médio, um caráter mais instrumental. Esse ideário tem base nos discursos de Friedman⁶ em relação à ideologia da liberdade de escolha e da privatização da educação pública (Souza, 2002). Tendo como ideologia a formação de um “novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (Gramsci, 2014, p. 248), a burguesia se utiliza de estratégias para adaptar a força de trabalho às condições mais degradantes e precárias no mundo do trabalho.

O bloco no poder⁷ entende que o Estado capitalista é educador e busca formar certo ‘homem coletivo⁸, visando conformá-lo para aceitar as regras do mundo do trabalho e do capital (Ferreti; Silva, 2017). Na nossa pesquisa, compreendemos que o uso do conceito de bloco no poder exige algumas ações, principalmente as listadas por Boito Junior (2007), entre elas,

o emprego do conceito de bloco no poder exige, em primeiro lugar, que o pesquisador detecte as frações da classe dominante que agem como força social distinta numa dada conjuntura, isto é, os interesses econômicos setoriais burgueses que ensejam, diante da política de Estado, a formação de grupos diferenciados que perseguem, no processo histórico, objetivos próprios. Em segundo lugar, que exige que o pesquisador procure esclarecer quais interesses de fração são priorizados pela política econômica do Estado e quais são relegados a um plano secundário. A localização dos interesses efetivamente priorizados pela política do Estado indica qual é a fração hegemônica no interior do bloco no poder (Boito Junior, 2007, p. 58).

Assim, para compreendermos a contrarreforma do Ensino Médio, foi necessário detectar as frações de classe envolvidas no Estado e seus interesses na formação da classe trabalhadora. Souza (2006) aponta que temos o recrudescimento da teoria do capital humano, com o intuito de transformar o Estado em mediador dos valores da burguesia para a classe trabalhadora, realizando, dessa forma, a conformação ética e moral. Enfim, esse bloco demonstra ter consciência de classe e na

⁶ Milton Friedman (1912-2006) foi um economista americano que defendia a privatização da educação, devendo os pais ter o controle da aprendizagem oferecida aos filhos, afirmado que a escola pública não funcionava.

⁷ Bloco no Poder, segundo Poulantzas (2015), refere-se à correlação de forças existentes entre as classes e as frações de classes sociais que se colocam em luta. Faz-se necessário compreender a disputa de interesses no seio do Estado e analisar como essa disputa ocorre no interior do “bloco no poder”.

⁸ Homem Coletivo é a conquista de uma unidade ‘cultural-social’ pela qual “uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, solda-se conjuntamente na busca de um mesmo fim, com base numa idêntica e comum concepção do mundo [...] Dicionário Gramsciano.

luta pelos seus objetivos unem-se em torno de Temer para a manutenção da ordem burguesa. De acordo com Alves (2016, p. 07):

Uma das leis da história de classes é que, numa situação de profunda crise da economia capitalista e acirramento do conflito distributivo, as forças sociais e políticas progressivas que estão no governo e que se recusam a fazer a luta de classes e pautar as reformas de base, estão condenadas a sofrer irremediavelmente a contrarreforma ou contrarrevolução. Esta é a tragédia histórica da socialdemocracia, que incapaz de abolir o sistema caduco do capital, lastreado no poder do Estado político-oligárquico, conduziu irremediavelmente a sociedade- no caso, o mundo social do trabalho – a sofrer a reação voraz das forças infernais da ordem burguesa. Foi o que aconteceu no Brasil.

Assim, a burguesia enxergou como única solução para o enfrentamento da crise do capital retirar Dilma da presidência e colocar em pauta um severo programa de ajustes para expropriar cada vez mais a classe trabalhadora. Dessa forma, desregulamenta e arruína os direitos trabalhistas e previdenciários da classe que vive do trabalho. O que levou a burguesia a tomar essa decisão?

O Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu a presidência com Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, após ter enfrentado os processos eleitorais de 1989, quando perdeu para Fernando Collor de Mello. Em 1994 e 1998, perdeu ambas as eleições, no primeiro turno, para Fernando Henrique Cardoso. Nas eleições de 1989, a campanha à presidência de Lula não recebeu nenhuma doação de pessoas jurídicas. O partido na época considerava inadequado receber esse tipo de contribuição. Assim, o PT que surgiu como um “partido de esquerda contra a ordem foi, pouco a pouco, metamorfoseando-se em partido dentro da ordem” (Antunes, 2005, p. 165). Dessa forma, nos processos eleitorais à presidência, a campanha de Lula, a partir de 2002, recebeu doações de grandes empresas. De acordo com Mattos (2020, p.133),

em 2002, como já afirmado, Lula dividiu praticamente por igual com Serra os investimentos em doações eleitorais das grandes empresas brasileiras. Entre os setores que mais contribuíram, percebe-se que Lula angariava mais simpatias (e recursos) do setor de construção e imobiliário, enquanto Serra recebia mais milhões do setor financeiro e do agronegócio. Em 2006, quando Lula de novo dividiu ao meio os “investimentos” eleitorais do grande capital com Alckmin, sua campanha arrecadou mais entre o setor de construção e também [sic] no agronegócio, perdendo por pouco (em 2002 perdera de muito) no setor financeiro.

Nessa perspectiva, podemos perceber que várias frações da classe dominante financiaram e se aproximaram dos governos petistas durante o período que ficam à frente da presidência.

A primeira campanha de Dilma, em 2010, comandada pela figura de Lula ainda na Presidência, arrecadou algumas dezenas de milhões de reais a mais que a de José Serra, sendo que 41 empresas doaram mais de R\$ 1 milhão para a candidatura petista. JBS – Friboi, Camargo Corrêa e Andrade Gutierrez foram as maiores doadoras para Dilma. [...] Entre os maiores doadores de Dilma em 2014, continuavam presentes a JBS -Friboi e as construtoras (agora já ameaçadas pelos primeiros meses da Operação Lava Jato). Mas vale notar que as construtoras doaram ainda mais para Aécio e muito também para Marina (embora ela tenha recebido sempre muito menos que os outros dois candidatos), interessante observar que o total de doações da JBS para todos os candidatos equivalia a 40% de seu lucro líquido em 2013, enquanto a Odebrecht doou 22% do lucro líquido daquele mesmo ano e o Bradesco, apenas 0,83%. Sem dúvida, o lucro líquido do Bradesco é muito maior do que o das empresas mencionadas, mas ainda assim percebe-se que os bancos se retraíram, desde 2010, como doadores de campanha (Mattos, 2020, p. 134).

Nesse contexto, o PT, que, no início da década de 1980, atuava como um partido que mobilizava a classe trabalhadora, adotou como tática política a participação nas eleições a cargos públicos como única via de mobilização social em busca de efetivar o seu programa político o qual foi sendo modificado ao longo dos anos, desarticulando, assim, qualquer outra forma de mobilização social. Recorrendo a Gramsci (2017), entendemos que, na “luta política”, devem-se escolher diferentes formas de luta e utilizar diversas táticas para atingir o objetivo proposto. O autor analisa as combinações de diversas formas de luta e de tática a partir do exemplo da luta anticolonial na Índia:

Assim, a luta política da Índia contra os ingleses (e, em uma certa medida, a da Alemanha contra a França ou da Hungria contra a Pequena Entente) conhece três formas de guerra: de movimento, de posição e subterrânea. A resistência passiva de Ghandi é uma guerra de posição que se torna guerra de movimento em certos momentos e guerra subterrânea em outros: o boicote é guerra de posição, as greves são guerra de movimento, a preparação clandestina das armas e dos elementos combativos de assalto é guerra subterrânea (Gramsci, 2017, p. 126).

Ao longo dos anos, os governos de Lula e Dilma se aproximaram dos empresários não apenas para conseguir e garantir o financiamento das campanhas, mas adotaram as pautas desses setores empresariais como políticas de governo. Essas frações de burguesia não são um bloco hegemônico. Há diferentes tensões e disputas.

Há momentos em que as divergências são colocadas de lado em prol da acumulação do capital. Assim,

[...] o governo Lula, que se iniciou, no plano do sindicalismo, como anúncio e o intenso debate em torno de uma “reforma sindical e trabalhista”, tenha chegado ao fim de seu segundo mandato avançando para a retirada de direitos dos trabalhadores (vide Lei de Falências e legislação para pequenas e médias empresas). Ao mesmo passo em que manteve o controle do Estado sobre os sindicatos, através de um Ministério do Trabalho comandado, ao longo de vários anos, por uma coalizão partidária, que envolvia o PDT, e sindical, com a presença não apenas de quadros oriundos da CUT, mas também dos sindicalistas defensores das políticas neoliberais no meio sindical (antes “inimigos” da CUT) e da Força Sindical (Mattos, 2020, p. 138).

Os governos de Lula (2003-2010) foram marcados pela despolitização da classe trabalhadora e pelo fenômeno chamado por Gramsci (2020a) de transformismo. Em Coutinho (2012, p. 124) encontramos o seguinte esclarecimento:

Como se sabe, Gramsci chamou a atenção para uma importante consequência da revolução passiva: a prática do transformismo como modalidade de desenvolvimento histórico, um processo que, através da cooptação das lideranças políticas e culturais das classes subalternas, busca excluí-las de todo efetivo protagonismo nos processos de transformação social.

Esse fenômeno do transformismo impactou a sociedade brasileira nos próximos anos, pois desmobilizou as atividades dos movimentos sociais e de partidos políticos voltados para a construção de uma transformação na estrutura da sociedade.

Apesar da desmobilização das atividades dos movimentos sociais de forma intencional, em junho de 2013⁹, ocorreu um fenômeno social controverso no país, pois se iniciaram, em várias capitais, movimentos de frações da classe trabalhadora com objetivos diferentes. Podemos identificar três frações da população com objetivos bem distintos para as manifestações. Em São Paulo, o primeiro grupo que tomou as ruas lutava pela diminuição das passagens dos ônibus municipais, portanto, pelo direito à mobilização pela cidade. Após as primeiras manifestações, na pauta foi inserida a luta pela não repressão, pois houve uma atuação intensa da polícia.

⁹ Nesta tese não nos aprofundaremos na questão de junho de 2013, pois entendemos que a análise desse fenômeno merece um estudo detalhado, mas ele é importante para o desenrolar político dos próximos anos da história do Brasil e até no processo de *impeachment* da presidente Dilma.

O segundo grupo que aproveitou o ensejo teve, como pauta, crítica ao Partido dos Trabalhadores e à presidenta Dilma, pois acreditavam que o governo realizava políticas sociais demais. O terceiro grupo, mais ligado à esquerda, mas contrário à política de conciliação de classe praticada pelo governo, reclamava que deveriam ser realizadas políticas mais redistributivas. Nesse contexto político, as organizações sindicais e partidos considerados de esquerda foram hostilizados em algumas manifestações de 2013 (Mattos, 2020).

Nesse contexto político, dos julgamentos dos políticos do Mensalão¹⁰, dos escândalos do superfaturamento das obras da Copa do Mundo, as manifestações se tornaram um momento heterogêneo. Grupos ligados à direita e à extrema-direita se aproveitaram das pautas da classe trabalhadora. Gramsci (2020a) chama esse movimento de subversivismo esporádico – quando há iniciativas populares com a ausência de referências intelectuais, sem uma organização estruturada dos partidos e as necessidades da classe trabalhadora não são canalizadas na vida política. A burguesia acolhe uma pequena parte da exigência. Na época, não houve o aumento das passagens municipais após os dias de protesto. Do ponto de vista de Coutinho (2012, p. 120):

Podemos resumir do seguinte modo algumas das características principais de uma revolução passiva: 1) as classes dominantes reagem a pressões que provêm das classes subalternas, ao seu “subversivismo esporádico, elementar”, ou seja, ainda não suficientemente organizado para promover uma revolução “jacobina”, a partir de baixo, mas já capaz de impor um novo comportamento às classes dominantes; 2) essa reação, embora tenha como finalidade principal a conservação dos fundamentos da velha ordem, implica o acolhimento de “uma certa parte” das reivindicações provindas de baixo; 3) ao lado da conservação do domínio das velhas classes, introduzem-se assim modificações que abrem o caminho para novas modificações. Portanto, estamos diante, nos casos de revoluções passivas, de uma complexa dialética de restauração e revolução, de conservação e modernização.

A política de conciliação de classes praticada permitiu que frações da burguesia utilizassem os governos petistas para atingir os seus objetivos, mas, gradualmente, houve uma perda da sustentação política do governo. Isso começou antes mesmo do agravamento dos reflexos da crise orgânica do capital. A “Jornada de

¹⁰ Mensalão foi um esquema de corrupção que consistia nos repasses de empresas a políticos para ampliar o apoio ao Partido dos Trabalhadores (PT).

Junho” de 2013 demonstrou para as frações da burguesia que o PT já não conseguia garantir a “ordem” no país e foi preciso utilizar força policial para conter os protestos. Parte da burguesia viu nesses protestos uma oportunidade de ocupar as ruas e desestabilizar o governo e, assim, modificar a situação política do país. O discurso utilizado foi o de combate à corrupção (Mattos, 2020).

Nesse contexto, a luta da classe trabalhadora estava desarticulada e difusa. A princípio, a pauta foi contra a elevação dos preços das passagens de transporte urbano e os megaeventos que ocorreriam no país (Copa das Confederações, Copa do Mundo de Futebol e Olimpíadas). As frações da sociedade ligadas a grupos da direita aproveitaram desse movimento da classe trabalhadora para ampliar o seu consenso e disputar a hegemonia.

Ressaltemos que o processo de reestruturação e mesmo de “reinvenção” das direitas no Brasil deve ser entendido em sua materialidade histórica, ou seja, como um processo que foi sendo construído de acordo com os embates locais e específicos, mas sempre em relação com a totalidade, sob a influência das determinações internacionais do capital. Esse novo modus operandi do empresariado que representa determinadas frações da burguesia brasileira, bem como de certos grupos de intelectuais, é condicionado ao campo de lutas internas, mas sua condição está intimamente ligada ao capitalismo mundializado (Casimiro, 2020, p. 29).

Vale a pena destacar que frações da sociedade ligadas a grupos da direita têm, cada vez mais, utilizado aparelhos privados de hegemonia da burguesia para construir o consenso e formar novos intelectuais orgânicos do capital no país. Essas frações da sociedade conseguiram ocupar as ruas, desmobilizar o movimento da classe trabalhadora e desestabilizar o governo Dilma. Assim,

com o avanço da crise econômica, a avaliação das diversas frações da burguesia parece ter sido, crescentemente, a de que o governo do PT não só já não era capaz de garantir a paz social, como também não teria capacidade de levar adiante a agenda de cortes nos gastos públicos e retirada de direitos no ritmo e na profundidade que o grande capital passava a exigir. Assim, ao longo de 2015, cresceram, com apoio burguês, as manifestações anticorrupção e contrárias ao governo, convocadas e mobilizadas por novas organizações de direita, que emergiram depois das Jornadas de Junho de 2013 (Mattos, 2020, p. 159).

Nesse mesmo período, houve no país vários movimentos de luta da classe trabalhadora. Mattos (2020, p. 155) esclarece que “a pesquisa de greves do Dieese encontrou 879 ocorrências, que saltaram para 2.057 em 2013, 2.085 em 2014,

1964 em 2015, 2114 em 2016, 1568 em 2017 e 1.453 em 2018". Em 2017, houve uma convocação para uma greve geral que tinha como pauta a retirada dos direitos dos trabalhadores proposta pelo governo Temer, a reforma trabalhista e a da previdência, em que "cerca de 40 milhões de trabalhadores pelo país" saíram às ruas. Essa manifestação foi considerada a maior paralisação da história. O segundo dia de greve geral, marcado para o dia 30 de junho de 2017, não obteve o mesmo resultado, pois foi sabotado pelas direções da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e pela Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB). Essa ação tinha objetivo eleitoral, pois se pretendia desgastar o governo Temer, visando à vitória do PT nas eleições de 2018 (Mattos,2020).

Nesse contexto político e econômico, a burguesia preocupou-se em retomar a acumulação capitalista abalada pela crise orgânica do capital, defendeu o uso do fundo público para financiar o grande empreendimento privado. Foi dessa forma que a "captura do fundo público pelo capital obrigou os Estados a atacarem a proteção social do mundo do trabalho com suas políticas de austeridade neoliberal (austeridade para o trabalho e gastança para o capital)" (Alves, 2016, p. 04).

Vale a pena destacar que todo e qualquer movimento da classe trabalhadora em prol de uma luta coletiva, tal como: ocupar ruas em protesto por um valor justo nas tarifas urbanas; ocupar escolas, *campi* das universidades e institutos federais em protesto contramedidas autoritárias, gerou preocupações e ações da burguesia para conter os protestos e a manutenção da ordem, buscando beneficiar a acumulação do capital.

Dessa forma, a burguesia tem um projeto para a formação da classe trabalhadora. Ela visa rebaixar a formação da Educação Básica e da Educação Profissional. O projeto – que foi e é de dificultar o acesso dos filhos da classe trabalhadora à aquisição dos conhecimentos construídos pela humanidade – materializa-se no objetivo de ofertar uma educação pragmática, utilitarista e interessada. Houve por parte da burguesia o empenho de renovar os instrumentos de conformação ética e moral sobre a classe trabalhadora e ofertar uma formação que impeça a compreensão do sistema de metabolismo social do capital.

O Ensino Médio tem problemas, dentre eles: é seletivo, pois ainda não conseguiu universalizar a população de 15–17 anos; apresenta dificuldade na democratização do ensino e na manutenção dos jovens até a conclusão dessa etapa; apresenta falta de vagas, pois várias redes estaduais diminuem o número de matrículas ofertadas; sofre críticas em relação aos conteúdos trabalhados, pois são descontextualizados da realidade social e a heterogeneidade de ofertas dos cursos causam a desigualdade social ao não permitir acesso a conhecimentos necessários que contribuem para a inserção dos jovens da classe trabalhadora no mundo do trabalho em funções mais complexas.

Somado a isso, há o projeto do capital, de ressignificar e precarizar o trabalho docente. A contrarreforma, ao colocar as disciplinas de Português, Matemática e Inglês como obrigatorias, tornou todos os outros docentes de diversas formações, desnecessários, pois suas disciplinas, podem, a partir da nova legislação, ser suprimidas do currículo das escolas. O capital utilizou-se de uma nova abordagem para aumentar a precarização estrutural do trabalho. O bloco no poder, aliado aos Organismos Supranacionais¹¹, planejou conduzir as contrarreformas, no intuito de retirar direitos da classe trabalhadora, com o objetivo claro de ampliar o acúmulo de capital. A contrarreforma do Ensino Médio, que foi uma das estratégias para isso, faz parte do movimento do capital que desencadeia nas outras reformas: previdenciária, já finalizada; administrativa e tributária, ainda em processo.

O Brasil segue as orientações do documento *Um ajuste justo: uma análise da eficiência e da equidade dos gastos públicos no Brasil*, produzido pelo Grupo Banco Mundial (BM). Esse documento foi encomendado pelo governo de Dilma Rousseff, em 2015, e apresentado ao governo Temer, em novembro de 2017. O objetivo do estudo foi identificar alternativas para diminuir o déficit fiscal.

Nesse documento, o Grupo BM apontou que o investimento nas políticas públicas é um gasto, que deve ser reduzido. O documento seguiu a lógica mercantil,

¹¹ O que aqui entendemos por organismos supranacionais são instituições politicamente posicionadas acima dos interesses dos Estados nacionais e que se formam pela anuência e integração destes estados, funcionando como uma espécie de aparelho de Estado supranacional cuja função é integrar países e resolver conflitos entre eles, com o propósito de mediar o conflito de classes e garantir a manutenção da hegemonia burguesa no contexto internacional. Esta categoria encontra referência na obra de Gramsci (2017). Também é oportuno mencionar que Silveira (2020) também cunhou sua compreensão acerca dos organismos internacionais em perspectiva similar a esta que apresentamos aqui.

converteu direitos em privilégios e escondeu os reais interesses do capital pela disputa pelo fundo público. Na aparência, esse movimento do capital, mediado pelo documento do Grupo BM, parece ter o objetivo de melhorar o déficit público brasileiro. Na essência, porém, há a intencionalidade do aprofundamento da desigualdade social, o aprofundamento do processo de exclusão dos jovens em situação de maior vulnerabilidade, a ampliação do mercado de serviços educacionais e a precarização do trabalho docente da escola pública. O documento orientou, entre outras coisas, reduzir os salários dos servidores públicos, pois o documento afirmou que os salários dos servidores públicos são 67% mais altos do que os dos trabalhadores do setor privado no país, além de rever o caráter gratuito das universidades públicas. No documento, afirmou-se que as despesas médias por aluno são elevadas nas universidades e institutos federais. O documento citou também a má qualidade do ensino brasileiro e apontou a necessidade de enxugar o número alto de professores. Orientou que essa diminuição deva ocorrer naturalmente, não recompondo o quadro docente após a aposentadoria dos que se encontram atualmente na ativa.

Destacamos que, durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), foi dada continuidade às ações realizadas no âmbito educacional, em particular, o Ensino Médio, dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) entre 1995-2003. Essas ações beneficiaram os empresários que buscaram renovar os instrumentos de conformação sobre a classe trabalhadora e a necessidade de formá-los para o consentimento com vistas à mediação do conflito de classes. A política de conciliação de classes praticada permitiu a aproximação de grupos, tais como Fundação Lemann, Instituto Unibanco, movimento Todos pela Educação, dentre outros. A presença desses setores privados, ao longo do tempo, fragilizou a correlação de forças políticas. Houve a fragilização, mas a luta de classes está presente. De um lado, a burguesia atualizou a hegemonia por meio dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia; do outro lado, a classe trabalhadora resistiu e resiste por meio de suas instâncias de lutas.

Nesse período, Lula revogou o Decreto nº 2.208/97 (Brasil, 1997) por meio de outro Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004a). Ao realizar as mudanças na legislação da Educação Profissional por decreto, explicitou que a democracia foi

restrita¹² no seu governo e que estava dando continuidade ao modo impositivo do governo anterior. Houve disputas na discussão da integração do Ensino Médio e Educação Profissional, mas não houve discussões profundas sobre a educação, tampouco sobre o projeto societário contrário ao capitalismo dependente.

O período foi marcado por uma política de incentivo ao consumo e, ao mesmo tempo, fortaleceram-se os programas sociais. Em relação à educação, entretanto, o governo aumentou a parceria do público com o privado, preocupando-se apenas com os resultados imediatos e não com as transformações necessárias em médio e longo prazo. A parceria público-privado realizada favoreceu a geração de lucros ao empresariado (Frigotto, 2011).

Compreendemos que o conservadorismo das elites se perpetuou e, durante toda a tramitação da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), houve disputas: de um lado, o setor ligado aos trabalhadores da educação e de todos os envolvidos com o setor educacional; do outro lado, o setor que representava os interesses da burguesia do país. Foi no governo de FHC que o gerencialismo tomou materialidade. A política educacional desse governo expressou uma concepção de educação a serviço do modelo econômico do período e seguiu as diretrizes da *Conferência Mundial da Educação para Todos*¹³ (KUENZER, 2000). Neves e Pronko (2008) esclarecem as finalidades no campo educacional desse governo:

De um modo geral, pode-se afirmar que os governos de FHC tiveram como finalidades concomitantes no campo educacional: 1) a implantação de uma nova política sistemática de formação para o trabalho simples, por meio da estruturação de uma nova educação básica; 2) um novo “sistema nacional” de formação técnico-profissional; 3) o desmonte progressivo do aparato jurídico-político da formação para o trabalho complexo e a antecipação de algumas medidas, dessa mesma ordem, que vieram a se constituir em instrumentos viabilizadores da reforma da educação tecnológica e da reforma da educação superior, implementadas pelo primeiro governo de Lula da Silva, a partir de 2003 (Neves; Pronko, 2008, p. 57).

¹² Democracia restrita, conceito de Florestan Fernandes para explicar o tipo de democracia que beneficia as classes privilegiadas.

¹³ Conferência realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, com a participação de 155 países, UNESCO, UNICEF, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o apoio do Banco Mundial e de várias organizações intergovernamentais, organizações não governamentais (ONGs). Em decorrência do compromisso assumido na conferência, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para todos.

A política educacional no governo de FHC, voltada ao Ensino Médio e à Educação Profissional, pautou-se em função do capital, pois aderiu ao neoliberalismo da terceira via¹⁴ e modificou a finalidade do Ensino Médio para “preparar para a vida”. Promulgou o Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997) cujo primeiro artigo instituía que caberia à Educação Profissional promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho. Esse decreto determinou que a Educação Profissional de nível técnico seria organizada de forma independente do Ensino Médio, podendo, assim, ser ofertada de forma concomitante ou sequencial. O governo, nesse período, estabeleceu um plano econômico para o país no intuito de agradar aos organismos supranacionais, Grupo BM, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE), PNUD, Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) (Ferreti; Silva, 2017).

Nos governos seguintes de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2009), o período foi marcado, segundo o aporte teórico de Gramsci, com os traços principais da “revolução passiva”, que consistia na presença de dois momentos: primeiro, da “restauração”, explicada como uma reação conservadora da possibilidade de ocorrer uma transformação efetiva vinda da classe trabalhadora; segundo a “renovação”, explicitada como a concessão da classe dominante de algumas reivindicações da classe trabalhadora. Essas concessões, porém, são realizadas por alto, não alterando a estrutura da sociedade. Houve, nesse momento do país, uma contradição, pois a presidência foi ocupada por um político oriundo da classe trabalhadora, desempenhando o papel de articulador, a favor do bloco de poder comandado pela burguesia e os organismos supranacionais. O país, com a política de conciliação de classes, estava subordinado ao imperialismo (Dias, 2006).

No governo de Rousseff, houve ações na tentativa de implementar mudanças no Ensino Médio. As principais foram: o Programa Ensino Médio Inovador, Portaria ministerial nº 971 (Brasil, 2009b) e o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, Portaria ministerial nº 1140 (Brasil, 2013b). Já estavam em andamento

¹⁴ A terceira via, sistematizada pelo sociólogo Anthony Giddens, “tem como o objetivo a reforma ou governo do capitalismo por intermédio de mudanças na política e na economia” (Lima; Martins, 2005, p. 44).

as discussões para a construção da BNCC com a participação da sociedade civil, do movimento Todos pela Educação (TPE), ações que foram ignoradas com a MP nº 746 (Brasil, 2016). Assim,

o que está em questão é a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo estandardizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensão a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional (Ferreira, 2017, p. 303).

Em 2009, iniciou-se, no Brasil, um debate sobre o currículo da Educação Básica, seguindo as premissas do BM, UNESCO e OCDE para o Ensino Médio. As propostas realizadas pelos organismos supranacionais mencionados foram utilizadas pelos empresários do movimento TPE e seus parceiros. Esse grupo teve papel decisivo na nova legislação e na construção da BNCC (Brasil, 2018) e durante o governo de Rousseff. Macedo e Lamosa (2015) revelam que esse grupo, que passou a se autoproclamar como os salvadores da escola, tinha como real interesse a formação do cidadão-trabalhador de novo tipo, preparando-o para a empregabilidade e a conformação para o desemprego estrutural.

A BNCC (Brasil, 2018) foi construída de forma apressada, o que impossibilitou o diálogo democrático. No dia 15 de dezembro de 2017, o texto da BNCC (Brasil, 2018) foi aprovado, por maioria, com três votos contrários. As conselheiras, Márcia Ângela da Silva Aguiar, Aurina Oliveira Santana e Malvina Tania Tuttman, argumentaram, durante os seus votos, que eram contrárias à BNCC (Brasil, 2018). Para elas, o documento da BNCC estava incompleto, uma vez que, ao aprovarem a instituição da BNCC (Brasil, 2017) com as partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, separando-as do Ensino Médio, deu-se um rompimento com o princípio conceitual de Educação Básica. Assim, a BNCC (Brasil, 2018) fragilizou a formação integral dos estudantes e feriu a autonomia dos profissionais da educação.

Gramsci (2001), na década de 1920, realizou críticas à ampla reforma educacional italiana, implementada pelo ministro da educação, Giovanni Gentile, realizada no período de 1922-1923, durante o governo fascista de Mussolini. A Reforma Gentile, como foi conhecida, modificou o sistema educacional italiano, tanto do ponto de vista administrativo como do ponto de vista didático-pedagógico. Gramsci

afirmava que o problema principal da escola pública italiana estava na postura política da sociedade em assumir a educação pública como uma questão central. Segundo ele,

na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (Gramsci, 2001, p. 49).

As críticas realizadas por Gramsci (2001) à reforma Gentile encaixam-se perfeitamente à contrarreforma do Ensino Médio realizada no governo Temer. O discurso inicial de que os jovens teriam a “liberdade” de escolher o eixo formativo, na aparência, parecia demonstrar respeito aos jovens, principalmente da classe trabalhadora. Na essência, entretanto, a intencionalidade foi a manutenção da ordem burguesa e o propósito de tornar a escola mais “enxuta” e, com isso, ter o barateamento do custo da educação e, consequentemente, a diminuição do valor da força de trabalho. Gramsci (2001) esclarece:

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. *Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige* (Gramsci, 2001, p. 49 – grifo nosso).

Para Gramsci (2001), a escola não é democrática, porque oferta propostas diferentes de ensino para cada classe social. É o que acontece no Brasil. Há uma heterogeneidade de ofertas no Ensino Médio (Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Ensino Médio Inovador, Ensino Médio ofertado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, também, o programa de Educação de Jovens e Adultos, articulado à Educação Profissional -PROEJA - e Ensino Normal).

Gramsci (2001) nos ajuda na compreensão da materialidade da Lei nº 13.415/2017(Brasil, 2017). O que está em disputa nesse momento político do país é a

hegemonia de um grupo dominante que tomou o poder, com a intencionalidade de divulgar a sua ideologia e os seus valores com o intuito de conseguir, junto aos grupos aliados e às classes dominadas, o consentimento ativo, a concordância com as alterações realizadas e o consenso em relação a tal configuração político-ideológica, sem ser necessária a utilização da coerção (Ferreti; Silva, 2017).

Os conteúdos que contemplam a BNCC (Brasil, 2018) foram divididos em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas. As disciplinas de Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física foram transformadas em estudos e práticas, sem, entretanto, definir como isso seria realizado. Houve o retorno da desarticulação do Ensino Médio com a Educação Profissional, visto que a legislação trouxe essa modalidade como um dos eixos formativos, desarticulado da BNCC (Brasil, 2018).

Em relação à carga horária, a nova legislação estabeleceu 1400 horas. Antes, o Ensino Médio deveria ser ministrado em 2400 horas, divididas em três anos com, pelo menos, 200 dias letivos por ano. A legislação definiu que deveria haver uma Base Nacional Comum Curricular e uma parte diversificada, observando as características locais e regionais. A alteração na legislação definiu o máximo de 1400 horas, sem, contudo, explicitar a quantidade de horas mínimas.

Essa alteração na carga horária pode afetar o IFRJ, trazendo inconsistências aos cursos ofertados. A carga horária, antes da nova legislação, era definida pela Resolução nº 6 CNB/CEB (Brasil, 2012) da seguinte maneira: os cursos integrados têm a carga horária total de, no mínimo 3000, 3100 ou 3200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1000 ou 1200 horas. Com a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), cujo artigo 1º define que o Ensino Médio deve ter a carga horária de forma progressiva até 1400 horas, os sistemas de ensino têm o prazo de cinco anos para realizar esse ajuste. Essa alteração não acarretou nenhuma modificação para o IFRJ. O parágrafo 5, do artigo 3º, informa que a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC (Brasil, 2018) não poderá ser superior a 1800 horas.

Na nova legislação, as duas disciplinas ofertadas nos três anos são: Língua Portuguesa e Matemática. O inglês se tornou a língua estrangeira obrigatória. Essa alteração demonstrou que a nova legislação está na contramão de uma formação integral para os estudantes. Então, agora, o Ensino Médio poderia ser ofertado em cinco eixos formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Educação Profissional). O discurso utilizado na divulgação da nova Lei foi que o aluno escolheria uma das áreas para concentrar seus estudos. A legislação explicitou que fica a cargo dos sistemas de ensino qual itinerário seria ofertado, visto que isso depende de recursos humanos, físicos, materiais.

A legislação explicitou que, para cumprir o currículo do Ensino Médio utilizando a BNCC (Brasil, 2018) e os itinerários formativos, os sistemas de ensino podem realizar diferentes arranjos curriculares, dependendo do contexto local e das suas possibilidades. Dessa forma, os sistemas de ensino podem, entre outras coisas, realizar convênios com instituições de educação a distância, organizar o Ensino Médio em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. É o retorno da pedagogia das competências. Assim, a nova legislação retomou a certificação intermediária que, partindo do princípio de que o aluno tem determinadas habilidades e competências, pode aligeirar sua inserção no mundo do trabalho. Essa foi mais uma contradição da nova legislação. Essa medida não beneficiou os filhos da classe trabalhadora, pois a legislação possibilitou que o itinerário de formação técnica e profissional seja ofertado em cursos curtos de qualificação profissional e não apenas na forma de um curso técnico estruturado.

A contrarreforma do Ensino Médio ocorreu em atos contínuos e ainda está em processo, por meio de novas resoluções e diretrizes que complementam e se articulam com a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Trata-se de um processo de contrarreforma da Educação Básica e da Educação Profissional de nível médio. Assim, como a Educação Profissional compõe o Ensino Médio, como um dos itinerários formativos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio passaram a regulamentar também a Educação Profissional de nível médio. Dessa forma, o texto normativo distinguiu o itinerário de formação profissional da seguinte maneira:

Na organização do itinerário de formação técnica e profissional podem ser ofertados tanto a habilitação profissional técnica quanto a qualificação profissional, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas (BRASIL; MEC; CNE, 2018, art.15).

A legislação afirmou que a formação técnica e profissional poderia ofertar “tanto a habilitação profissional quanto a qualificação profissional”. Assim, a legislação possibilitou que poderiam ser ofertadas duas formas distintas de se cumprir o itinerário formativo. Habilitação profissional e qualificação profissional são formas diferentes de ofertar cursos profissionalizantes ao nível médio.

O MEC, no seu site, faz a distinção da Habilitação Profissional Técnica de nível médio e da Qualificação Profissional. Então, a Habilitação Profissional é apresentada como:

curtos que habilitam para o exercício profissional em função reconhecida pelo mercado de trabalho (Classificação Brasileira de Ocupações – CBO), a partir do desenvolvimento de saberes e competências profissionais fundamentadas em bases científicas e tecnológicas. Promovem o desenvolvimento da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços.

Denominados de cursos técnicos, destinam-se a pessoas que tenham concluído o Ensino Fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o Ensino Médio. É importante ressaltar que para a obtenção do diploma de técnico é necessário a conclusão do Ensino Médio. Com carga horária variando entre 800, 1.000 e 1.200 horas, dependendo da respectiva habilitação profissional técnica, podem ser estruturados com diferentes arranjos curriculares, possibilitando a organização de itinerários formativos com saídas intermediárias de qualificação profissional técnica (MEC, recurso *on-line*).

Dessa forma, podemos compreender que habilitação profissional é o que chamamos cursos técnicos que são regidos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, tendo cargas horárias entre 800 e 1200 horas. Os cursos de qualificação profissional foram definidos pelo MEC como:

curtos que se integram à organização curricular de uma Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio (curso técnico), compondo o respectivo itinerário formativo aprovado pelo sistema de ensino. Também chamados de unidades ou módulos, correspondem a saídas intermediárias do plano curricular com carga horária mínima de 20% do previsto para a respectiva habilitação. São destinados a propiciar o desenvolvimento de competências básicas ao exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho (MEC, recurso *on-line*).

Compreendemos, a partir das definições, que o itinerário de formação técnica e profissional tem, pelo menos, dois caminhos que são diferentes e desiguais, pois, por meio de diferentes arranjos e saídas intermediárias, significa um aligeiramento na formação dos estudantes.

Nesse contexto, a nova legislação privilegiou os conhecimentos adquiridos fora do espaço escolar, deu um destaque aos conhecimentos empíricos. Assim, a prática assumiu um papel de destaque na nova legislação. Segundo Souza (2018 a, p. 129), a prática “assume status quase sobrenatural, concebido como fundamento e sentido de todo o conhecimento”. A isso denominamos fetiche da prática. O objetivo foi a formação de um trabalhador que execute, produza, sem a preocupação de contextualizar o sentido social-histórico do trabalho, conformando a classe trabalhadora em uma consciência comum. A luta da classe trabalhadora deve ser para sair da consciência comum e chegar à consciência filosófica, isto é, adquirir a consciência revolucionária, aquela que consegue transformar a realidade da classe e da sociedade.

Nossa pesquisa analisa a contrarreforma do Ensino Médio como meio de propagação da conformação ética e política de frações da classe trabalhadora para intensificar a superexploração do trabalho e como meio de precarizar o trabalho docente. Para tal, tomamos a Rede Federal, na totalidade, e o IFRJ, em particular, para nos auxiliar na compreensão da reação da classe trabalhadora, em geral, e da categoria docente, em particular, a essa nova ofensiva do capital. Cabe investigar como os docentes se enxergam e de que forma a luta da categoria será organizada no contexto da luta de classes.

A luta de classes sempre foi o motor do movimento histórico. Nesse movimento, a classe trabalhadora buscou espaços coletivos de organização para enfrentar a alta taxa de extração de excedente; de outro lado, a classe dominante reagiu e se viu obrigada a redefinir seus espaços de atuação política. Para Marx e Engels, a luta de classes foi fundamental na sociedade capitalista na qual o Estado tem a função de regular a luta de classes a favor da classe economicamente dominante. O que impulsionou a luta de classes foi a exploração da classe trabalhadora e a ampliação da

mais-valia. Em momentos de crise, a burguesia buscou soluções na ampliação da exploração da classe que vive do trabalho.

Entendemos que o capitalismo, devido à crise orgânica, utilizou-se de diferentes frentes para a sua recomposição. Nessa perspectiva, a contrarreforma do Ensino Médio foi compreendida como expressão da recomposição burguesa de modo a retomar suas bases de acumulação corroídas pela crise orgânica do capital. Esta, no que lhe concerne, foi desencadeada pelo esgotamento do regime de acumulação taylorista-fordista e do modo de regulação social keynesiano (Souza, 2015a; Veiga, 2020).

Souza (2004) explica que o capital é um sistema que realiza mediações de todas as funções na ordem produtiva da sociedade. Agindo de modo articulado, dominando o desenvolvimento de ordem produtiva e reprodutiva material e estabelecendo relação entre as instituições de poder e as das práticas sociais determinantes, o capital submete todas as práticas sociais à sua lógica. Com isso, “aprofunda e legitima a incompatibilidade entre a produção para o atendimento das necessidades humanas e as demandas de auto-reprodução de si próprio, aumentando cada vez mais a competitividade, a precarização do trabalho e a degradação do meio ambiente” (Souza, 2004, p. 3).

O capital tem por natureza se desenvolver de forma expansionista, globalizada, tendo seu sistema metabólico assumido uma estruturação cada vez mais complexa. Essa complexidade atingiu um tal grau que chegou a um momento do processo em que houve uma queda tendencial das taxas de lucro. Há uma luta para recomposição das bases de acumulação e ocorre uma crise. De acordo com Souza (2015a, p. 56),

dessa crise decorre o processo de reestruturação produtiva, o que tem provocado desindustrialização, desemprego estrutural, intensificação da precariedade do trabalho, desregulamentação de direitos trabalhistas e flexibilização das relações de produção. Diversos estudiosos têm se debruçado sobre essas mudanças, em busca de interpretá-las, e todos corroboram a tese da crise estrutural do capital.

Para a retomada da sua acumulação, a burguesia se utilizou de duas frentes. No campo estrutural, usou uma ampla reestruturação produtiva, por meio da

flexibilização do trabalho e da produção, tornando-o enxuto e flexível. No desenvolvimento histórico, passou-se do regime de acumulação taylorista-fordista ao regime de acumulação toyotista. No campo superestrutural, a recomposição se materializou por meio da reforma do Estado, na redefinição do seu papel, tendo como propósito principal a reorientação do uso do fundo público. Assim, utilizou a reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes e da utilização de políticas neoliberais (Souza, 2015a).

A reforma gerencial no viés neoliberal, que surgiu nos governos da primeira-ministra Margaret Thatcher (1979 a 1990), na Inglaterra, e no governo de Ronald Reagan, nos Estados Unidos (1981 a 1989), foi apresentada para a sociedade como estratégia para solucionar a burocracia do Estado e a baixa produtividade dos serviços prestados. Conquanto a reforma gerencial tenha apresentado diversas características, destacamos duas neste momento do estudo: o aumento da terceirização através de contratos temporários de trabalho por meio de seleção simplificada e as reformas curriculares na Educação Básica, Educação Profissional e Educação Superior (Souza, 2019). No terceiro capítulo da tese, voltaremos a tratar da crise orgânica do capital, da reforma do Estado e da reforma gerencial na educação pública brasileira.

As modificações no campo estrutural e superestrutural pela burguesia demandam uma reforma gerencialista na educação pública brasileira com o intuito de dar “um novo tipo de conformação das camadas subalternas sob renovados mecanismos de mediação do conflito de classe – um novo industrialismo¹⁵” (Souza, 2015a, p. 57). Dessa forma, as estratégias de qualificação para o trabalho causam a conformação psicofísica no trabalhador e as estratégias de formação geral básica, a conformação ética e moral. Percebemos que essas estratégias foram utilizadas pela burguesia para a manutenção da sua ordem. A exemplo do que ocorreu na década de 1990, com as modificações na Educação Profissional e na Educação Básica, a Lei nº

¹⁵ Compreendemos que o novo industrialismo foi o regime de acumulação flexível. Esse regime visa flexibilizar a força de trabalho e as suas formas de gestão para garantir ao capital uma ampliação de acumulação (Souza, 2015).

13.415/2017 e a BNCC (Brasil, 2017;2018) são as estratégias atuais da burguesia com as mesmas finalidades.

Em virtude do que mencionamos, Souza (2002) percebe o conflito existente entre o capital-trabalho o qual se materializou na concepção e na política educacional aplicada à Educação Básica e à Educação Profissional. Para fins desta tese, focamos em dois projetos distintos na sociedade: um da ótica do capital e outro da ótica do trabalho. Faz-se necessária a diferenciação dessas duas “ópticas” para a compreensão das disputas existentes nos dois projetos políticos. Segundo ele,

serão utilizadas as categorias óticas do trabalho, para identificar as concepções e propostas de formação e qualificação profissional vinculadas à utilização da força de trabalho para a produção de valor de uso, e a ótica do capital, para identificar as concepções e propostas vinculadas à utilização da força de trabalho para a produção de mais-valia (Souza, 2002, p. 17).

A contrarreforma do Ensino Médio traz a concepção de educação¹⁶ interessada na visão gramsciana. A legislação tem a intencionalidade de determinar um percurso mais curto para os filhos da classe trabalhadora e prepará-los para a utilização da sua força de trabalho para a produção de mais-valia e a naturalização da superexploração¹⁷. A BNCC (Brasil, 2018) traz os discursos de empreendedorismo de si, competências socioemocionais, educação para resiliência, ao seguirem os pressupostos colocados no documento *Sustentar o Progresso Humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência*, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 2014. O relatório, reconhecendo que as crises do capital continuam a ocorrer, alerta para consequências devastadoras que podem advir, fazendo-se necessária a instituição de políticas de redução de vulnerabilidades e o reforço de educar a sociedade para resiliência, compreendida, aqui, como conformação e consentimento passivo.

O documento elaborado pelo Grupo BM, *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*, publicado em 2015, trouxe como foco

¹⁶ Entendemos que há diferentes tipos de concepções de educação, mas, nesta tese, optamos por diferenciar a concepção da ótica do capital e da concepção da ótica do trabalho pautada no aporte teórico de Souza.

¹⁷ Nesta tese, a superexploração do trabalho é compreendida a partir do aporte teórico de Ruy Mauro Marini, o primeiro autor a utilizar esse conceito. Ele entende que “superexploração do trabalho” é um elemento fundamental do capitalismo dependente.

o papel da educação nas competências socioemocionais dos jovens. O documento argumenta que os jovens “têm sido atingidos pelo crescente desemprego pós-crise econômica” e devem ser preparados para adquirir “a perseverança, o autocontrole e a resiliência”, competências consideradas com a mesma importância das competências cognitivas.

Não por acaso que as competências socioemocionais aparecem nos documentos educacionais oficiais pós-2016. O documento afirma que “as crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante” (Banco Mundial, 2015a, p. 18). Foi esse o objetivo do capital, que os jovens se adaptem, tenham resiliência e/ou consentimento passivo ao mundo do trabalho cuja meta foi excluir um número cada vez maior de trabalho vivo, para manter a sua taxa de acumulação. O capital instigou que a educação dos jovens da classe trabalhadora seja pautada na renovação da perspectiva pragmática, imediatista e interessada da formação humana e na Teoria do Capital Humano¹⁸.

Desse contexto emergiu a apologia à “sustentabilidade”, ao “empreendedorismo”, à “empregabilidade” e ao capital social como conceitos-chave para a conformação ética e moral da classe trabalhadora. O capital renovou a sua pedagogia da hegemonia¹⁹ na formação da classe trabalhadora para conformá-la ao mundo do trabalho incerto, instável e precário.

Destacamos que, durante o processo histórico, o Ensino Médio foi alvo de diversas reformas realizadas pelo Estado. O Ensino Médio foi estruturado na Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Nesse aporte legal, o Ensino Médio foi organizado para ter a duração de três anos e com três funções clássicas: a propedêutica, a profissionalizante e a formativa (CURY, 2002). Infelizmente, nenhuma das reformas realizadas conseguiu abolir a dualidade existente. Krawczky (2011) defende que há duas dualidades no Ensino Médio e na educação

¹⁸ Teoria do Capital Humano ver Medeiros (2013).

¹⁹ Pedagogia da hegemonia são as estratégias utilizadas pela burguesia para a manutenção da ordem e para educar para o consenso. Ver: Neves (2005).

brasileira: primeiro, a dualidade do ensino propedêutico e ensino profissional; segundo, a dualidade de escolas boas e precárias (públicas e privadas).

Neste estudo, dualidade é compreendida como “a existência de duas redes principais de escola, uma destinada às classes trabalhadoras e outra destinadas às elites do País” (Araújo, 2019, p. 108). Ocorre que, na educação brasileira,

historicamente, [...] sempre predominou o conservadorismo das elites, reservando para si a formação literária e científica. Para os trabalhadores prevaleceu a oferta de educação elementar e não universalizada para toda a população. Além disso, o dualismo educacional se expressa na destinação dos filhos dos trabalhadores ao trabalho e ao preparo para as atividades manuais e profissionalizantes (Ciavatta, 2009, p. 5).

A política construída nos governos de Lula e Dilma não realizou as transformações estruturais que a sociedade necessitava para a diminuição da desigualdade social. A Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009a), estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Básica na faixa etária de quatro a dezessete anos. No Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), a meta definida de escolarização líquida, para os jovens de 15 a 17 anos, no Ensino Médio, foi de 85% até 2024. A obrigatoriedade da oferta não modificou a realidade dos jovens brasileiros, pois ainda não houve a universalização²⁰, tampouco a democratização do Ensino Médio.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (IBGE, 2018), a população de jovens de 15 a 17 anos no Brasil, em 2017, era de 10.637.610 e a taxa de escolarização era de 85%, sendo, porém, a taxa ajustada de frequência escolar líquida, de 68,4%. Assim, essa população estava dividida da seguinte forma: 1.593.141 fora da escola, 1.863.158 matriculados no Ensino Fundamental, 83.663 analfabetos. Esses números indicam que o país se encontra distante de universalizar essa etapa da Educação Básica.

Em 2017, ano em que a Lei nº 13.415/2017(Brasil, 2017) foi promulgada, o Brasil teve o total de 7.930.384 matrículas no Ensino Médio, observando as três áreas ofertadas (propedêutico, curso normal, curso técnico integrado ao Ensino

²⁰ Ainda não temos assegurado 100% dos jovens de 15 a 17 anos matriculados e frequentando o Ensino Médio. Segundo dados do Censo Escolar de 2019, o Ensino Médio apresentou um decréscimo em 4,34% na taxa de matrículas na rede pública.

Médio). A Educação Básica apresentou o total de 48,6 milhões de matrículas. O Ensino Médio corresponde a 16,7%. O país tem um total de 28,5 mil escolas públicas e privadas. Conforme previsto na legislação, como a responsabilidade de ofertar o Ensino Médio é prioritariamente dos estados, as redes estaduais têm 84,8% das matrículas, as instituições privadas, 12,2%, as instituições federais, 2,4% e as redes municipais, 0,6% (INEP, 2018).

Assim, na contramão da universalização e democratização do Ensino Médio, vários estados têm, com o discurso de otimizar o trabalho, diminuído turmas e vagas no Ensino Médio. No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, após um conjunto de medidas gerenciais para diminuição de turmas e aumento do número de alunos por sala, houve fechamento de turmas, turnos e escolas. Houve uma dificuldade da população em conseguir realizar matrículas na rede estadual. O discurso proferido foi a diminuição de custos e a ociosidade de espaços vazios. Essa medida afetou a vida de vários professores que, para cumprir a sua carga horária, deslocam-se para duas ou três escolas da rede estadual. Muitos, para não se sujeitarem a essa situação, lecionam disciplinas para os quais não foram contratados, desqualificando, dessa forma, a prática docente (Costa, 2019).

Entendemos que houve e há o interesse em exterminar o sentido social e político da função docente da escola pública. A intencionalidade foi de ampliar a precarização estrutural do trabalho. Na nossa visão, os organismos supranacionais e o grupo de empresários envolvidos na reforma gerencial exercem a função de arbitragem dos seus interesses em relação aos interesses de outros grupos. Para isso, utilizaram-se de estratégias de consentimento com os grupos aliados para atingir os seus objetivos.

Dessa forma, temos como problema a compreensão da reação dos docentes do IFRJ à contrarreforma do Ensino Médio materializada na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Na nossa análise, faremos o movimento de partir do IFRJ, como particularidade, na tentativa de apreensão da estrutura e da dinâmica existente na totalidade da Rede Federal para compreender o mecanismo de conformação da classe trabalhadora. Há o aumento da precarização do trabalho docente, público,

concursado e estável e a subsunção da educação pública às determinações do empresariado e dos organismos supranacionais.

Para o desenvolvimento da nossa análise, partimos da hipótese de que a reação dos docentes do IFRJ à contrarreforma é diversa, contraditória e conflitante. Essa reação comporta resistências, consentimentos e indiferenças. Isso expressa, em grande medida, o caráter alienado da reação dos docentes do IFRJ à contrarreforma do Ensino Médio. Essa realidade tem considerável potencial de propiciar o êxito da contrarreforma do Ensino Médio, qual seja, renovar as condições objetivas e subjetivas de manutenção da histórica dualidade do ensino por meio da renovação da concepção pragmática, imediatista e interessada de formação humana, ao passo que revigora a perspectiva propedêutica de formação para os filhos das camadas mais favorecidas da sociedade. A partir dessa hipótese, estabelecemos, ainda, a título de hipóteses secundárias, o seguinte:

- a) a maioria dos docentes não tem clareza acerca da contrarreforma e suas implicações políticas e ideológicas;
- b) a resistência consciente à contrarreforma é minoritária e tem na manutenção do Ensino Médio integrado seu principal argumento, entretanto, não tem potencial político suficiente para a construção de um consenso em torno de uma crítica consistente à contrarreforma, tampouco de uma proposta alternativa de Ensino Médio sistematizada;
- c) a ausência de clareza acerca da contrarreforma do Ensino Médio e a fragilidade do movimento de resistência na construção de uma alternativa fragilizam uma reação à contrarreforma do Ensino Médio empreendida pelo Governo Federal.

1.2. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS REAÇÕES DOS DOCENTES DO IFRJ COMO OBJETO DE ANÁLISE

A pesquisa tem origem nos impactos decorrentes da promulgação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e da BNCC (Brasil, 2018). Mais especificamente, nosso

interesse foi compreender de modo aprofundado a natureza das reações docentes à contrarreforma do Ensino Médio deflagrada a partir desses dispositivos e como essas reações expressam concepções de formação humana diversas e, às vezes, contraditórias e conflitantes. Compreendemos que há diversas concepções de formação humana em disputa. Como dito anteriormente, para fins nesta tese, focamos em duas concepções em disputa. A primeira concepção pragmática, imediatista e interessada (ótica do capital) e a segunda que se insere na formação unitária e reflexiva (ótica do trabalho).

Na nossa análise, delineamos determinadas práticas que dão sentido ao trabalho docente no IFRJ, identificando-o com determinadas concepções de mundo, de trabalho e de formação humana. É fato que as contrarreformas afetam o trabalho docente, mas foi preciso compreender o sentido das reações docentes diante das mudanças decorrentes dessas contrarreformas, pois só assim podemos compreender sua materialidade.

É oportuno observar que nossa compreensão de docência é ampla, uma vez que consideramos como trabalho docente não só a condução de atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula, mas todo o trabalho pedagógico desenvolvido fora dela, inclusive o de planejamento pedagógico e o de gestão do trabalho educativo. De acordo com essa concepção de docência, não só o professor foi considerado docente, mas também são docentes aqueles que exercem a orientação educacional, a orientação pedagógica e a gestão escolar. Neste estudo, corpo docente foi definido como coletivo de profissionais que ministram aulas ou são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, difere do coletivo de profissionais da educação, considerando que nem todo profissional da educação é docente, embora todo docente seja profissional da educação.

O conceito de reação não é um termo originário das Ciências Sociais e Humanas, mas é “capturado” para explicar os fenômenos que afetam os sujeitos e as diferentes reações que podem ocorrer (Silva, 2020). Sendo assim, para pensarmos em formas de resistência à nova investida da burguesia sobre a educação, faz-se necessário compreender as formas de reação e como elas se relacionam com a reforma gerencial. Na realidade, a forma como cada um contribui e enfrenta, no cotidiano escolar, as

mudanças propostas pelas reformas gerenciais e pedagógicas constituem em si a materialidade da própria contrarreforma, de modo que tal materialidade vai muito além daquilo que está escrito nos dispositivos legais e nos documentos governamentais. A concreticidade das contrarreformas só pode ser apreendida a partir das mediações emanadas das contradições entre o que está prescrito e o que é realizado de fato. Nesse aspecto, as reações docentes à contrarreforma e o modo como elas se materializam no cotidiano da escola, assim como a compreensão em que medida essas reações interferem na concretização daquilo que foi planejado pelos governos, constituem, de fato, a concretude da contrarreforma e não somente aquilo que o discurso governamental verbaliza.

A partir disso, destacamos três categorias que ajudam a compreender a reação dos sujeitos frente ao mundo, quais sejam: resistência, consentimento ativo, consentimento passivo e/ou resiliência. Utilizamos os aportes teóricos de Gramsci para a compreensão das categorias. Vale a pena ressaltar que resiliência não foi uma categoria cunhada por Gramsci.

A princípio, podemos perceber que as reações dos docentes do IFRJ à nova legislação educacional e à BNCC (Brasil, 2018) poderiam ficar no âmbito da resistência e consentimento. Mas entendemos que essa dicotomia não nos auxiliaria na compreensão da essência do fenômeno. Há outras formas de reações que podem nos auxiliar a dar conta da análise do fenômeno da reação docente frente às mudanças gerenciais da educação. Para Souza (2019, p. 25-26),

muitos profissionais da educação apresentam relativa conformação às novas condições de trabalho emanadas dessas transformações. As poucas manifestações de resistência perceptíveis partem dos sindicatos. Por outro lado, é possível que existem outras manifestações de resistência não tão perceptíveis, mas, justamente pela dinâmica instituída pelas reformas gerenciais do Estado e da gestão do trabalho escolar, essas manifestações normalmente se dão de forma fragmentada, atomizada, sem articulação coletiva, distanciados do movimento sindical. Entretanto, sejam essas resistências perceptíveis ou não, frequentemente, elas se expressam de modo desconexo, sem qualquer vinculação ao estágio atual do desenvolvimento do capital.

Por isso, não utilizamos apenas a dicotomia - resistência e consentimento - para a compreensão do fenômeno. Buscamos esmiuçar as outras formas de reação que, por vezes, não ficam tão perceptíveis. A análise da hegemonia à luz do aporte

teórico de Gramsci nos permitiu compreender as categorias elencadas para análise do fenômeno da reação dos docentes, pois utilizamos a hegemonia não apenas como domínio de uma classe sobre outra, mas também como construção de sociabilidades.

Dessa forma, a hegemonia possibilitou às classes a construção autônoma da visão de mundo para si e para a sociedade, em um contexto cotidiano antagônico das classes. Para isso, foi fundamental estruturar o campo de lutas, como também conhecer as diferentes formas de enfrentá-las. Gramsci compreendia que somente a filosofia da práxis, por meio da construção do bom senso, ajudaria a modificar o pensamento do maior número de sujeitos e, dessa forma, provocaria a adesão pela luta contra-hegemônica (Dias, 2011; Gramsci, 2020a). Em Jesus (1989, p. 18), encontramos o seguinte esclarecimento:

A hegemonia é escolhida como a categoria que permitirá resolver as contradições fundamentais existentes na superestrutura, conforme a teoria de Gramsci, tanto a nível de dominantes, quanto a nível de dominados. Manter ou modificar a superestrutura implicará o exercício da hegemonia, onde a função educativa se torna importante e imprescindível. Falar em hegemonia implica simultaneamente as questões da educação e cultura e da sociedade civil em sua relação principal com a sociedade política ou o Estado.

Nessa perspectiva, a hegemonia nos ajuda na categorização da reação docente, pois seu uso pode ser explicitado pela capacidade de uma classe dar uma direção cultural ou ideológica às suas ações a partir das ações do conjunto da sociedade. Entendemos que o lugar de atuação da hegemonia é na sociedade civil. Jesus (1989, p. 29) nos esclarece que, “ao se afirmar que cabe à sociedade civil a função de hegemonia e à sociedade política a função de dominação, estabelece-se uma distinção importante, pois é ao nível da sociedade civil que se processam condições para a reprodução ou o rompimento de uma estrutura social”.

Em virtude do que foi mencionado, entendemos que, para ocorrer o rompimento de uma estrutura social, a sociedade civil precisa organizar-se e, para haver a organização, faz-se necessário compreender as formas de reação. Assim sendo, a hegemonia, “portanto, desde suas origens até nossos dias, implica poder-direção ou dominação-consenso” (Jesus, 1989, p. 29).

Diante disso, podemos entender que, para a construção de uma contra-hegemonia, os sujeitos podem ter atitudes diferentes frente à sua realidade concreta de: resistência, consentimento ativo, consentimento passivo e/ou resiliência. Gramsci (2020a, p. 94) argumenta que os sujeitos são “conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens coletivos”.

Nessa análise das reações dos sujeitos, compreendemos, a partir da afirmação de Gramsci (2020a), que os sujeitos em algum momento da vida se conformam com determinadas situações e podem agir coletivamente em prol da mudança ou ter um agir baseado no individualismo. A luta do sujeito deveria ser contra o conformismo frente às situações autoritárias e reacionárias, construindo-se como “homem coletivo”, para desenvolver o senso crítico e a luta coletiva em prol da classe à qual pertence.

Na visão de Lukács (1969), a ciência poderia contribuir para o esclarecimento das reações humanas entendendo que essas reações podem, em algum momento, estarem contrapostas em categorias complexas e simples. Todavia, no processo de contraposição entre o complexo e o simples, surgem categorias de transição. Assim,

depois desse salto, tem sempre lugar o aperfeiçoamento da nova forma de ser. Todavia, embora surja sempre algo qualitativamente novo, em muitos casos tem-se a impressão de estar em face de uma simples variação dos modos reativos do ser fundante em novas categorias de efetividade, naquelas categorias que constituem precisamente o novo no ser da nova formação (Lukács, 1969, p. 4).

Nesse sentido, Lukács (1969) nos ajudou na compreensão das categorias de reação docente. O autor nos faz entender que há sujeitos que se adaptam passivamente às reformas gerenciais e reproduzem, no ambiente escolar, o mundo burguês. Há os sujeitos que, não se conformando com as situações as quais consideram autoritárias, excludentes e desiguais para o todo social, lutamativamente em prol da coletividade. Há os sujeitos com reações que estão na transição dessas dicotomias.

Gramsci acreditava que os sujeitos devem se posicionar perante os fatos da sua realidade histórica, ter uma consciência crítica e uma concepção clara de mundo e do seu papel na sociedade. A resistência ocorre quando o sujeito não concorda com

alguma mudança externa, tomando, portanto, para si uma postura de oposição ativa frente às situações das quais discorda. Para a classe trabalhadora, a greve sempre foi o principal instrumento para mobilizar a categoria, tendo sido vista por Gramsci (2020a) como guerra de movimento. Ele explicitava seus pressupostos em:

Sou resistente, vivo, sinto na virilidade da minha consciência pulsar a atividade da cidade futura que estou ajudando a construir. Nela a cadeia social não pesa sobre poucos, cada acontecimento não é devido ao acaso, à fatalidade, mas é obra inteligente dos cidadãos (Gramsci, 2020b, p. 33).

Em relação à contrarreforma do Ensino Médio, desde 2013, já há resistência em relação às reformas gerenciais. Quando da divulgação do PL 6.840, palestras e audiências públicas foram realizadas para a análise das propostas de modificações. Em 2016, alunos da Rede Federal, inclusive do IFRJ, realizaram ocupações, em protesto à contrarreforma do Ensino Médio e à PEC dos gastos públicos. Na época, tiveram apoio de docentes que foram contrários à contrarreforma. Várias entidades divulgaram notas em repúdio à MP nº 746/2016 (Brasil, 2016) e a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017).²¹

Desde o anúncio da contrarreforma do Ensino Médio, houve diversos posicionamentos contrários. Primeiro, pela forma autoritária como foi divulgada, por meio de MP nº 746/2016 (Brasil, 2016), depois transformada em Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Segundo, pelo teor, pois foi uma versão piorada da reforma de Capanema²², implementada durante o período militar e do Decreto nº 2.208/1997. Segundo Ramos e Frigotto (2017, p. 30), “a resistência é tanto necessária, quanto a ser guiada por aprendizados com a história e pela precisão analítica sobre a estrutura do capital, de sua forma dependente no Brasil, e da conjuntura em que vivemos hoje”.

²¹ Destacam-se as seguintes entidades que emitiram notas em repúdio à MP nº 746/2016 e à Lei nº 13.415/2017: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo), ABRAPEC (Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências), Fórum Nacional de Educação, Intercrítica (Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa em Trabalho e Educação), ABH (Associação Brasileira de Hispanistas), CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) e Sociedade Brasileira de Sociologia.

²² A Reforma Capanema, realizada durante o governo do Estado Novo (1937-1945), estruturou o ensino secundário e instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

O SINASEFE e o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Instituto Federal do Rio de Janeiro (SINTIFRJ), que representam os profissionais do IFRJ, têm atuado frente aos ataques sofridos pela Rede Federal e, consequentemente, o IFRJ. São organizadas assembleias, seminários para discussão das mudanças na legislação educacional e à BNCC (Brasil, 2018).

Em Gramsci (2017), o consentimento ativo ocorre quando há a internalização por parte da classe trabalhadora da ideologia da classe dominante, e os sujeitos tomam para si a concepção de mundo burguês. O nosso foco foi identificar as estratégias do capital para que sujeitos da classe trabalhadora internalizem a visão da burguesia como a sua. Assim,

[...] a relação entre governantes e governados seja determinada pelo fato de que os governantes representam os interesses dos governados e, portanto, “devem” ter o consentimento destes, isto é, deve-se verificar a identificação do indivíduo com o todo; e o todo (seja que organismo for) é representado pelos dirigentes (Gramsci, 2017, p. 338).

O consentimento passivo está sendo compreendido como o processo de internalização por parte da classe trabalhadora da ideologia da classe dominante. Os sujeitos tomam para si a concepção do mundo burguês, mas não há consciência disso, devido à forma desagregada do pensamento e por basearem as suas decisões no senso comum. Os sujeitos procuram adaptar-se às situações, mesmo que não concordem, ocorrendo um apassivamento dos sujeitos da classe trabalhadora por meio dos aparelhos ideológicos do Estado. De acordo com Gramsci (2017, p. 338),

[...] é questão vital não o consenso passivo e indireto, mas o consenso ativo e direto, ou seja, a participação dos indivíduos, ainda que provoque uma aparência de desagregação e de tumulto. Uma consciência coletiva, ou seja, um organismo vivo só se forma depois que a multiplicidade se unifica através do atrito dos indivíduos: e não se pode dizer que o “silêncio” não seja multiplicidade. Uma orquestra que ensaia, cada instrumento por sua conta, dá a impressão da mais horrível cacofonia; porém estes ensaios são condição para que a orquestra viva como um só instrumento.

Foi dessa forma, por meio da hegemonia, que a burguesia buscou criar um discurso único na sociedade. Todos os sujeitos devem participar por meio da atuação ativa no discurso dominante ou por meio do silêncio conivente.

O consentimento passivo e/ou resiliência também foi compreendido, buscando-se fortalecer a capacidade de os sujeitos lidarem com as situações adversas de forma criativa. Embora seja evidente que a resiliência se torna positiva na vida dos sujeitos, o capital utilizou-se disso para tornar a classe trabalhadora resistente à precarização do trabalho e ao trabalho alienado. O capital utilizou o conceito de resiliência para criar uma sociabilidade adaptativa ao capitalismo em crise que só reserva aos filhos da classe trabalhadora a miséria, o desemprego e a informalidade (Melgaço, 2018).

Na literatura encontram-se estudos sobre resiliência, principalmente em duas linhas teóricas: (i) a individualista, que pertence ao campo da Psicologia e trata a resiliência no foco do individualismo e da culpabilização do indivíduo pelo não enfrentamento das situações de sua vida e (ii) a interacionista simbólica, que pertence ao campo sociológico e pedagógico e se refere à resiliência como algo que pode ser promovido e estimulado para que os sujeitos enfrentem as dificuldades da vida com otimismo e criatividade. A BNCC (Brasil, 2018) traz no seu texto a orientação de educar para a resiliência (Fajardo; Minayo; Moreira, 2013).

Acreditamos que a implementação da contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC (Brasil, 2018) causará problemas políticos, pedagógicos e econômicos, pois pode prejudicar o IFRJ nos aspectos que o diferenciam das outras redes: dedicação exclusiva dos docentes, plano de carreira, trabalho pedagógico que envolve ensino-pesquisa-extensão e proposta do currículo integrado. A Rede Federal apresenta, no contexto nacional, um percentual pequeno de matrículas. Apesar disso, tornou-se uma exceção no caos que é o Ensino Médio no Brasil, por ter condições de infraestrutura física, por dispor no seu quadro, de professores e equipe pedagógica bem qualificados. Essa equipe pedagógica, de caráter multidisciplinar, é composta por pedagogos, psicólogos e assistente social com formação adequada para efetivar uma educação de qualidade para os jovens do Ensino Médio (Moll; Garcia, 2020).

Apesar dessa exceção que se tornou a Rede Federal, no cenário educacional brasileiro, a instituição apresenta fragilidades, inconsistências, discursos e práxis contraditórias, pois, ao mesmo tempo que, nos seus documentos oficiais, defende uma educação emancipatória, há a defesa de uma formação para o

empreendedorismo que se constitui disciplina no currículo de vários cursos. Corroboramos com o argumento utilizado por Souza e Otranto (2020) quando apontam que a Rede Federal apresenta fragilidades. Os autores afirmam que a formação ofertada se sustenta em “ideologias tais como desenvolvimento sustentável, empregabilidade e empreendedorismo, ao mesmo tempo, em que nega o conflito de classes e as reais causas do desemprego estrutural, o que a torna inconsistente” (Souza; Otranto, 2020, p. 205). Continuam:

[...] embora os IFs possuam características invejáveis – tais como quadro docente experiente e bem qualificado, inserção em áreas urbanas e rurais de todo o território nacional, oferta de diferentes modalidades e níveis de ensino –, sua proposta de implantação e sua engenharia institucional estão longe de contribuir para a superação das desigualdades no acesso ao conhecimento científico e tecnológico aplicado na produção e ao desenvolvimento da Educação Básica e Profissional. Isto se deve à predominância de certa identidade dos objetivos e metas estabelecidas para estas instituições com as concepções e práticas educativas demandadas pelo campo empresarial, de modo que atuação dos IFs contribui mais para o projeto de recomposição burguesa frente à crise orgânica do capital do que para o desenvolvimento humano e socioeconômico, conforme é prometido pelos governantes e pelos organismos internacionais (Souza; Otranto, 2020, p. 206).

Como já dito anteriormente, na nova legislação, as disciplinas de Filosofia, Educação Física, Artes e Sociologia não constam no currículo da legislação e nem da BNCC (Brasil, 2018). Devido ao artigo 3, parágrafo 5, pode haver redução da carga horária dos cursos ofertados pelo IFRJ, para a adequação à nova Lei e à BNCC (Brasil, 2018). A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) não promove a formação integral do estudante, ao contrário, a nova legislação fragmenta a educação, reforçando os mecanismos da individualização com os itinerários formativos.

O IFRJ, como parte da Rede Federal, segue as normativas presentes na lei de criação. Esse documento prevê a multiplicidade de ofertas de modalidades de cursos, da formação continuada a cursos *stricto sensu*. Contudo, os docentes são contratados como “docentes da Educação Básica, técnica e tecnológica”, categoria diferente dos “docentes do Ensino Superior”. Com a redução dos cursos técnicos de nível médio, onde esses docentes atuarão? Ainda não há uma resposta a essa questão, mas há um apontamento de um possível caminho.

Em setembro de 2018, em Brasília, foi organizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) o evento intitulado *Desafios e perspectivas no itinerário de formação técnica e profissional no Ensino Médio*. O encontro contou com a participação dos Pró-Reitores de Ensino da Rede Federal representados pelo CONIF; as Secretarias Estaduais de Educação; o Sistema S (SENAI, SESI, SENAC, SENAT, SENAR, SESC); o Conselho Nacional de Educação (CNE); o então Ministro da Educação, Rossieli Soares, e a Diretoria Pedagógica da SETEC/MEC.

Segundo o CONIF, no evento, foram apresentadas as mudanças nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, como também os informes e os procedimentos quanto à revisão do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT). Segundo o CONIF, o evento não possibilitou aos participantes uma discussão qualificada sobre os temas, principalmente em relação à construção das novas Diretrizes Curriculares.

Dante disso, o CONIF divulgou o documento, *Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal*, como também reforçou a luta em defesa do Ensino Médio Integrado. Nesse mesmo evento, um dos *slides* apresentados demonstrou a intenção de uma integralização das redes que ofertam a Educação Profissional. Caso isso se torne uma realidade, será a destruição da Rede Federal naquilo que a diferencia das outras redes, o ensino integrado e o trabalho que envolve ensino-pesquisa-extensão.

A reforma gerencial imposta no governo Temer, que continuou no governo Bolsonaro, foi uma ofensiva burguesa sobre a formação e a conformação da classe trabalhadora. Esse fenômeno vem acompanhado de uma disputa de forças antagônicas repletas de contradições. O papel da investigação foi esmiuçar a posição dos docentes do IFRJ nesse processo, no contexto da luta de classes em si e para si. Dessa forma, acreditamos que, diante do cenário atual de retrocessos de direitos sociais, compreender de modo aprofundado a natureza das reações dos docentes tornou-se necessário para a reflexão da sua própria práxis para, assim, compreendermos se há a luta pela educação emancipatória para a classe trabalhadora, se há a luta pela concepção da formação unitária e se os docentes estão de forma ativa na colaboração da construção de uma luta contra-hegemônica.

Portanto, após definirmos como objeto de estudo a contrarreforma do Ensino Médio materializada na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e as reações dos docentes às reformas gerenciais, tomamos, como referência empírica, o IFRJ. Sabendo que ele não explica a totalidade, partimos do IFRJ, como particularidade, e, por meio do movimento dialético, da categoria da particularidade, totalidade e contradição, buscamos a apreensão da essência do fenômeno para, então, compreender a estrutura e a dinâmica real da reação dos docentes do IFRJ.

No que se refere ao contexto sócio-histórico, optamos pela análise a partir da década de 1990, devido às reformas educacionais e do Estado, realizadas a partir dos governos de FHC e sua relação direta com a recomposição burguesa (Souza, 2020, 2019, 2018). Essa recomposição instaurou o modo de regulação neoliberal, como mediação entre sociedade e Estado, criando o consenso para a acumulação enxuta e flexível, que se caracteriza pela diminuição do trabalho vivo, a desregulamentação do trabalho e a flexibilização da produção. Assim, teve, como consequência, o desemprego estrutural e a intensificação da precariedade do trabalho e da vida social. Como referência empírica, estabelecemos as ações do Estado brasileiro – com a sua reforma do Estado – e o IFRJ – pela importância que possui no cenário educacional por demonstrar a possibilidade de ofertar uma educação pública pautada no tripé ensino-pesquisa-extensão aos jovens do Ensino Médio e por ter, nos documentos oficiais, o compromisso do currículo “integrado”. O fato de a pesquisadora ser servidora do IFRJ possibilita o acesso à instituição e aos profissionais entrevistados.

É mister ressaltar que a Rede Federal é uma instituição centenária, cuja origem se dá, em 1909, com a criação de Escolas de Aprendizes e Artífices. Somente décadas depois, foi transformada em Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Centros de Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET). O objetivo inicial dessas instituições foi atender aos filhos dos trabalhadores pobres e aos desvalidos. Com o passar das décadas e as transformações no mundo do trabalho e a inserção das ciências e tecnologias, o público dessas instituições se alterou. Atualmente, a Rede Federal tem um público-alvo diferenciado, com muitos estudantes oriundos de instituições privadas do Ensino Fundamental. A partir de 2013, com a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012c), houve a reserva de matrículas a alunos oriundos de

escolas públicas, baixa renda per capita, negros, indígenas e pessoas com deficiências. Dessa forma, com a nova legislação, há a tentativa de promover um maior equilíbrio no acesso de alunos de diferentes frações da sociedade.

O IFRJ foi criado a partir da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), aproveitando-se as estruturas existentes do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFET Química de Nilópolis – RJ) e do Colégio Agrícola Nilo Peçanha, situado em Pinheiral, até então pertencente à Universidade Federal Fluminense. Funciona em uma estrutura multicampi. O IFRJ é composto por 15 *campi* em funcionamento. São eles, Arraial do Cabo, Belford Roxo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Paracambi, Pinheiral, Realengo, Resende, Rio de Janeiro, São João de Meriti, São Gonçalo e Volta Redonda. A Reitoria, seu órgão executivo, fica localizada na cidade do Rio de Janeiro.

O projeto construído para a Rede Federal materializou-se com o desejo de inserir a Educação Profissional e Tecnológica para toda a sociedade, entrelaçando cultura, trabalho, ciência e tecnologia. Há o compromisso de propiciar a interiorização da oferta educacional, em consonância com os arranjos produtivos locais (Machado, 2011).

No que se refere ao universo da pesquisa, temos como delimitação as reformas gerenciais do Ensino Médio, a partir do Projeto de Lei nº 6840/2013, a divulgação da MP nº 746/2016 (Brasil, 2016), a promulgação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), a implementação da BNCC (Brasil, 2018) e todos os textos normativos publicados após que modificam o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio. Tal recorte se justifica para compreensão aprofundada das reações dos docentes do IFRJ às reformas gerenciais.

Para uma melhor constatação da materialidade do fenômeno, optamos pelo seguinte percurso analítico para a investigação: a) abordar as múltiplas determinações históricas na qual a pesquisa está inserida e expor as principais questões que estruturam a investigação (o problema, os objetivos, os procedimentos da pesquisa e o quadro conceitual); b) identificar, na revisão de literatura, a tendência acerca do debate científico sobre a contrarreforma do Ensino Médio e as reações

existentes; c) buscar compreender que a contrarreforma do Ensino Médio é uma das ações do capital para a manutenção da ordem, sendo, para isso, necessária a apreensão da crise orgânica do capital, a recomposição burguesa e o imperialismo; d) identificar o papel desempenhado pelos organismos supranacionais e pelos empresários educacionais na nova legislação educacional; e) proceder à análise teórica das reações: resistência, consentimento ativo, consentimento passivo ou resiliência e f) identificar as reações à contrarreforma do Ensino Médio dos docentes do IFRJ cujas entrevistas nos ajudarão na apreensão do fenômeno.

1.3. ACERCA DA PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DA INVESTIGAÇÃO

A investigação da reação dos docentes do IFRJ à contrarreforma do Ensino Médio possibilitou a compreensão de que a nova legislação aprofunda a dualidade e a desigualdade existentes na educação brasileira, visto que as mudanças realizadas não contribuem para a formação dos filhos da classe trabalhadora. Em relação à luta dos trabalhadores da educação, a investigação tem o papel de contribuir e desvelar não apenas a aparência dos movimentos da burguesia, mas evidenciar as estratégias utilizadas para a manutenção da ordem e a essência das ações do empresariado brasileiro e dos organismos supranacionais nas propostas de mudanças educacionais para ofertar uma educação fragmentada, pragmática, interessada e aligeirada para a classe trabalhadora. Há, ainda, a estratégia de ressignificar e precarizar a categoria docente que atua nas instituições públicas.

Na época da divulgação da MP nº 746/2016, houve reação das entidades ligadas aos diversos movimentos políticos, educacionais, acadêmicos e sindicais. Em comum, as entidades repudiaram a forma autoritária utilizada para realizar a contrarreforma do Ensino Médio, a retirada das disciplinas e o notório saber. Percebemos que, na aparência, os interesses de todas as instituições foram unificados em torno da defesa da educação pública, mas, na essência, houve diversas disputas e embates.

Temos a apreensão da contrarreforma do Ensino Médio como uma estratégia do capital na precarização, sucateamento e privatização da Educação Básica.

A compreensão da totalidade do fenômeno nos ajudará na percepção das tensões e contradições existentes no processo. A pesquisa tem como contribuição social desvelar os movimentos da burguesia na construção da sua hegemonia e a sua pedagogia política renovada na construção do consenso em torno do seu projeto para a sociedade brasileira.

Ao mesmo tempo, nossa tese tem como propósito a compreensão da forma de reação dos docentes do IFRJ a essa investida do capital. Possui a relevância de evidenciar as atuais formas de luta coletiva da classe trabalhadora, em geral, da categoria docente, em particular. O foco na reação docente se faz importante pelo número escasso de produções acadêmicas em relação às formas como os docentes reagem às reformas gerenciais. Há, em sua maioria, produções acadêmicas voltadas ao adoecimento dos docentes e às dificuldades que encontram no ambiente escolar, entre eles²³: falta de autonomia, falta de participação nas decisões, insegurança no trabalho, más condições de estrutura física das escolas para desenvolver o seu trabalho.

A identificação da relevância científica de nossa investigação foi construída com base nas buscas dos seguintes indexadores: do *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; no Indexador Online de Periódicos na Área da Educação (Educ@), da Fundação Carlos Chagas Filho; no Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES); nos trabalhos apresentados em reuniões nacionais e regionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) e no Banco Nacional de Dissertações e Teses Digitais (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Em um levantamento bibliográfico realizado no período de março a outubro de 2019, pudemos identificar que há ausência de publicações acerca da reação dos docentes à contrarreforma do Ensino Médio. Identificamos poucas produções científicas que tratam de alguma forma sobre as reações à atual contrarreforma. Dos 105 trabalhos pertinentes, apenas 2,1% analisam alguma forma de reação. Nenhuma produção

²³ As produções acadêmicas que trataram das questões de falta de autonomia, falta de participação nas decisões, insegurança no trabalho, más condições de estrutura física das escolas para desenvolver o seu trabalho são produções relacionadas à Educação Básica como um todo e não da Educação Profissional.

científica analisou especificamente a reação docente, o que nos indica a escassez de produção acadêmica acerca da temática.

A relevância social da pesquisa consiste em proporcionar reflexão sobre o debate das políticas educacionais ao analisar as formas de reação dos docentes frente às investidas da burguesia sobre a formação dos filhos da classe trabalhadora e a tentativa de limitar o trabalho docente com a BNCC (Brasil, 2018). Por fim, buscar contribuir para a política educacional brasileira, analisando as contradições e a ideologia existentes na contrarreforma do Ensino Médio e na BNCC (Brasil, 2018).

Destacamos o potencial de contribuição de nosso estudo às pesquisas desenvolvidas no GTPS ao qual o trabalho está vinculado, correlacionado a um projeto maior intitulado *“Novos modelos de gestão de sistemas públicos de ensino e precariedade do trabalho docente: um estudo sobre o impacto do modelo gerencial sobre a dinâmica do trabalho docente”*.

1.4. PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1.4.1. Acerca das referências analíticas

Para compreendermos o nosso objeto de estudo, a contrarreforma do Ensino Médio e as reações dos docentes do IFRJ, partimos do aporte teórico de Karl Marx e Friedrich Engels para a compreensão do materialismo histórico-dialético, como método e teoria do conhecimento. Assim, entendemos que o método aponta para a apreensão da realidade, pois a sua organização lógica é orientada pela dialética. Marx partiu da dialética de Hegel e do materialismo de Feuerbach para criar a sua concepção de conhecimento.

Os termos materialismo e histórico envolvem a compreensão de que a realidade é material e existe de forma objetiva e independente da consciência. A apreensão do conhecimento a partir do materialismo histórico-dialético visa compreender a realidade para poder transformá-la. Assim, tomou-se o pressuposto de que a luta de classes foi o motor do movimento histórico travada entre a classe, com os meios de produção, e a classe, que possui apenas a força de trabalho.

Dessa forma, Paulo Netto (2011, p. 21) comprehende a teoria de Marx como “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa”. Isso implica ao pesquisador utilizar o método do materialismo histórico-dialético, partir da aparência para alcançar a essência do objeto estudado.

O nosso intuito foi compreender como se manifestou o fenômeno da contrarreforma do Ensino Médio, a implementação da BNCC (Brasil, 2018) e as reações dos docentes do IFRJ identificando as múltiplas determinações do fenômeno. Para apreendermos a essência, foi fundamental compreendermos a estrutura e a dinâmica do objeto estudado. Para isso, entendemos que, no movimento do conhecimento do objeto de estudo, “parte-se dos homens realmente ativos e, com base no seu processo real de vida, apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos desse processo de vida” (Marx; Engels, 2009, p. 31).

Nesse contexto, a partir de Marx e Engels, partimos das categorias mais complexas para compreender as mais simples. Utilizamos, nesta investigação, as categorias sugeridas pelo materialismo histórico-dialético, entre elas: práxis, totalidade, particularidade, mediação e contradição. Assim, analisamos os conflitos e as contradições existentes entre a nova legislação educacional brasileira e sua aplicabilidade, em especial seus impactos na organização do trabalho dos docentes do IFRJ.

No materialismo histórico-dialético, a relação sujeito-objeto foi vista eminentemente como uma interação social que foi se construindo no processo histórico. Então, “o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder” (Severino, 2007, p. 116). Para Marx e Engels, o sujeito buscou compreender o sociometabolismo do sistema capitalista para agir na busca da transformação do sistema. A sociabilidade capitalista se desenvolveu visando extrair a mais-valia da classe trabalhadora a fim de manter as suas taxas de lucro em constante ascendência, viabilizando, assim, sua manutenção e perpetuação. Nesse contexto, a história da sociedade humana deveria ser estudada vinculada à história dos meios de produção da vida material e suas relações sociais (Marx; Engels, 2009).

Dessa forma, compreendemos a práxis como categoria metodológica no materialismo histórico-dialético como,

conhecimento novo [que] será produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico; ou seja, através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando sua concretude; a teoria já produzida e expressa na literatura será buscada permanentemente a partir das demandas de compreensão do empírico e tomada sempre como marco inicial e provisório, a ser reconstruída e transformada na sua relação com o objeto de investigação (Kuenzer, 1998, p. 64).

O esforço do pensamento do conhecimento da coisa em si, segundo Kosik (1976), não se manifestou de imediato ao homem. Às vezes, para enxergar a essência, utilizou-se *détour*, que significa o desvio ou uma suspensão da vida concreta. Foi o pensamento dialético que permitiu a distinção entre representação e o conceito da coisa em si. Como explicou Kosik (1976, p. 20), “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade, é método revolucionário de transformação da realidade”.

A construção do conhecimento se dá a partir da realidade concreta, com fundamento na dialética do concreto. Conforme Kosik (1976, p. 23),

o mundo da realidade não é uma variante secularizada do paraíso, de um estado já realizado e fora do tempo; é um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo realizam a própria verdade, operam a humanização do homem. Ao contrário do mundo da pseudoconcreticidade, o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade devém. Por esta razão a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade. A destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem imaginável, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza.

Sendo assim, a compreensão da realidade concreta por meio do pensamento dialético nos permitiu a visão da “coisa em si”. Na nossa análise, como foi mencionado, para a compreensão do fenômeno da contrarreforma do Ensino Médio e as reações dos docentes, faremos o movimento dialético de partir do IFRJ, como particularidade, para apreender a Rede Federal, como totalidade. Entendemos que a particularidade não é suficiente para explicar a totalidade, mas tentamos, no exercício

intelectual, apreender os aspectos que podem mostrar o IFRJ como expressão da Rede Federal.

Nesse contexto, a totalidade é questão metodológica como a “capacidade de problematizar os fenômenos que não são fatos isolados, mas relacionados a muitos outros fenômenos” (Ciavatta, 2015, p. 42). Dessa forma, procuramos compreender a contrarreforma do Ensino Médio em todos os aspectos, econômico, político, social, educacional e a relação dessa contrarreforma com o mundo do trabalho.

Kosik (1976) parte da compreensão da totalidade concreta, o que, para ele, não significa abranger todos os fatos. Assim, a totalidade foi compreendida como a realidade como um todo estruturado dialeticamente em que um fato qualquer possa vir a ser entendido de forma racional. Logo, totalidade concreta pode ser vista como:

concepção dialético-materialista do conhecimento do real (cuja dependência face à problemática ontológica da realidade já ressaltamos repetidas vezes) significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social (Kosik, 1976, p. 61).

Nessa perspectiva, para a apreensão da totalidade do fenômeno, entendemos que a essência não se revela de imediato, sendo necessário um esforço para compreendê-la. Sabemos que a totalidade está ligada à contradição. Como colocado por Kosik (1976, p. 51), “a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias”. Nesse contexto, a contradição é fundamental para a análise do fenômeno, pois nos permite desvendar os aspectos contrários, opostos presentes no objeto estudado.

Assim, o nosso esforço foi para a compreensão do fenômeno, visando apreender as contradições existentes na atual contrarreforma do Ensino Médio, buscando, dessa forma, explicitar a pedagogia da hegemonia burguesa para a formação da classe trabalhadora e na ressignificação do papel docente. Evidenciamos que a burguesia tem um projeto educacional a ser ofertado aos filhos da classe dominada: que o ensino ofertado ocorra de forma fragmentada, aligeirada e com o currículo

mínimo. Dessa forma, os filhos da classe trabalhadora ingressam no mundo do trabalho já conformados com a superexploração (Souza, 2002; Marini, 1973; Frigotto, 2017). Marx e Engels nos ajudam a compreender que a classe dominante na sociedade burguesa tem os meios tanto para a produção material quanto para produção espiritual. Assim,

os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão e, portanto, entre outras coisas dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 2009, p. 67).

Nesse contexto, compreendemos a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC (Brasil, 2018) como uma estratégia do capital para o esvaziamento de conteúdos e para a regulação da produção de conhecimentos nas instituições escolares, principalmente aquelas que atendem aos filhos da classe trabalhadora. Na nossa análise, a categoria da mediação nos permitirá compreender o movimento desse fenômeno. A mediação pode ser definida como “processos da vida real, nos seus nexos e significados” (Ciavatta, 2015, p. 42). Assim, compreendemos a contrarreforma do Ensino Médio e as reações dos docentes do IFRJ por meio da mediação entre esses docentes e a concepção de currículo integrado. Na nossa visão, as políticas educacionais são um movimento complexo, mergulhado em disputas, interesses e embates, ocorrendo, dessa forma, a mediação do que está formulado na legislação e o que se passa no âmbito escolar.

Compreendemos a ação do Estado como mediação fundamental para o entendimento da realidade. O Estado, por meio de ações autoritárias, contribui para as determinações do capital. O Estado em Gramsci (2017) é uma totalidade não mecânica. É um processo em um contexto de luta de classes. A ampliação do Estado resultou na ampliação da luta. Desse modo, o Estado sempre esteve interligado aos diversos setores tanto dos dominantes quanto dos dominados.

A ação do empresariado na contrarreforma do Ensino Médio foi uma mediação importante para a nossa investigação, uma vez que o empresariado tem atuadoativamente nas políticas públicas brasileiras. Compreendemos que essa ação

tem um duplo sentido: primeiro, reduzir os custos da aprendizagem e isso implica a desvalorização relativa da força de trabalho e, portanto, o aumento da extração do trabalho excedente (Marx, 2019); segundo, disseminar em toda sociedade a visão de mundo dessa fração da burguesia.

Nesse processo, a tese entende a ação dos organismos supranacionais como uma importante mediação para a apreensão da realidade da política educacional no Brasil. A contrarreforma do Ensino Médio não foi imposta pelos organismos supranacionais, mas faz parte de acordos e parcerias entre a burguesia, o Estado e esses organismos. Os organismos supranacionais aliados aos empresários têm o intuito de diminuir o investimento público na educação pública. O projeto foi a redefinição do papel da escola e dos sistemas de ensino em que a escola perde o papel de centralidade no processo educacional. Segundo Pronko (2014, p. 108),

o investimento em educação deve estar mais voltado para as “oportunidades de aprendizagem”, favorecendo mercados de formação que promovam a disseminação das competências e das capacidades individuais necessárias para o desenvolvimento. Embora nessa estratégia a escola perca centralidade no processo educacional, como ainda não será possível prescindir dela, torna-se necessário adequá-la também a esses novos requerimentos [...].

Nossa investigação visa compreender, de forma aprofundada, as reações dos docentes do IFRJ frente à contrarreforma do Ensino Médio materializada na Lei nº 13.415/2017 e à implantação da BNCC (Brasil, 2017; 2018) a partir das categorias de resistência, consentimento ativo, consentimento passivo e/ou resiliência.

Para alcançarmos esse objetivo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos para a investigação: a) compreender as bases teóricas, políticas e ideológicas da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017); b) compreender as bases teóricas, políticas e ideológicas da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio; c) identificar os elementos de identidade e organicidade entre a Lei nº 13.415/2017 e à BNCC (Brasil, 2017; 2018) e suas contradições; d) explicar de que forma o IFRJ enfrenta as contrarreformas desencadeadas pelo movimento político que culmina na publicação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), pela BNCC e os desafios cotidianos do trabalho pedagógico: escassez de recursos, parceria pública/privada, precarização da formação, desqualificação do trabalho pedagógico e desmoronamento da concepção de ensino politécnico; e) analisar as possíveis mudanças curriculares nos cursos ofertados pelo

IFRJ; f) averiguar possíveis impactos de eventuais parcerias público/privadas decorrentes das contrarreformas em curso; g) averiguar possíveis reformulações do Catálogo Nacional de Cursos e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, decorrentes da aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e da BNCC (Brasil, 2018); h) verificar o potencial da luta pela concepção de educação emancipatória, de caráter politécnico e integrada no IFRJ; i)compreender como as bases ideológicas da Lei nº 13.415/2017(Brasil, 2017) e à BNCC (Brasil, 2018) traduzem a ideologia gerencialista na educação e afetam os docentes; j) compreender como se distinguem as categorias, consentimento ativo, consentimento passivo e/ou resiliência e se elas são utilizadas pelo capital para a conformação da classe trabalhadora.

1.4.2. Acerca dos instrumentos de coleta de dados

A partir da síntese das elaborações teórico-metodológicas dos autores Gil (2008), Prodanov e Freitas (2013) e Severino (2007), optamos, nesta tese, por uma pesquisa de natureza básica, com análise política, finalidade explicativa, tendo como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e documental. Os instrumentos de coleta de dados são a análise de fontes bibliográfica, documental e entrevistas.

Do ponto de vista da natureza da pesquisa, classificamos como uma pesquisa básica. Assim, nossa investigação tem como preocupação gerar conhecimentos para a sociedade acerca das políticas públicas em educação, especialmente aquelas voltadas para o Ensino Médio, tendo como foco a produção de conhecimento sobre a contrarreforma do Ensino Médio e as reações dos docentes do IFRJ.

No que concerne aos seus objetivos, esta pesquisa pode ser classificada como explicativa, visto ser “o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (Gil, 2008, p. 28).

Podemos dizer que o conhecimento científico está assentado nos resultados. Para isso, serão utilizados diferentes procedimentos metodológicos, a começar por uma ampla revisão de literatura relacionada à temática proposta. A revisão da literatura tem como propósito o mapeamento do acúmulo científico acerca

da reação docente à contrarreforma do Ensino Médio, de modo a explicitar em que aspecto e de que forma a questão da reação docente é tratada por essa literatura.

Optamos por entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam no sindicato da categoria, gestores institucionais, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais e docentes que atuam no Ensino Médio Integrado ao curso técnico. As entrevistas semiestruturadas se caracterizam pela combinação de perguntas fechadas e abertas e “que se desenrola[m] a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Ludke; André, 1986, p. 34). As entrevistas contribuíram para a compreensão da visão desses profissionais em relação à implantação da nova legislação, suas dificuldades no decorrer do processo de implantação e aos impactos no cotidiano da instituição em que atuam.

Além de entrevistas, seria aplicado um questionário no universo dos docentes contendo questões abertas e fechadas com intuito de colher mais informações acerca de nosso objeto de análise. Isso, entretanto, não foi possível, diante de algumas dificuldades, principalmente pelo fato de não conseguir ter acesso ao *e-mail* dos profissionais. Buscando obter essa informação, buscou-se acionar o Setor de Comunicação da Reitoria para enviar o questionário a todos os docentes que atuam no IFRJ. Contudo, tal setor não dispõe de uma lista de *e-mails* separados dos Técnicos Administrativos que atuam nas funções pedagógicas da Instituição, o que, de fato, atrapalha na comunicação com esses profissionais.

Vale a pena destacar que a lista de *e-mails* dos profissionais não é algo público, devido às diversas situações de confrontos e debates entre esses profissionais. Aliada a isso, no período de coleta desses dados, a existência da pandemia de covid-19 impossibilitou a pesquisadora de ir pessoalmente aos *campi* distribuir os questionários e/ou solicitar a colaboração de colegas de profissão para esse fim.

Também nos valemos de análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias, dando foco para os documentos que norteiam o trabalho pedagógico do IFRJ, em especial o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Estatuto e o Regimento Institucional, além de outros documentos

regulatórios que pudessem enriquecer nossa investigação. A análise documental contribui para a compreensão das mudanças ocasionadas pela contrarreforma do Ensino Médio e possíveis problemas enfrentados pelo IFRJ a partir dela. Também fez parte dessa etapa a análise dos dispositivos legais que regulam o Ensino Médio no Brasil, em especial as leis nº 9.394/1996 (Brasil, 2016) e nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), os pareceres do CNE sobre a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares e o documento oficial que estabelece a BNCC (Brasil, 2018). Por fim, a análise dos documentos dos organismos supranacionais, especialmente os do GBM, da UNESCO, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a OCDE, a CEPAL e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

1.4.3. O quadro teórico e conceitual da análise

Nosso estudo parte da perspectiva do materialismo histórico-dialético para a compreensão da realidade social. A partir dessa perspectiva, visamos analisar a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC (Brasil, 2018) e as reações dos docentes do IFRJ, tendo como referência os pressupostos políticos, educacionais e econômicos que regulam a formação ofertada à classe trabalhadora e suas vinculações com o mundo do trabalho. Partimos do pressuposto de que, como a contrarreforma pode afetar a Rede Federal, portanto, o IFRJ, haveria reações dos docentes a tal investida do capital. O IFRJ pode ter transformações no seu projeto pedagógico, caso ocorra o consentimento à adequação do modelo BNCC (Brasil, 2018) (1800) + itinerário formativo. Outro aspecto que foi considerado é o financiamento. Existia a possibilidade de mudanças nos currículos dos cursos ofertados, a possibilidade de uma parceria com o setor privado, maior controle do trabalho docente devido à implantação da BNCC (Brasil, 2018) e, além disso, a fragilização do trabalho docente com a dificuldade de conciliar o ensino-pesquisa-extensão. Machado (1989) afirma que a burguesia agiu para impedir que a classe trabalhadora tenha acesso a uma formação humana omnilateral. Sendo assim, a classe trabalhadora deve se desenvolver e lutar, exigir do Estado uma educação que atenda aos seus interesses. Segundo a autora,

Marx tinha, portanto, convicção quanto ao tipo de ensino que deveria ser reivindicado pela classe trabalhadora: aquele ensino que acompanhava a tendência histórica da transformação. Evidentemente que não se tratava de

um ensino profissionalizante, estreito e subordinado à tirania da divisão do trabalho, mas o de índole política (Machado, 1989, p. 125).

Assim, compreender as reações dos docentes na dinâmica dos renovados mecanismos de mediação do conflito de classes nos ajudou na apreensão das formas de enfrentamento da conformação da classe trabalhadora. A nossa análise partiu da compreensão do trabalho e da sua relação com a educação. Mészáros (2008, p. 17) apontava: “Digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”.

Nossa compreensão de trabalho e educação partiu do aporte teórico de Marx, Engels e Gramsci. Compreendemos que o trabalho, ao longo da historicidade humana, tem se adaptado às mudanças da vida produtiva. O que não muda, porém, é a sua importância para os homens. Nos tempos primórdios, os homens aprendiam o seu ofício na prática cotidiana e, assim, passavam para as novas gerações. Não havia a divisão em classes. A divisão dos homens em classe surgiu com o desenvolvimento da produção, com a aquisição da propriedade privada da terra, o que gerou duas classes sociais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários. Essa divisão propiciou aos que têm terra se utilizarem do trabalho alheio (Saviani, 2007). Para Marx (2019, p. 211),

antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo- braços e pernas, cabeça e mãos – a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Neste estudo, o trabalho não será compreendido como emprego, mas, sim, como atividade primordial por meio da qual os homens se humanizam, socializam-se, transformam-se e expandem os conhecimentos. Acreditamos ser por meio do trabalho que o ser humano se organiza e cria historicidade. A divisão da sociedade em classes é tão impactante para o desenvolvimento da sociedade que influencia a educação, que é separada em duas modalidades: a educação dos que possuem propriedades e outra para a classe que não as possui. Dessa maneira, durante séculos,

a escola separou conhecimentos intelectuais dos conhecimentos de produção (Saviani, 2007).

Com o advento do capitalismo, o trabalho se tornou assalariado e assumiu a forma de trabalho alienado (Antunes, 2005). A escola adaptou-se às exigências da sociedade, surgiram as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Houve a universalização da escola primária propiciando aprendizagens que auxiliaram na utilização das novas maquinarias. A Revolução Industrial forçou a escola a realizar uma ligação do conhecimento escolar com o mundo da produção (Saviani, 2007). Constatamos que, nesse período histórico, já havia a dualidade na educação, uma escola com rigor científico, para os filhos da elite, e outra escola com formação prática, para a classe trabalhadora. Para essa questão, pautamo-nos no aporte teórico de Krawczyr (2011), Kuenzer (2011a), Nosella (2016a, 2016b) e Manacorda (2017).

Neste estudo o trabalho se constituiu direito tanto quanto a educação. Por isso, visamos apreender de que forma as concepções de vida social produtiva e as concepções de educação entram em embate e provocam contrarreformas do ensino com o intuito de formar um trabalhador de novo tipo, adaptado, adestrado e conformado com os discursos de “empreendedorismo”, “empregabilidade” e “sustentabilidade”. Para a discussão de tais conceitos, utilizamo-nos do aporte teórico de Frigotto (2010), Gramsci (2020a, 2017, 2014, 2001), Kuenzer (2017), Alves (2011), Souza (2020, 2019, 2016, 2015, 2002), Antunes (2011, 2015, 2017a), Mészáros (2008) e Macedo (2015).

Buscamos, na nossa análise sobre trabalho, compreender o aspecto histórico da constituição da classe trabalhadora no Brasil cuja formação apresenta características particulares. O Brasil, praticamente, salta “do trabalho rural, da escravidão africana ou indígena, para novas formas de trabalho assalariado industrial” (Antunes, 2011, p. 19). A classe trabalhadora industrial foi, em grande parte, composta por imigrantes oriundos da Europa. Essas características fazem o mundo do trabalho brasileiro ter especificidades diferentes dos países do capitalismo central. O aporte teórico de Antunes (2011, 2015) contribui nessa discussão.

Em nossa pesquisa, a categoria crise orgânica do capital foi fundamental para a compreensão da relação trabalho-educação no atual contexto do capitalismo. O capital utilizou como estratégia as contrarreformas na educação para realizar ajustes nas demandas educativas e estabelecer um novo sistema de metabolismo social. A crise iniciada por volta dos anos de 1960 provoca o desmonte das bases de *Welfare State*, potencializando as ideias neoliberais a partir do esgotamento do modelo de desenvolvimento taylorista-fordista em um contexto próprio da ordem do capital. Tratou-se de uma crise da sociabilidade burguesa a qual se desdobrou no processo de reestruturação produtiva, provocando desindustrialização, desemprego estrutural, intensificação da precariedade do trabalho, desregulamentação de direitos trabalhistas e flexibilização das relações de produção, gerando, dessa forma, um novo regime de acumulação flexível. Para compreendermos essas mudanças, utilizamos o aporte teórico de Hobsbawm (2020), Antunes (2017a), Harvey (2011), Alves (2011, 2007), Souza (2002), Chesnais (1996) e Kuenzer (2017, 2011a).

No campo superestrutural, a recomposição burguesa se materializou por meio da reforma do Estado, na redefinição do seu papel, nas novas formas da administração do Estado, na implementação de parcerias entre instituições públicas e privadas e na reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classes. Para a compreensão dessas mudanças superestruturais, amparamo-nos na teoria de Gramsci (1978, 1979, 2017), Souza (2002, 2015, 2016), Neves (2005) e Martins (2005).

Nossa compreensão acerca desse processo foi de que o Brasil pautou suas ações em uma perspectiva de inserção dependente na divisão do trabalho internacional, ou seja, uma perspectiva de capitalismo dependente, periférico, submetido à dominação imperialista. Dessa forma, a formação humana para a classe trabalhadora deve ser para a conformação e para a subserviência. Para compreendermos essas relações, balizamo-nos nas obras de Marini (1973), Fernandes (2020), Gramsci (2020a, 2014, 2006, 1979, 1978), Figueiredo (2019), Fontes (2010) e Santos (2021).

O capital, no processo de construção do seu próprio sistema, utilizou as contrarreformas educacionais visando à sua produção e reprodução. Dessa maneira, durante a tramitação da contrarreforma do Ensino Médio, evidenciou-se uma

ampliação da presença de Institutos e Fundações ligados ao setor empresarial e aos organismos supranacionais que atuam junto ao poder legislativo, com o intuito de pressionar as mudanças na legislação. Para compreendermos essas interferências, temos como referência Neves (2005), Freitas (2018), Macedo (2015) e Gramsci (1978, 1979, 2017).

A crise citada provocou também mudanças na formação do jovem da classe trabalhadora, pois a inserção no mundo de trabalho se deu de forma precária. Além da falta de acesso à formação educacional sólida que lhe possibilite ampliar os conhecimentos para se tornar dirigente de si mesmo, esses elementos obrigaram ao sistema capitalista acionar estratégias em favor de sua própria estabilidade. Tais estratégias corporificam a nova relação entre o Estado brasileiro e a sociedade civil e evidenciam mudanças ocorridas também no campo superestrutural. Para compreendermos esse movimento dialético e a relação com as condições que marcaram o mundo do trabalho e a formação da classe trabalhadora direcionada pelo Estado brasileiro, tomamos, por referência, autores que se fundamentam em Gramsci. A nossa argumentação foi pautada nas obras de Neves (2005), Souza (2002, 2003, 2009), Lima e Martins (2005) e Silva (2020).

Para compreendermos as relações entre a reforma do Estado e a reforma gerencial da educação, amparamo-nos nas obras de Figueiredo (2019) e Souza (2002). Na compreensão do termo contrarreforma, utilizado neste estudo no sentido de retrocesso, baseamo-nos nas obras de Souza (2016), Behring (2008), Gramsci (2017), Antunes (2011, 2015) e Coutinho (2012).

Em nossa análise sobre a docência e como ela foi vista no capitalismo periférico dependente nos amparamos nas obras de Macedo (2015, 2017) e Fernandes (2019). Compreendemos haver um processo de mercantilização da educação pública em que se está regulando o trabalho docente como mercadoria. O aporte teórico para compreender tal questão situa-se nas obras de Marx e Engels (2007, 2019), Machado (1989), Nogueira (1990), Antunes (2017a) e Silva (2020).

Nossa investigação compreende o currículo como relações sociais de poder. Percebemos que o currículo está subordinado aos interesses do mercado de

trabalho, sendo um elemento de transmissão de conhecimentos construídos ao longo da história de forma interessada. O currículo foi utilizado como um território de disputas e surgiu para organizar o espaço escolar. Primeiro, separou os conteúdos por meio das disciplinas e, em seguida, organizou o espaço escolar em classes, séries, graus e níveis de ensino.

Assim, essa organização permitiu, ao longo dos anos, que o ensino e a aprendizagem, como também os docentes, sejam controlados por agentes externos. Esses agentes definem tanto a ordenação do currículo quanto os conteúdos trabalhados no espaço escolar.

Em virtude do que é mencionado, há a intencionalidade de se controlar o currículo das escolas públicas e não possibilitar aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento. A classe dominante tem atuado para atingir o seu interesse na esfera educacional. Conforme é ressaltado por Ramos (2017b, p. 82),

a desigualdade na distribuição do conhecimento que interessa à classe dominante e dirigente explica, então, porque neste país se continua tendo escolas pobres e para pobres. Explica, ainda, porque o Escola sem Partido quer controlar particularmente as políticas curriculares e a prática pedagógica da escola pública.

Desse modo, entendemos que a burguesia percebeu a importância do currículo e a necessidade de criar meios para controlar cada vez mais os conteúdos transmitidos aos filhos da classe trabalhadora. Nas disputas pelos conhecimentos, transmitidos nas escolas públicas, o que está em jogo é o projeto de sociedade para o país. A BNCC (Brasil, 2018) evidencia a pedagogia das competências com ênfase nas habilidades estipuladas para cada área do conhecimento. Para apreender de que forma o capital utiliza o currículo para a conformação da classe trabalhadora e o aniquilamento da autonomia docente, amparamo-nos nas obras de Gimeno-Sacristán (2017), Silva (2020), Macedo (2015, 2017), Machado (1999), Ramos (2006) e Nogueira (1990).

Assim, visamos compreender o papel dos reformadores empresariais na gestão educacional. Esse grupo, que acredita que a educação deve focar nos resultados, defende que o processo educativo seja organizado de modo semelhante às empresas, inspirado em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, tendo a pedagogia

tecnicista como meta de atuação. Saviani (2013, p. 382) diz que, nessa teoria “o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária[...]”. A BNCC (Brasil, 2018), retirando do professor o seu papel de intelectual, pode torná-lo um profissional que apenas reproduz os conteúdos das apostilas prontas, sendo cobrado a cumprir um currículo mínimo que se constitui a proposta dos reformadores empresariais para as escolas públicas.

Em relação aos conceitos de Estado, sociedade civil, sociedade política, hegemonia, balizamo-nos na teoria gramsciana. Para Gramsci (2017, p. 258), Estado significa “além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil”. O autor italiano propôs uma divisão do Estado em sociedade civil e sociedade política. Souza (2002, p. 44) explica que:

Gramsci propõe a divisão do Estado em duas esferas: a sociedade política, na qual se concentra o poder repressivo da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia etc.) e a sociedade civil, constituída pelas instituições privadas (igreja, escolas, sindicatos, clubes, meios de comunicação de massa), na qual se busca obter o consentimento dos subalternos através da difusão de uma ideologia unificadora, destinada a funcionar como “cimento” da formação social.

A luta da classe dominante sempre foi para que também seja a classe dirigente. Para isso, faz-se necessário que exerça a hegemonia sobre o conjunto de instituições da sociedade para a divulgação da sua ideologia e, assim, obter o consenso e realizar a “revolução passiva”²⁴. Souza (2002, p. 46) explicita a definição de hegemonia:

O conceito de hegemonia pode ser apreendido em dois aspectos principais: o primeiro é um processo na sociedade civil pelo qual uma parte da classe dominante exerce o controle, através de sua liderança moral e intelectual, sobre outras frações aliadas da classe dominante; o segundo é a relação entre as classes dominantes e as dominadas, que significa o predomínio ideológico das classes dominantes sobre a classe subalterna na sociedade civil.

Dessa forma, a ideologia tem o papel de fazer com que a classe dominada, por meio do consentimento ativo, aceite a concepção de mundo da classe dominante como a sua. Sendo assim, compreendemos a contrarreforma do Ensino Médio como

²⁴ Revolução passiva é “quando as classes dominantes passam a se apoiar, em grande medida, na capacidade de difundir sua ideologia e fazer com que ela seja assumida pelas próprias classes dominadas e exploradas – ou por uma parte delas –, conseguindo impor sua hegemonia sobre o conjunto da sociedade, o que dá uma base mais sólida ao seu poder. A esse movimento de cooptação dos dominados pelos dominadores Gramsci chama de “revolução passiva” (Sader, 2012, p. 8).

uma medida política e pedagógica para educar a classe trabalhadora para o consenso e o conformismo social. Marx e Engels (2009, p. 67) elaboraram a seguinte definição de ideologia:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação.

Para Gramsci, a educação deveria superar a subordinação das classes subalternas e transformar as relações de hegemonia em uma relação pedagógica. Portanto, a relação pedagógica, na sua visão, não se limitaria somente às relações escolares, mas se estenderia por toda a sociedade, principalmente as relações que ocorrem nas “fábricas”, citadas por ele, que devem ser compreendidas como o mundo do trabalho. O teórico defendia um projeto de escola, na qual deve haver unidade entre teoria e prática não apenas como um fato escolar, mas histórico e político, devendo ter a participação do proletariado e dos intelectuais.

Gramsci defendia que a luta pela emancipação das classes subalternas não se limita à esfera econômica, mas pela formação cultural plena do proletariado. Dessa forma, a concepção de mundo se transforma, conseguindo-se sair do senso comum para consciência crítica do mundo e assim:

Para Gramsci, o segredo para chegar à hegemonia é a capacidade de elaborar, no interior do sistema existente, a própria identidade, as representações próprias que possam levar à superação da discrepância criada pelo capitalismo entre o fazer e o saber, entre a produção e a consciência, entre a economia e a política. A principal arma de um grupo social, como se sabe, é a sua identidade. E esta, mesmo dolorosamente, pode ser construída pelos subjugados, até nas condições mais adversas (Semeraro, 2006, p. 124).

Em nossa análise, utilizamos o aporte teórico de Gramsci para apreensão do nosso problema de investigação. Ele contribuiu no entendimento das categorias de reação: resistência, consentimento ativo e consentimento passivo, conforme

mencionado anteriormente. Pautamo-nos na obra gramsciana na compreensão dos outros conceitos que direcionam nossa análise, quais sejam: contrarreforma; trabalho e educação; hegemonia; sociedade civil; sociedade política; Estado ampliado; crise orgânica do capital; aparelho privado de hegemonia.

A contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC (Brasil, 2018) são estratégias da pedagogia política do capital para aumentar a flexibilização no mercado de trabalho e a precarização do trabalho. Antunes (2005, p. 62) explicita:

O capital necessita, hoje, cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial ou part-time, terceirizado, os trabalhadores hifenizados, que se encontram em explosiva expansão em todo o mundo. Como o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, ele deve, além de incrementar sem limites o trabalho morto corporificado no maquinário tecnocientífico, aumentar a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobretrabalho em um tempo cada vez mais reduzido.

Assim sendo, neste estudo, precarização do trabalho será compreendida como o processo estabelecido pelo capital para a classe trabalhadora aceitar trabalhar mais horas, em condições ruins, com remuneração menor e sem garantias trabalhistas, conforme sinalizam Antunes (2018), Oliveira (2013), e Alves (2007, 2011). Para compreendermos melhor:

A precarização é um processo social de conteúdo histórico-político concreto, de natureza complexa, desigual e combinada, que atinge o mundo do trabalho, principalmente setores mais organizados da classe do proletariado. É difícil falarmos de precarização de trabalhadores proletários que sempre viveram à margem da seguridade social e da legislação previdenciário – trabalhista. A precarização possui um significado concreto: ela atinge o núcleo organizado do mundo do trabalho que conseguiu instituir, a partir da luta política social de classe, alguma forma de controle sobre suas condições de existência através de mediações jurídico-políticas (Alves, 2007, p. 115)

De tal modo, nossa compreensão das reações docentes sobre as contrarreformas gerenciais na educação parte da construção do trabalhador e do trabalho como condição fundante para a vida. Entendemos que cabe à classe trabalhadora a resistência como caminho para sua sobrevivência em um capitalismo que a cada dia mostra o seu lado mais obscuro e destrutivo. Visamos compreender a dinâmica da mediação do conflito de classes, a regulação existente e os mecanismos de conformação política e ideológica. Em relação a essa mediação, apparamo-nos em Gramsci (2014, 2017), Neves (2005) e Souza (2002, 2015, 2017, 2019).

Entendemos a luta de classes como o motor da história. Em todas as formas criadas de relações sociais e modos de produção há a exploração do trabalho alheio. No capitalismo, na aparência, a relação entre capitalistas e trabalhadores parte do princípio da liberdade. Marx explicita a essência do mecanismo da exploração e captura o movimento numa perspectiva relacional. Ele explica como ocorre a exploração na sociedade burguesa, denominada por ele como a mais-valia. Dessa forma, as classes proletária e burguesa travam uma disputa pela hegemonia na sociedade. Essas disputas se acirram nos momentos de crise do capital. Visamos apreender o movimento das classes antagônicas nessa luta. A busca foi extrair do movimento da reação dos docentes do IFRJ à contrarreforma do Ensino Médio os movimentos da luta de classes. Para tal, apoiamo-nos em Gramsci (2014, 2017), Souza (2002, 2019) e Marx (2014, 2017).

Por fim, esperamos ter explicitado de forma clara e coesa as nossas principais referências teóricas, além das categorias que nortearam a investigação e, principalmente, como os dados foram coletados e analisados.

2. TENDÊNCIAS DO DEBATE CIENTÍFICO ACERCA DA REAÇÃO DOCENTE À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO REALIZADA NO GOVERNO TEMER

Neste capítulo apresentamos a revisão da literatura acerca da contrarreforma do Ensino Médio e das reações docentes. Na primeira seção, procedemos à exposição dos resultados do levantamento bibliográfico e os critérios utilizados para a análise das produções científicas; na segunda, apresentamos as produções científicas definidas como pertinentes; na terceira, a título de conclusão da revisão, abordamos as tendências das produções científicas que apresentam alguma forma de reação docente à contrarreforma do Ensino Médio.

Conforme já mencionado no primeiro capítulo, o levantamento bibliográfico que serviu de base para a revisão da literatura sobre a contrarreforma do Ensino Médio foi realizado no período de março a outubro de 2019. Para isso, tomamos como fonte de consulta o acervo disponibilizado nos seguintes repositórios: o SciElo; o Educ@, da Fundação Carlos Chagas Filho; o BDTD do IBICT; o Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES; a Biblioteca Virtual da ANPEd, na qual analisamos os trabalhos apresentados em reuniões anuais da ANPEd (nacionais e regionais).

2.1. CARACTERÍSTICAS DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS LEVANTADAS

Ao iniciarmos o levantamento bibliográfico, tomamos como referência de busca o eixo temático “reação docente à contrarreforma do Ensino Médio”, mas não

encontramos nenhuma produção científica. Então, optamos pelo eixo temático: “reforma do Ensino Médio”. Em seguida, definimos os indexadores²⁵. Os descriptores utilizados na busca foram: assunto, título e resumo.

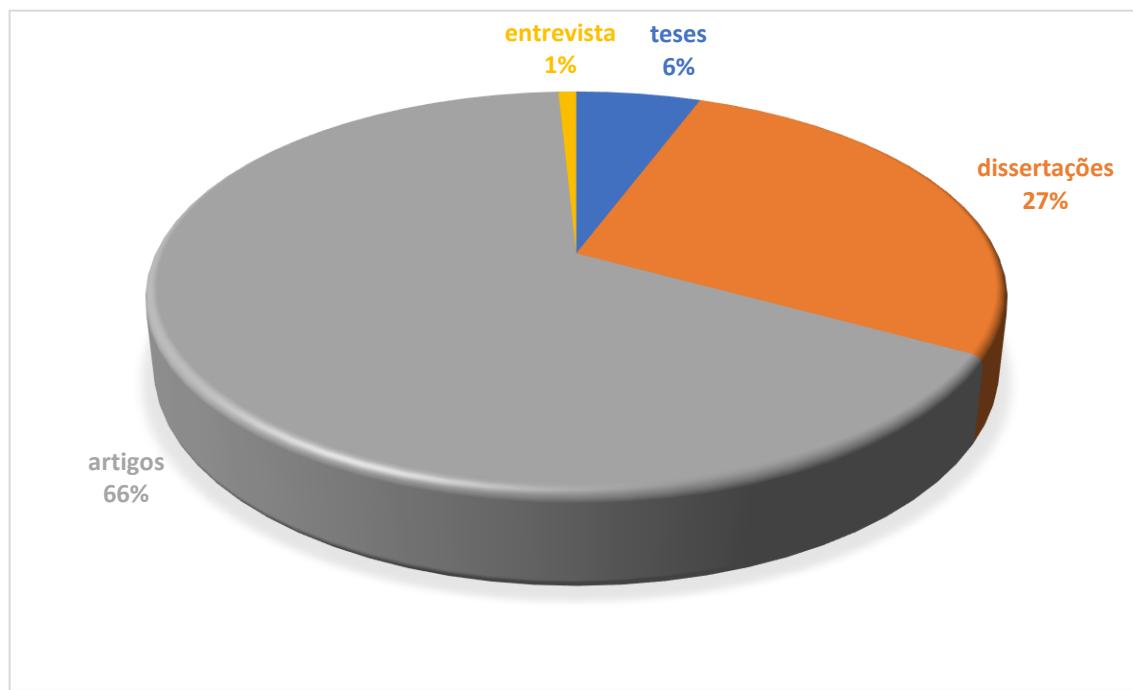
O levantamento bibliográfico resultou em um total de 3.259 produções científicas. Houve a definição da delimitação temporal da pesquisa de 1996 a 2019. A escolha dessa delimitação deve-se às reformas educacionais impostas ao país desde a década de 1990. Evidenciamos que as produções científicas consideradas pertinentes foram aqueles referentes à atual contrarreforma. Após a análise das produções científicas, excluídas as repetições e as não pertinentes, obtivemos número de 597 produções que tratam da contrarreforma do Ensino Médio. Após a leitura flutuante dos resumos (Bardin, 2011), pudemos identificar 471 produções científicas que não se enquadravam no escopo do estudo por três razões: 1º) as produções científicas não tratavam da atual contrarreforma do Ensino Médio; 2º) as produções referentes à BNCC (Brasil, 2018) estavam relacionadas ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil; e 3º) as que tratavam da Educação Profissional focavam diversos outros aspectos que não se relacionavam à contrarreforma do Ensino Médio materializada na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Desse modo, após todo o processo, foram encontrados, nos repositórios mencionados, o total de 124 produções científicas sobre a contrarreforma do Ensino Médio materializada na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), sendo: 01 entrevista, 82 artigos, 34 dissertações e 07 teses. Para melhor compreensão dos temas abordados nas 124 produções científicas encontradas, optamos por agrupá-las em cinco categorias: “Reforma Curricular do Ensino Médio”, “Gerencialismo do Ensino Médio”, “Reações a reforma do Ensino Médio”, “Aspectos Docentes” e, uma última categoria denominada

²⁵ Os indexadores são: “Reforma do Ensino Médio!”, “Política Pública Educacional Brasileira”, “Educação Profissional” e “Reforma Curricular”. Logo após, houve a definição dos termos de busca, são eles: “Reforma do Ensino Médio”, “Contrarreforma do Ensino Médio”, “Lei nº 13.415/2017”, “MP nº 746/2016”, “Ensino Médio”, “Políticas Educacionais”, “Política Pública Educacional Brasileira”, “Políticas do Ensino Médio”, “Educação Profissional”, “Educação Profissional técnica de nível médio”, “Reforma Curricular”, “Base Nacional Comum Curricular”, “Base Nacional Curricular Comum”, “Reformas do Ensino”, “Reformas Curriculares”, “Reformas Educacionais” e “Diretrizes Curriculares do Ensino Médio”.

“Outras questões”. Apesar disso, após uma análise mais detalhada, percebemos a necessidade de subdividir as categorias analíticas nas seguintes subcategorias: “Currículo do Ensino Médio”; “BNCC do Ensino Médio”; “Ensino Médio e a Educação Profissional”; “Formação Humana proposta na reforma do Ensino Médio”; “Opinião dos professores e alunos sobre o Ensino Médio e a reforma”; “Política Educacional”; “Políticas Curriculares do Ensino Médio”; “Condições de Trabalho”; “Docência no Ensino Médio”; “Ações do empresariado na reforma do Ensino Médio”; “As ocupações estudantis”; “Reações das entidades acadêmicas da área educacional à reforma do Ensino Médio”; “Reações às mudanças curriculares impostas pela reforma do Ensino Médio”; “Ideologia” e “Juventudes”²⁶.

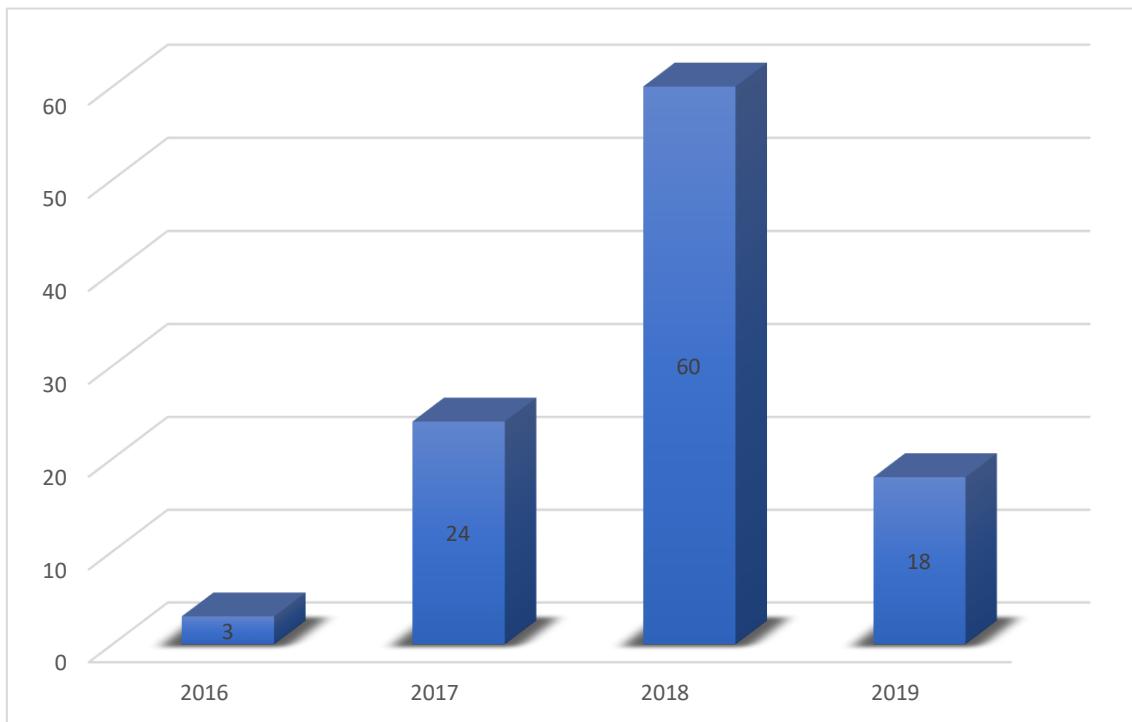
Gráfico 1: Percentual de produções científicas levantadas, por tipo- 2019



Fonte: elaboração da autora

²⁶ Nesta tese, optamos pelo uso da categoria “juventudes”, no plural, pois compreendemos que “a realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, facilidades e poder nas sociedades” (Esteves; Abramovay, 2007, p. 21-22).

Gráfico 2: Número de produções científicas levantadas, por ano de publicação – 2016-2019

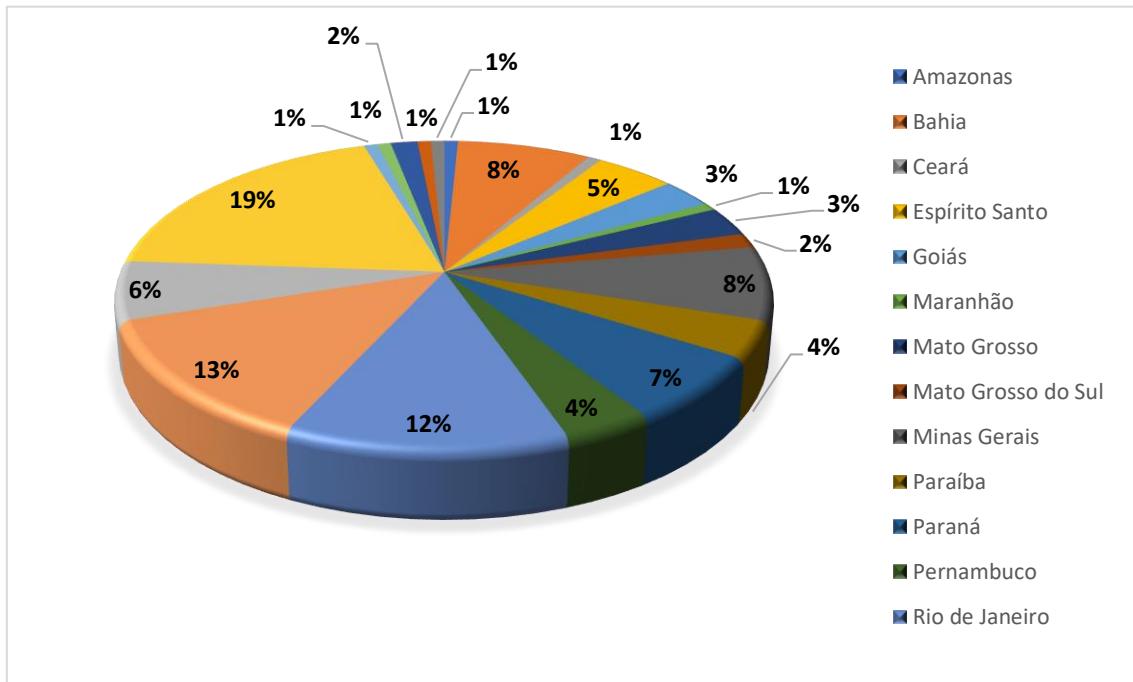


Fonte: elaboração da autora.

Em nossa análise, verificamos que o ano de 2018 apresentou o maior número de produções científicas, tendo sido publicados 55 artigos, 21 dissertações e 03 teses sobre o tema investigado, conforme o Gráfico 2.

No Gráfico 3, organizamos as produções científicas levantadas por unidade federativa. Notamos que 75% dessa literatura se referem às produções científicas originárias das Regiões Sudeste (47%) e Sul (28%). Os outros 25% referem às produções científicas originárias das Regiões Centro-Oeste (7%), Nordeste (17,1%) e Norte (0,9%). Cabe ressaltar que não foram encontradas produções científicas sobre o tema nos estados de Roraima, Tocantins, Piauí, Amapá e Alagoas. Dessa forma, compreendemos que esses estados não tiveram interesse acerca do tema. Vale a pena destacar que a Região Sudeste apresentou o maior número de produções científicas, destacando-se as seguintes instituições: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade de São Paulo (USP) com um alto quantitativo de produções científicas sobre o tema.

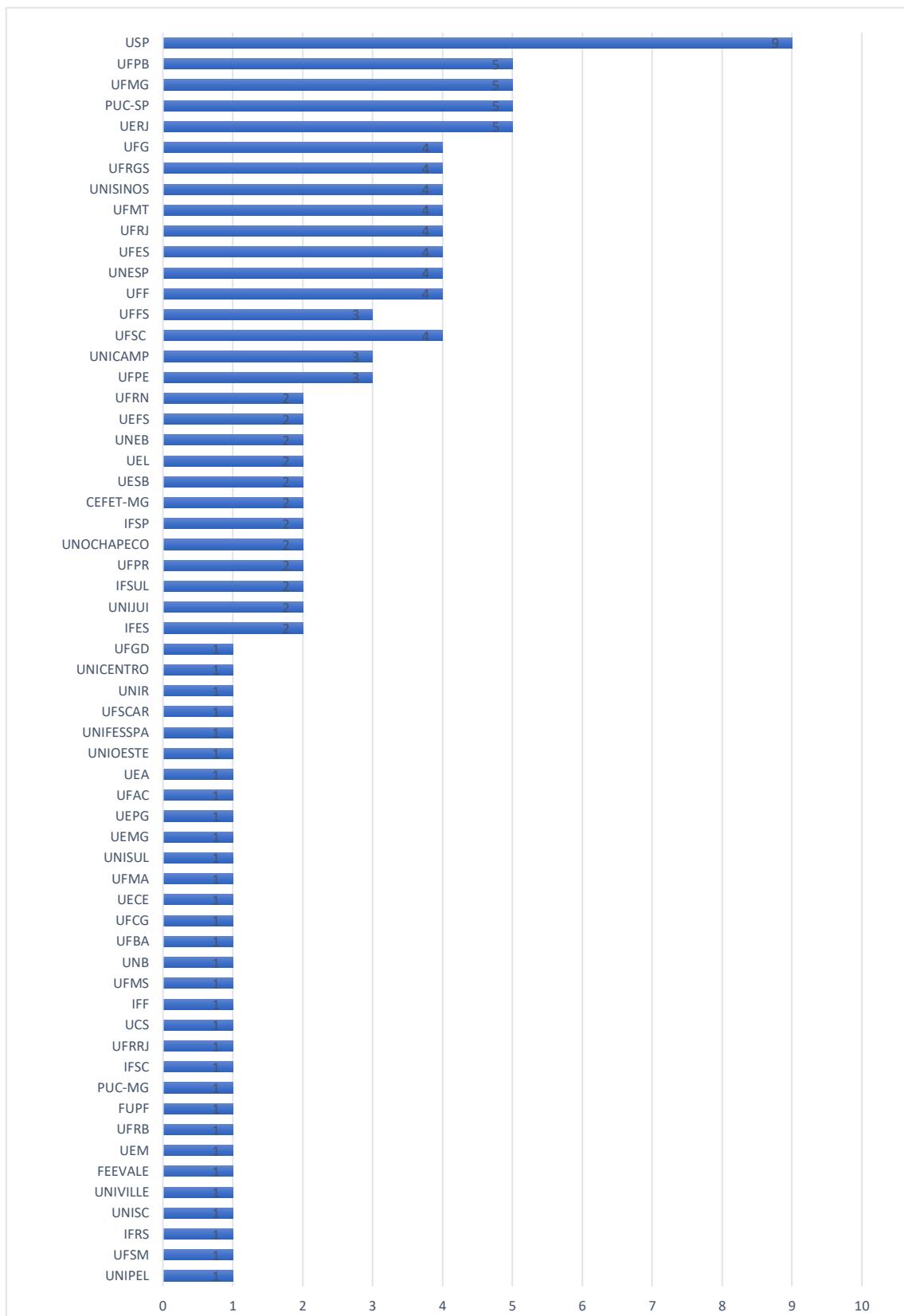
Gráfico 3: Percentual de produções científicas levantadas, por UF – 2019



Fonte: elaboração da autora

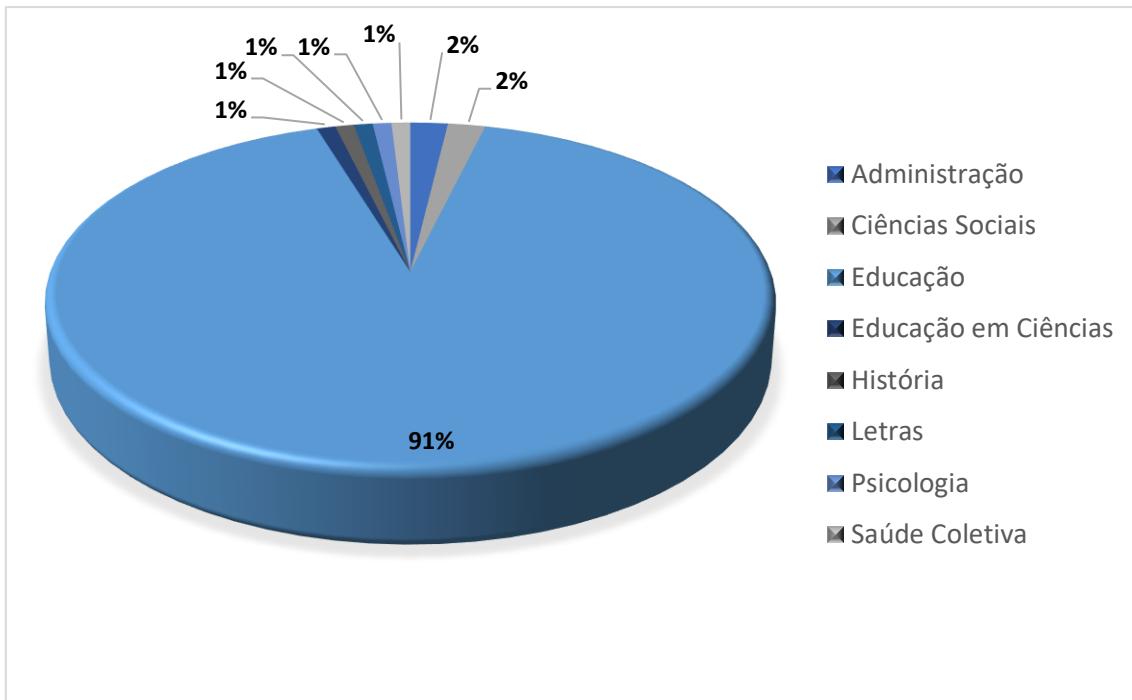
No que se refere ao perfil das instituições de origem das produções científicas levantadas, conforme o Gráfico 4, 84% da produção científica vêm das instituições públicas, 13% das instituições privadas com fins lucrativos e 3% das instituições privadas sem fins lucrativos. Esses dados confirmam a superioridade das instituições públicas na produção científica do país. Entre as instituições públicas, as que mais se destacaram são: USP, UFMG, UFPB e UERJ. Entre as instituições privadas são: PUC-SP e a UNISINOS e, entre as instituições privadas sem fins lucrativos, destacamos a Universidade Comunitária da região de Chapecó. No Gráfico 4, apresentamos o quantitativo das produções científicas levantadas por instituição. A universidade com o maior número de dissertações e teses acerca das mudanças na legislação após a promulgação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) foi a PUC-SP, com o total de 04 produções científicas, 03 teses e 01 dissertação, seguida pela UFGRS, com o total de 03 dissertações, a UFG, com 03 dissertações e a UNESP, com 01 tese e 02 dissertações. No gráfico, apresentamos o número de produções científicas por instituição. Tomamos como critério de definição de origem dos artigos o vínculo institucional dos autores. Como há produções com autores de diferentes instituições e estados da federação, contabilizamos as duas instituições e os estados da federação.

Gráfico 4: Número de produções científicas levantadas, por instituição de origem do autor principal - 2019



Fonte: elaboração da autora.

Gráfico 5: Percentual de produções científicas levantadas, por áreas - 2019

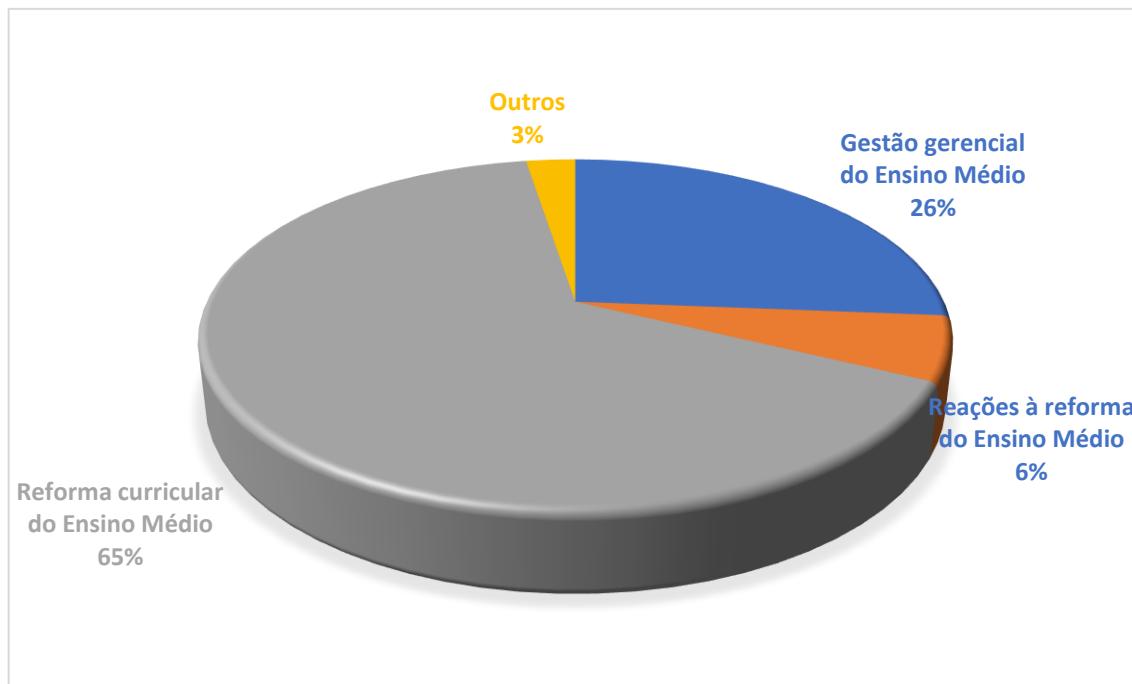


Fonte: elaboração da autora

Observamos que, em relação às áreas de origem das produções científicas, 91% pertencem à área da Educação e os restantes estão divididos nas seguintes áreas de: Administração (2%), Ciências Sociais (2%), Educação em Ciências (1%), História (1%), Letras (1%), Psicologia (1%), Saúde Coletiva (1%). No Gráfico 5, temos as produções científicas agrupadas nas áreas que estão relacionadas.

Para melhor compreensão dos temas abordados nas 124 produções científicas encontradas, optamos por agrupá-las em cinco categorias analíticas, com o objetivo de apresentar de maneira mais clara e objetiva o assunto central dessas produções. Assim, as 124 produções científicas foram classificadas da seguinte forma: 1) “reforma curricular do Ensino Médio”, com 67 publicações; 2) “Gestão Gerencial do Ensino Médio”, com 31 publicações; 3) “Reações à reforma do Ensino Médio”, com 17 publicações; 4) “Aspectos docentes”, com 06 publicações; 5) “Outras questões”, com 3 publicações. Apesar disso, após uma análise mais detalhada, percebemos a necessidade de subdividir as categorias analíticas em subcategorias.

Gráfico 6: Percentual de produções científicas levantadas, por categoria analítica-2019



Fonte: elaboração da autora

No Gráfico 6, apresentamos o percentual de publicações levantadas por categorias analíticas. As categorias foram escolhidas tomando-se como base o conteúdo abordado nas produções científicas analisadas que consistem basicamente em: nova gestão pública, modificações curriculares, aspectos do trabalho docente e questões ideológicas envolvidas na reforma.

A categoria “Reforma Curricular do Ensino Médio”, que englobou as produções científicas que tomaram como objeto elementos referentes às modificações curriculares da nova legislação, foi dividida em 09 subcategorias. Essa subdivisão foi realizada a partir das leituras das produções científicas e são elas: 1) “Currículo do Ensino Médio”; 2) “ENEM e a reforma do Ensino Médio”; 3) “Ensino Médio e a Educação Profissional”; 4) “Reforma do Ensino Médio e a educação integral”; 5) “Opinião dos professores e alunos sobre o Ensino Médio e a reforma”; 6) “Política Educacional”; 7) “BNCC do Ensino Médio”; 8) “Políticas Curriculares para o Ensino Médio” e 9) “Formação Humana proposta na reforma do Ensino Médio”.

A categoria “Gestão Gerencial do Ensino Médio”, que diz respeito às produções científicas que tomaram como objeto a nova gestão pública e as ações dos empresários e organismos supranacionais, foi dividida em 02 subcategorias, são: 1) “as ações do empresariado na reforma do Ensino Médio” e 2) “as ações dos organismos supranacionais na reforma do Ensino Médio”.

A categoria “Reações à reforma do Ensino Médio”, que englobou as produções científicas que tomaram como objeto as reações à nova legislação, foi dividida em 03 subcategorias, quais sejam: 1) “as ocupações estudantis”; 2) “as reações das entidades acadêmicas da área da Educação à reforma do Ensino Médio” e 3) “reações às mudanças curriculares impostas pela reforma do Ensino Médio”.

A categoria “Aspectos docentes”, que diz respeito às produções científicas que tomaram como objeto o trabalho docente no Ensino Médio, foi selecionada apenas a subcategoria, “Docência do/no Ensino Médio”. As produções científicas analisaram os aspectos históricos, pedagógicos e políticos das disciplinas de Sociologia, Filosofia e Educação Física no Ensino Médio.

A categoria “Outras questões” diz respeito às produções científicas que não se encaixaram em nenhuma das categorias anteriores, mas tratam acerca da reforma do Ensino Médio. Essa categoria foi dividida em 02 subcategorias, a saber: 1) “ideologia” e 2) “juventudes”.

Após a análise das produções científicas organizadas por categorias e subcategorias, constatamos que 54% das produções científicas encontradas são referentes à reforma curricular do Ensino Médio; 25% das produções científicas são referentes à gestão gerencial do Ensino Médio; 14% das produções científicas referem-se às reações à reforma do Ensino Médio e 7% tratam das questões que estão na categoria “Outras questões”. A seguir a Tabela 1, com o número de produções científicas levantadas por categoria e subcategoria de análise.

Tabela 1: Número de produções científicas levantadas, por categoria e subcategorias de análise – 2019

Categorias analíticas	Subcategorias	Nº
Reforma Curricular do Ensino Médio	Curriculo do Ensino Médio	13
	ENEM e a reforma do Ensino Médio	3
	Ensino Médio e a Educação Profissional	4
	Reforma do Ensino Médio e educação integral	4
	Opinião dos professores e alunos sobre o Ensino Médio e a reforma	3
	Política Educacional	08
	BNCC do Ensino Médio	15
	Políticas Curriculares para o Ensino Médio	12
	Formação Humana proposta na reforma do Ensino Médio	4
Gestão Gerencial para o Ensino Médio	Ações do empresariado na reforma do Ensino Médio	12
	As ações dos organismos supranacionais na reforma do Ensino Médio	19
Reações à reforma do Ensino Médio	As ocupações estudantis	5
	As reações das entidades acadêmicas da área educacional à reforma do Ensino Médio	1
	Reações às mudanças curriculares impostas pela reforma do Ensino Médio	11
Aspectos docentes	Docência do Ensino Médio	7
Outras questões	Ideologia	2
	Juventudes	1
TOTAL		124

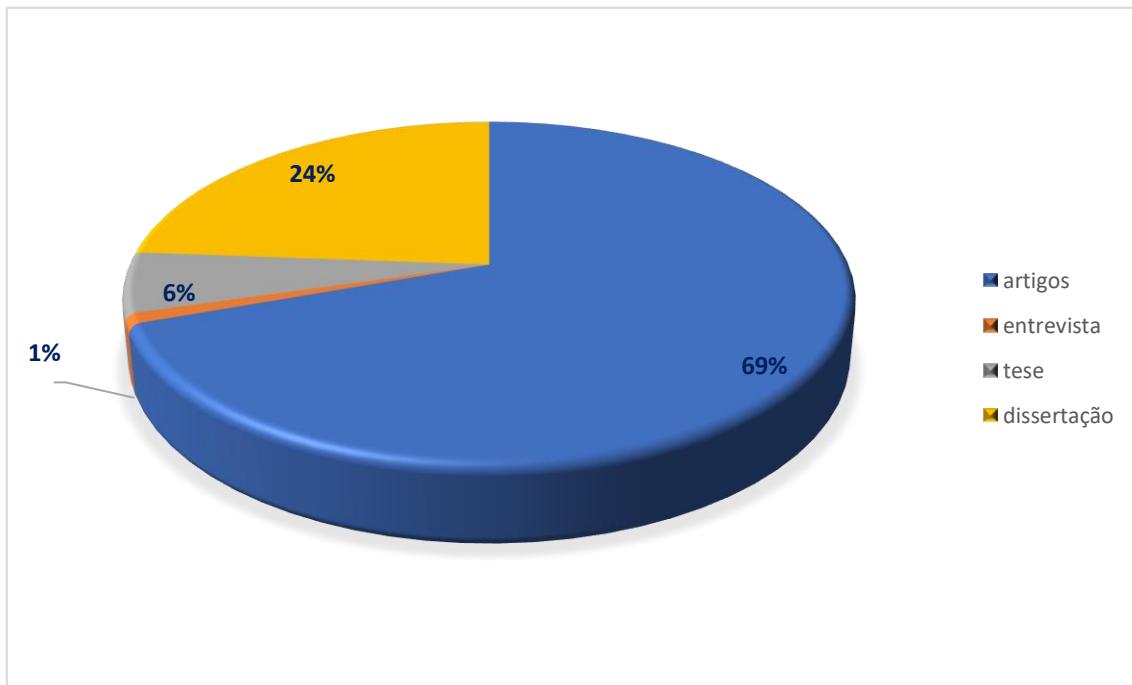
Fonte: elaboração da autora

Em uma análise mais aprofundada, as produções científicas que foram agrupadas na categoria “Aspectos docentes” foram consideradas não pertinentes, pois, em aspecto algum, estavam relacionadas a qualquer tipo de reação docente à contrarreforma do Ensino Médio. Da mesma forma, na categoria “Outras questões”, não consideramos pertinente a produção científica da subcategoria “juventudes”, porque

trata de um estudo sobre o sentido do Ensino Médio para os jovens, não tendo nenhuma relação com alguma forma de reação à nova legislação.

Na categoria “Reforma Curricular”, as subcategorias “ENEM e a reforma do Ensino Médio”, “Ensino Médio e a Educação Profissional” e a “Reforma do Ensino Médio e a Educação Integral”, não consideramos pertinentes por não tratarem de alguma forma de reação à nova legislação. Após essas análises, foram consideradas pertinentes: 06 teses, 25 dissertações, 01 entrevista e 73 artigos. No Gráfico 7, apresentamos as produções pertinentes por tipo de publicação.

Gráfico 7: Percentual de produções científicas levantadas, por tipo de publicação levantada-2019



Fonte: elaboração da autora.

Dessa forma, a partir das subcategorias, visualizamos, de forma clara, quais publicações poderiam contribuir para a análise do nosso objeto de estudo. Assim, identificamos 105 produções científicas pertinentes ao nosso trabalho. As produções científicas que foram consideradas pertinentes trataram de questões relacionadas à contrarreforma nos seguintes aspectos: a interferência dos empresários da área educacional e dos organismos supranacionais na contrarreforma do Ensino Médio e na construção da BNCC (Brasil,2018); a análise da reação das entidades acadêmicas e

sindicais às mudanças na legislação; o posicionamento crítico dos profissionais da educação às mudanças curriculares impostas pela legislação. As subcategorias classificadas como pertinentes estão representadas na Tabela 2.

Tabela 2: Número de produções científicas levantadas e consideradas pertinentes, por subcategorias – 2019

Categorias analíticas	Subcategorias	Nº
Reforma Curricular do Ensino Médio	Currículo do Ensino Médio	13
	Opinião dos professores e alunos sobre o Ensino Médio e a reforma	3
	Política Educacional	08
	BNCC do Ensino Médio	15
	Políticas Curriculares para o Ensino Médio	12
	Formação Humana proposta na reforma do Ensino Médio	4
Gestão Gerencial para o Ensino Médio	Ações do empresariado na reforma do Ensino Médio	12
	As ações dos organismos supranacionais na reforma do Ensino Médio	19
Reações à reforma do Ensino Médio	As ocupações estudantis	5
	As reações das entidades acadêmicas da área educacional à reforma do Ensino Médio	1
	Reações às mudanças curriculares impostas pela reforma do Ensino Médio	11
Outras questões	Ideologia	2
Total		105

Fonte: elaboração da autora

A categoria “Reforma Curricular do Ensino Médio” foi dividida nas seguintes subcategorias: 1) “currículo do Ensino Médio” 2) “opinião dos professores e alunos sobre o Ensino Médio e a reforma”; 3) “política educacional”; 4) “BNCC do Ensino Médio”; 5) “políticas curriculares para o Ensino Médio”;6) “formação humana proposta na reforma do Ensino Médio”.

Na subcategoria “Currículo do Ensino Médio”, as produções encontradas discutiram as mudanças no currículo do Ensino Médio, após as alterações impostas

pela nova legislação. As produções criticaram a perda de conteúdo, o aligeiramento e a fragmentação. Nessa subcategoria, as produções científicas encontradas foram: 06 dissertações, 01 tese e 07 artigos. Três dissertações focaram suas análises na flexibilização das disciplinas nos currículos (História, Filosofia e Educação Física). As outras três dissertações tiveram como foco as modificações na estrutura e no funcionamento do Ensino Médio com as alterações curriculares. A tese analisou a perda de relevância da disciplina de Geografia ao deixar de ser obrigatória no Ensino Médio. Os artigos analisaram: o reformismo educacional, a luta das entidades do campo educacional, particularmente do campo curricular à reforma do Ensino Médio, a fragmentação do currículo, as mudanças curriculares para atender às demandas do mercado, a luta pela hegemonia no campo educacional, a flexibilização, a ampliação da dualidade educacional e as mudanças curriculares para atender à prática da avaliação por resultado.

Na subcategoria “Opinião dos professores e alunos sobre o Ensino Médio e a reforma”, as produções buscaram obter a opinião dos professores e alunos sobre o ensino ofertado no Ensino Médio, quais as mudanças necessárias na opinião deles e a reforma realizada no governo Temer. Nessa subcategoria, as produções científicas encontradas foram: 01 dissertação e 02 artigos. A dissertação apontou que a reforma possui foco em mudanças curriculares e as principais preocupações de alunos e professores são: melhorias na infraestrutura, valorização docente e formação integral. Os artigos focaram na não escuta por parte do Ministério da Educação ao que pensa o jovem brasileiro sobre o Ensino Médio e as suas reais necessidades.

Na subcategoria “Política Educacional”, reunindo-se produções acerca da política educacional brasileira com o foco no Ensino Médio, foram encontrados 08 artigos que discutiram a política educacional apontando um jogo de forças dos atores que disputaram as orientações para o Ensino Médio. As mudanças na política educacional para essa etapa da Educação Básica foram consideradas um retrocesso e uma consolidação do modelo de gestão neoliberal adotado no Brasil desde a década de 1990, indicando que o Estado realizou as alterações para atender aos interesses do mercado. Há, nessa política, uma perspectiva de diminuição dos gastos públicos na educação e de difusão da ideologia neoliberal, direcionando-a ao campo do

empreendedorismo. Dessa forma, a figura do trabalhador deixou de existir, surgindo, em seu lugar, um empreendedor, um prestador de serviços, um empresário de si mesmo.

Na subcategoria “BNCC do Ensino Médio” as produções narraram a construção da BNCC (Brasil, 2018) do Ensino Médio, as alterações curriculares e o retorno da pedagogia das competências. Apontaram a ausência de clareza sobre a discussão e a construção da BNCC (Brasil, 2018) e a atuação dos empresários durante todo o processo. Nessa subcategoria, as produções científicas encontradas foram: 12 artigos, 02 dissertações e 01 tese.

Na subcategoria “Políticas Curriculares do Ensino Médio” constam produções que buscaram refletir e relatar as políticas de currículo para o Ensino Médio, apontando o esvaziamento do currículo, o foco na avaliação de larga escala. Nessa subcategoria, as produções científicas encontradas foram: 04 dissertações e 08 artigos.

Na subcategoria “Formação Humana proposta na reforma do Ensino Médio” alocam-se produções acerca da formação aligeirada, pragmática, simplista e de currículo mínimo a ser ofertada a partir da nova legislação. As produções científicas encontradas foram: 01 tese, 02 dissertações e 01 artigo.

A categoria “Gestão Gerencial para o Ensino Médio” foi dividida nas seguintes subcategorias: 1) “Ações do empresariado na reforma do Ensino Médio”;2) “Ações dos organismos supranacionais na reforma do Ensino Médio”. Na subcategoria “ações do empresariado na reforma do Ensino Médio”, encontramos 09 artigos e 03 dissertações. Na subcategoria “ações dos organismos supranacionais na reforma do Ensino Médio”, encontramos 02 dissertações e 17 artigos. As produções científicas trataram da atuação de empresários e grupos financeiros na contrarreforma do Ensino Médio e da atuação dos organismos supranacionais nas alterações da legislação.

A categoria “Reações à reforma do Ensino Médio” foi dividida nas seguintes subcategorias: 1)” As ocupações estudantis”; 2) “As reações das entidades acadêmicas da área educacional à reforma do Ensino Médio”; 3) “Reações às mudanças curriculares impostas pela reforma do Ensino Médio”. Na subcategoria “ocupações

estudantis", encontramos 02 teses e 03 dissertações. Na subcategoria "as reações das entidades acadêmicas da área educacional à reforma do Ensino Médio", encontramos 01 artigo. Na subcategoria "reações às mudanças curriculares impostas pela reforma do Ensino Médio", encontramos 07 artigos, 01 entrevista, 01 tese e 02 dissertações. A categoria "Outras questões" foi feita a divisão na subcategoria "Ideologia", na qual encontramos 02 artigos que tratam sobre o cunho ideológico presente na nova legislação educacional.

Parece haver consenso entre os educadores brasileiros que o Ensino Médio sempre foi um dos grandes desafios da educação nacional, não apenas em relação à sua universalização, como também em sua qualidade²⁷. A contrarreforma proposta, tocada de forma acelerada pelo governo Temer, está longe de superar os desafios, principalmente se considerarmos toda a trajetória histórica da educação brasileira e suas marcas de alijamento dos direitos dos mais pobres ao acesso ao conhecimento.

Diante disso, durante o processo de análise das publicações científicas catalogadas, observamos que parece haver certo consenso nas produções científicas acerca da contrarreforma do Ensino Médio. As publicações científicas focam no retrocesso e no prejuízo da nova legislação para os filhos da classe trabalhadora. Não encontramos nenhuma produção científica apontando aspectos positivos e a contribuição da nova legislação para a educação pública, como também não nos deparamos com nenhum estudo apontando as reações dos docentes, enquanto classe trabalhadora, à nova legislação.

Ao longo da análise das produções científicas, observamos que os artigos focaram nos seguintes aspectos: a) mudanças curriculares; b) aumento da parceria público-privado; c) precarização do processo de profissionalização e notório saber; d) vulnerabilidade dos professores da Educação Básica; e) mudança da carreira docente e empregabilidade; f) perda da concepção do Ensino Médio como etapa da Educação

²⁷ Valemo-nos da definição de qualidade definida pela Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014), a saber: "educação de qualidade como aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social". Cabe destacar a perda paulatina de representatividade política da CONAE nos últimos anos e da capacidade da sociedade de intervir nas políticas educacionais, o que inviabiliza a ideia de qualidade real na materialidade de tais políticas.

Básica; g) fragmentação e flexibilização do processo de ensino; h) certificações intermediárias; i) mudança na concepção de educação; j) ações do empresariado e dos organismos supranacionais.

As produções científicas também pontuaram que a contrarreforma do Ensino Médio, aliada à construção da BNCC (Brasil, 2018), acentuará o controle sobre o trabalho docente, haverá um esvaziamento do currículo e uma profissionalização precoce, principalmente para os mais pobres, e ocasionará uma inserção no mundo do trabalho de forma cada vez mais precarizada.

No processo de análise das produções científicas, constatamos que as dissertações e as teses abordaram as seguintes questões acerca da reação à contrarreforma do Ensino Médio: movimento estudantil, ações do empresariado na reforma, papel dos organismos supranacionais, precarização do processo de profissionalização docente e análise das modificações curriculares com a nova legislação e a BNCC (Brasil, 2018).

2.2. TEMAS E TENDÊNCIAS DO DEBATE NO CONJUNTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS LEVANTADAS

Para a análise do nosso objeto de análise, optamos pela compreensão dos temas e tendências no conjunto das produções científicas levantadas para, depois, determino-nos na reforma gerencial realizada no Ensino Médio e na reação docente.

Assim, optamos pela concentração em quatro principais subtemas: 1) as mudanças curriculares, a fragmentação e a certificação intermediária; 2) a mudança de concepção de educação e a perda da concepção do Ensino Médio como etapa da Educação Básica; 3) a crise orgânica do capital e as ações do empresariado e dos organismos supranacionais; 4) a precarização da profissão docente e a vulnerabilidade dos docentes da Educação Básica.

O tema com o maior número de produções científicas trata das mudanças curriculares, cerca de 54% do total. Essas produções científicas analisaram as modificações ocorridas na nova legislação educacional e a posição unânime dos autores que essas alterações só intensificarão a dualidade educacional (Leão, 2018;

Beltrão, 2019; Costa, 2018; Cunha, 2017; Ferreira, 2017; Ferreti, Silva, 2017; Ramos, 2017a; Motta, Frigotto, 2017). Nesse contexto, podemos afirmar que o objetivo geral dessas produções científicas foi, em síntese, demarcar o prejuízo para a formação humana da classe trabalhadora. O enxugamento do currículo e a flexibilização permitida com os itinerários formativos em nada contribuirão para essa classe. A certificação intermediária foi criticada porque a legislação permitiu a concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho. Isso significa que o itinerário de formação técnica e profissional possa ser ofertado a partir de cursos curtos de qualificação profissional e não apenas na forma de um curso técnico estruturado.

Os trechos apresentados nas citações a seguir apresentam as preocupações e as análises dessas alterações. Leão (2018) pontua, em dois momentos, que as alterações empobreceram o ensino ofertado.

É nesse contexto de um campo de disputas marcado por avanços e retrocessos que comprehendo a edição da Lei nº 13.415/2017. Trata-se de mais uma movimentação no jogo de forças dos atores que disputam as orientações para o ensino médio. A pretexto de “flexibilizar” a organização curricular das escolas de ensino médio, torna mais enrijecida e empobrecida a formação oferecida (Leão, 2018, p. 8)

E ele continua:

Opta-se por uma formação fragmentada em áreas de conhecimento e corre-se o risco de produzir um quadro caótico nas redes como uma resposta à obrigatoriedade legal da universalização do ensino médio. Novamente retrocede-se às condições reducionistas da formação de nível médio. E mais uma vez a escola noturna é “esquecida”. Aquela que atende preferencialmente aos jovens das camadas populares é tratada como uma escola que oferece um ensino de segunda categoria (Leão, 2018, p. 8).

Beltrão (2019, p. 115) explicita que as alterações curriculares em nada contribuem com a formação omnilateral da classe trabalhadora. Esse tipo de formação em uma sociedade capitalista dependente busca “criar fraturas nesse modelo” para melhorar o padrão cultural, e, assim, possibilitar aos jovens da classe trabalhadora a oportunidade de inserção no mundo do trabalho em funções mais complexas.

No âmbito pedagógico, promove-se um esvaziamento do currículo, estreitando a formação dos jovens e imprimindo um caráter ainda mais utilitário e pragmático, além de antecipar a especialização, concorrendo, portanto, para uma formação unilateral radicalizada (Beltrão, 2019, p. 177).

A despeito de a flexibilização, na aparência, poder se apresentar como algo positivo e benéfico para os sujeitos da classe trabalhadora, na realidade não é, pois na realidade aumenta a exclusão e a dualidade educacional. Krawczyr e Ferreti (2017, p. 36) explicitam isso. Em suas palavras:

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social.

Ferreti (2018) diferencia os tipos de flexibilização que a nova legislação propiciará.

Ocorrerão, com a reforma, pelo menos três tipos de flexibilização: por tempo de duração do dia escolar (integral ou não), por estado e por oferta de itinerários formativos. A flexibilização por estado refere-se à definição dos arranjos curriculares a serem implementados por cada ente federativo, como indica o artigo 36 da LDB, reformulado pela Lei nº 13.415 (Ferreti, 2018, p. 29).

A disputa pela concepção de educação foi abordada por autores como Motta, Frigotto (2017) Ferreira (2017) e outros. O projeto do capital é de uma formação aligeirada, precoce, fragmentada pautada no conservadorismo de classe.

A MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) liquida com o Ensino Médio como etapa final da educação básica, confronta a Constituição e anula a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE). Embora ambos tenham sido retalhados pelas forças do capital, no embate e na luta preservavam conquistas ampliadas para os filhos da classe trabalhadora que, em sua grande maioria, frequentam o ensino público (Motta; Frigotto, 2017, p. 369).

A crise orgânica do capital, as reações da burguesia para resolver tal crise e a relação com a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC (Brasil, 2018) foram abordadas por autores como Motta e Frigotto (2017); Ramos (2016); Silva (2017); Amorim (2018). Os autores trataram também das ações do empresariado em parceria com os organismos supranacionais para o enfrentamento dessa crise e investida na formação de um trabalhador de novo tipo.

Pode-se perceber que a reforma do Ensino Médio tem caráter central junto às modificações orgânicas do sistema capitalista. No contexto atual, ela se caracteriza como parte das medidas empreendidas pelo Estado no sentido de retirar direitos sociais, culminando na transferência da oferta do serviço público para a iniciativa privada, na liberação do fundo público para os

grandes capitais, e ainda no cerceamento da formação de sujeitos críticos e autônomos pelas escolas públicas, que pretende viabilizar a preparação de mão de obra estrita para exercer funções primárias e específicas no mercado de trabalho (Silva, 2017, p. 124).

Esses enunciados demonstram que a reforma do ensino médio é parte integrante de uma agenda neoliberal que busca inserir a educação na atual fase do modo de acumulação capitalista. Os exemplos utilizados pelos defensores dessa mudança são frágeis, mas confirmam a ideia de uma educação mínima, cuja missão modernizadora é reduzir a educação e o conhecimento a funções elementares de acordo com necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea (Amorim, 2018, p. 90).

Encontramos produções, como a dos autores Heleno (2017) e Piovesan (2018), que afirmam que os organismos supranacionais atuam, no Brasil, como intelectuais orgânicos do capital, conceito gramsciano para definir a liderança de uma fração de classe que tem a função de criar estratégias políticas para atingir o seu objetivo. Os estudos apontam que a ação do empresariado na contrarreforma foi no intuito de diminuição do investimento público na educação pública, procedendo-se à oferta de uma educação pública aligeirada, pragmática, interessada e esvaziada de conteúdo.

Esta reforma não objetiva assegurar um novo princípio educativo. Expressa, sim, o princípio que visa aprofundar as relações de subordinação das camadas populares ao processo de acumulação do capital. De uma forma dissimulada e contando com o apoio da grande imprensa, objetiva assegurar uma nova hegemonia das classes ligadas ao capital internacional. Assim, a reforma do ensino médio, a reforma trabalhista, a reforma da previdência em articulação com a aprovação da emenda constitucional que estabelece o controle dos gastos públicos expressa a ofensiva das elites, que tomaram o poder de assalto, e visam assegurar um modelo de desenvolvimento voltado para o processo de reprodução do capital em escala ampliada (Oliveira, 2018, p. 16).

Ferreira (2017) aponta que a crise orgânica do capital entrou em uma nova fase de expansão, marcada, principalmente, pela mudança da economia baseada exclusivamente na produção de mercadorias para uma economia voltada para a especulação financeira. Assim, a recomposição burguesa na ordem capitalista interfere na educação brasileira, por meio do campo político-ideológico, com a ampliação do discurso de que vivemos em uma sociedade globalizada e que não há fronteiras entre os países. Com isso, vemos grandes grupos financeiros envolvidos no sistema educacional brasileiro. A princípio, tais grupos começaram investindo nas instituições de Ensino Superior, privadas. Agora, perceberam brechas para o ataque à Educação Básica, por meio da contrarreforma do Ensino Médio e da construção da BNCC (Brasil,

2018). Autores como Andrade e Gawryszewsk (2018) destacam que as mudanças na nova legislação fazem parte de um projeto e atendem aos interesses mercadológicos.

Ratificamos que as ‘reformas’ educacionais fazem parte do projeto econômico e ético-político operado pela burguesia com vistas à manutenção da sua supremacia. No âmbito da luta política, destacamos que resistir às reformas não deve significar resistir às suas aparências ou consequências. Não estamos negando a importância de resistir aos seus impactos, já que ambas aprofundam as características persas da educação brasileira. Sinalizamos apenas que as ‘reformas’ fazem parte de um conjunto mais abrangente de medidas que reafirmam o caráter antidemocrático e truculento de nossa burguesia. Outrossim, que as ‘reformas’ são apenas uma face da agudização das contradições inerentes à sociedade capitalista. Por isso, afirmamos: barrar as “reformas” é barrar o desenvolvimento do capital (Andrade; Gawryszewski, 2018, p. 121).

Corti (2018, 2019) e Ferreti e Silva (2017) também asseveram que o discurso de que o Ensino Médio não atende às necessidades dos estudantes foi utilizado diversas vezes pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho e pelo Presidente Temer, como também pelos empresários envolvidos. Os estudos apontam que alunos e professores não foram ouvidos na construção da BNCC (Brasil, 2018) e na contrarreforma do Ensino Médio. Houve uma ruptura no processo de construção da BNCC (Brasil, 2018). Antes de 2016, as entidades acadêmicas que representavam os profissionais da educação já relatavam as dificuldades no espaço para as discussões da BNCC (Brasil, 2018). Todavia, após o golpe, as audiências públicas cercearam a participação da sociedade civil e ampliou-se o espaço dos intelectuais orgânicos do capital.

A atuação dos empresários na contrarreforma do Ensino Médio e na construção da BNCC (Brasil, 2018) também foi foco de autores como Ferreira (2017), Almeida (2018), Caetano (2019) e Oliveira (2018). Eles pontuam que os empresários envolvidos na área da educação sempre tiveram livre acesso ao governo federal, mas, nos últimos anos, desde os governos petistas, passaram de visitantes a ocupantes de salas e gabinetes. Desde 2012, o movimento pela construção da BNCC (Brasil, 2018), financiado pelo grupo Lemann está mobilizado para esse fim. O movimento TPE tem uma atuação central nessas últimas reformas educacionais.

Por outro lado, desde a divulgação da MP 746/2016 (Brasil, 2016) e até a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), as entidades acadêmicas reagiram de forma

enfática, colocando-se contrárias às mudanças e pontuando o retrocesso na educação pública. Diversas notas de repúdio²⁸ foram divulgadas, seminários foram organizados e elaboradas cartas, manifestando-se contra as alterações na legislação.

Nas produções científicas levantadas, encontramos, nas discussões de diversos autores como Silva (2017), Andrade e Gawryszwski (2018), Silva (2018), a análise de que a Lei nº 13.415/2017 possibilita a desvalorização, a desqualificação e o ataque à formação e à profissionalidade dos docentes da Educação Básica, de modo geral, em particular, do Ensino Médio. O cenário se agrava em relação ao tratamento oferecido aos docentes do itinerário “formação técnica e profissional”, ao permitir a contratação do notório saber. Isso porque,

por permitir a contratação de supostos especialistas, porém não licenciados, como professores, essa “reforma” desobriga ou força os estados a não realizarem concursos públicos. Permite, como o caso atual do estado do Rio de Janeiro e que deve ser o modelo geral, que os estados se enquadrem na mordaça da austeridade às custas de cortes de salários e aposentadorias, aumento da contribuição da Previdência e flexibilização, ainda maior, das leis trabalhistas. Com o corolário, afirmam-se as parcerias público-privadas como estratégia de privatização do Ensino Médio pela venda de pacotes e determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais, supostamente neutros (Frigotto; Motta, 2017, p. 369).

Encontramos, nas produções de autores tais como Alves (2018), Cardozo e Lima (2017), Felipe (2017), Beltrão (2019) e Moraes (2017), discussões relacionando a implementação das políticas educacionais de países de capitalismo periférico, como o Brasil, com os organismos supranacionais. Essas parcerias entre o Estado, o empresariado e esses organismos têm o intuito de precarizar a profissão docente, culpabilizar o profissional pelos resultados negativos das avaliações externas.

As políticas educacionais dos países periféricos vêm sendo recomendadas há um longo período por Organismos Multilaterais (OM), com destaque no cenário internacional as políticas do Banco Mundial (BM) em conjunto com o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a

²⁸ Diversas instituições divulgaram notas de repúdio, entre elas estão: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES-Unicamp), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Brasileira de Ciências Sociais (ABECS), Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), Associação Nacional de História (ANPUH), Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Brasil (APROFFIB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Educação (FNE).

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outras (LIBÂNEO, 2013; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). De acordo com Libâneo (2013, p. 1) estas instituições buscam a “uniformização das políticas Educacionais”. Envoltos pela nova fase de expansão do capitalismo - o capitalismo financeiro – esses organismos atuam de forma orgânica na construção, nos países periféricos, dos pilares de sustentação do capital (Ferreira, 2018, s.p).

A atual contrarreforma é um ataque ao trabalho docente. Costa (2018, p. 244) aponta que “os dados indicam que aproximadamente 30% dos professores do Ensino Médio público não são concursados, mas possuem contrato, em sua grande maioria, temporário, além do terceirizado ou celetista”. Esse processo de proletarização docente irá se intensificar com a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC (Brasil, 2018). O processo de proletarização consiste em perda de autonomia docente e no papel de organizador do seu próprio trabalho intelectual.

Autores como Lino (2017) e Kuenzer (2017) pontuam que a nova legislação abriu espaço para a desprofissionalização e desqualificação do magistério, ao permitir que profissionais sem a formação específica assumam disciplinas para as quais não têm formação, instituindo a precarização da docência.

Há muitas críticas em relação à obrigatoriedade de apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo dos três anos do Ensino Médio. A Língua Inglesa é mencionada como obrigatória, mas, no texto normativo, não está claro se ela deve ser ofertada ao longo dos três anos do curso. Junto a essa nova legislação, há uma imposição de cortes de gastos públicos. Assim, há a possibilidade de redução de postos de trabalho na rede privada e redução de vagas para concursos nas redes públicas. Vale a pena lembrar que haverá um conjunto de disciplinas que não serão de oferta obrigatória.

Sem dúvida, trata-se de um aspecto bastante controverso o reconhecimento do “notório saber” para fins de docência, e, ainda que esta proposição se destine estritamente ao itinerário de formação técnica e profissional, ela institucionaliza ainda maior precarização do trabalho docente e significa o comprometimento da qualidade da educação profissional (Silva, 2018, p. 3).

A partir da revisão da literatura, identificamos que as pesquisas discordam das mudanças na nova legislação. Compreendem a contrarreforma do Ensino Médio como ataque à classe trabalhadora e que há uma nova pedagogia da

hegemonia com o intuito de conseguir o consentimento dos sujeitos, por meio da atuação dos intelectuais orgânicos do capital. Além disso, observamos que as análises críticas a respeito da contrarreforma não pontuam uma forma de reação coletiva, organizada, enquanto classe, para fazer frente à nova legislação. Esse resultado se deve ao fato de não termos encontrado nenhuma produção científica acerca da reação dos docentes enquanto luta da classe docente, na correlação de forças com o capital.

A despeito de não termos encontrado produções científicas que tratem acerca da reação docente à contrarreforma do Ensino Médio, algumas produções apontam as reações existentes. Destacamos a produção científica de Girotto (2019), em que, apesar de não evidenciar as formas de luta e de reação dos docentes de uma maneira coletiva, o autor aponta alguns caminhos.

Lutar pelo PNE, em nossa perspectiva, significa resistir ao projeto de Estado e sociedade que está presente na Emenda Constitucional que limita os investimentos públicos, na reforma do Ensino Médio, e em tantas outras medidas que têm como único objetivo ampliar a desigualdade de condições e de oportunidades que marca a história deste país (Girotto, 2019, p. 172).

Em outro trecho, o autor aborda a necessidade da formação docente para a compreensão do seu papel enquanto sujeitos autônomos, pensantes da sua atuação dentro do âmbito escolar, mas não diz quem educará o educador e de que forma isso poderá acontecer.

Além disso, em outra escala da luta, é preciso entender a escola e a sala de aula como territórios de disputa e de construção desse outro projeto de educação, mais horizontal, inclusivo, colaborativo. É preciso se contrapor à tentativa de reduzir a complexidade do trabalho docente apenas à sua dimensão técnica. O reconhecimento do trabalho docente como complexo, articulador da teoria e da prática, da ação e da reflexão, pressupõe lutar por processos formativos iniciais e continuados que garantam aos docentes as condições teóricas e objetivas para refletirem sobre o que fazem cotidianamente, entendendo as diferentes mediações necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Girotto, 2019, p. 172).

Girotto (2019) explicita a importância do compromisso ético-político do docente de estar sempre estudando para que ocupe a sala de aula no intuito de disputar com o senso comum a possibilidade de construir outras narrativas. Afirma também: “disputar a sala de aula, preenchendo-a com os nossos corpos, discursos e afetos é ação simultânea à ocupação das ruas e das praças, neste movimento que leva a escola para

a rua e a rua para a escola" (Girotto, 2019, p. 172). Assim, nesse movimento dialético, ele traça alguns caminhos de reação, mas sem o aprofundamento necessário. Não aponta como essas ações seriam realizadas, pois, para o enfrentamento da investida da burguesia do capital no ramo educacional exigir-se-á dos docentes e dos intelectuais coletivos da classe uma inteligibilidade para a construção de uma nova sociabilidade.

A partir da categorização e análise dos temas das produções científicas levantadas, estabelecemos o recorte para nossa análise. Tendo em vista que nosso objeto é à contrarreforma do Ensino Médio a reação docente, nosso recorte compreende as produções científicas que correspondem às categorias de "Gestão Gerencial do Ensino Médio" e "Reações à reforma do Ensino Médio".

2.3. *TENDÊNCIAS DA LITERATURA ANALISADA ACERCA DA REAÇÃO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO*

As produções científicas sobre a reforma gerencial realizada no Ensino Médio e a reação docente foram exploradas de modos variados, mas não enquanto luta de classe. As produções denunciaram as modificações gerenciais ocorridas com a nova legislação, acentuaram a formação pragmática, a investida da burguesia em conformar a classe trabalhadora.

Em nossa tese, entendemos que a história do capitalismo foi marcada pela luta de classe entre burguesia e proletariado. Nessa luta, cada ação de uma classe provocou a reação da outra classe. Mesmo que, às vezes, a reação da classe trabalhadora pareça desarticulada, caótica, desordenada, sem direção e sem demonstrar uma vontade política coletiva, ou seja, unificada e identificada como classe, a burguesia teme cada iniciativa da classe trabalhadora para a modificação da ordem capitalista.

Assim, na aparência, as lutas travadas pela classe trabalhadora têm uma dimensão menor, como se não ocorressem. A burguesia tenta, de todas as formas, tornar a luta de classes invisível para a classe trabalhadora. Contudo, ela está presente, mesmo que não esteja coesa. A busca tem sido por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos e em todos os níveis de ensino. Partimos do entendimento

gramsciano de que “qualquer traço de iniciativa autônoma por parte dos grupos subalternos deveria ser de valor inestimável para o historiador integral” (Gramsci, 2002, p. 135). Foi nesse movimento, de encontrar traços da iniciativa autônoma da classe trabalhadora, que analisamos as produções científicas acerca da reação docente à contrarreforma do Ensino Médio.

Na categoria “Gestão gerencial do Ensino Médio”, a reforma foi tratada nas produções encontradas como um mecanismo utilizado pelos empresários que atuam na reformulação curricular da Educação Básica para a disputa pela riqueza produzida no país. A luta dessa fração da burguesia é para diminuir o percentual dos investimentos públicos reservados para a reprodução da classe trabalhadora, principalmente em educação e saúde.

A crise orgânica do capital fez com que frações da burguesia disputem o fundo público para manter e ampliar a sua recomposição financeira e uma das estratégias utilizadas foi a reforma educacional. A educação precisa ser vista como mercadoria, como mercado e, para isso, faz-se necessário controlar o currículo, ampliar a parceria público-privado, implementar a ideologia da aprendizagem flexível e “captura da subjetividade docente e discente”²⁹.

Encontramos produções que relataram essas ações e denunciaram a forma articulada com que, desde 2012, esses empresários vinham defendendo no Congresso a reforma, liderados pelo movimento TPE, a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna. O grupo dominou a discussão tanto da contrarreforma do Ensino Médio e da construção da BNCC (Brasil, 2018) conseguindo silenciar os grupos representantes dos educadores brasileiros. As produções denunciaram que há todo um projeto para compra de uma série de material didático, paradidático, softwares, programas *on-line* vendidos pelo setor privado ao setor público. Dessa maneira, caberia aos docentes apenas seguir os materiais comprados, perdendo sua autonomia

²⁹ Alves (2011) explica a “captura” da subjetividade do trabalhador como um processo de produção de consentimento. Segundo o autor, estamos em uma fase do capitalismo manipulatório, marcado pela ideologia pautada no modelo de produção toyotista cujo sistema visa cooptar a mente dos trabalhadores por meio de mecanismos que sequestram a sua subjetividade. No modelo fordista, de acordo com Gramsci (2008), o corpo do trabalhador era capturado na fábrica, mas a sua mente era deixada intacta, o que permitia a esses sujeitos pensamentos de não conformidade com o sistema, o que possibilitou a formação de sindicatos. No atual momento do capitalismo, tanto o corpo quanto a mente dos trabalhadores são “capturados” na tentativa de que ocorra o consentimento ativo.

docente, ocorrendo, assim, sua desprofissionalização (Santos, 2017; Ferreira, 2018; Caetano, 2019; Santos, 2019; D'Avila, 2018).

A “mundialização do capital” (Chesnais, 1995) foi tratada em alguns trabalhos, utilizando-se o argumento, no campo político-ideológico, de que não há fronteiras entre os países. Dessa forma, os empresários locais, aliados a grupos estrangeiros, têm investido na educação com o discurso da preocupação com a qualidade da educação pública. As produções também pontuaram que as instituições financeiras buscaram exercer cada vez mais o controle da acumulação do capital. Dessa forma, os grupos de monopólio passaram a ter cada vez mais interesses na educação, por ofertar menos riscos, mas precisaram, em contrapartida, que as reformas focassem na formação fragmentada, flexível, utilizando a ideologia do empreendedorismo para o consentimento passivo (Almeida, 2018; Ferreira, 2018; Beltrão, 2019; Nogara Jr., 2019). Encontramos uma produção que sinalizou a resistência que se faz importante nesse contexto de lutas de classe.

Como forma de resistência, considera-se imperativo o fortalecimento da participação dos setores de representação social, as entidades acadêmicas que defendem um projeto inclusivo de educação com qualidade socialmente referenciada na formulação das políticas educacionais. Cabe-nos promover um diálogo com a sociedade política e população em geral ressaltando a importância de se pensar em reformas educacionais que avancem no combate às desigualdades sociais (Sousa; Melo, 2018, p. 2).

Os estudos demonstraram que houve uma substituição de uma economia baseada na produção de produtos por uma economia baseada na especulação financeira. As políticas educacionais de países periféricos como o Brasil sofrem interferências, além das dos empresários, de grupos financeiros e dos organismos supranacionais. Para atingir os seus objetivos, essas frações da burguesia investiram e investem cada vez mais nos aparatos ideológicos, buscando, com isso, a consolidação do consenso. Disseminaram os ideais de “participação”, “cooperação” e “inclusão” dos indivíduos, mas esses ideais ficaram apenas no discurso. Também disseminaram o discurso da necessidade da BNCC (Brasil, 2018) pela “igualdade” de acesso ao conhecimento a todos os estudantes do país (Caetano; 2019; Almeida, 2018; Girotto, 2018; Lima, Maciel, 2018; Silva, 2018).

Compreendemos, a partir das produções científicas, que a capacidade de articulação dos empresários e grupos privados hegemônicos na construção da BNCC (Brasil, 2018) e na contrarreforma do Ensino Médio foi muito forte. As instituições que representaram os docentes - ANPED, ANPAE, CNTE, ANFOPE e ANDES - que se manifestaram contrárias à contrarreforma e à BNCC (Brasil, 2018) não foram ouvidas. Assim, a classe trabalhadora está em desvantagem.

Deve-se reconhecer que a educação nunca exigiu tanta atenção por parte da classe trabalhadora como se exige agora, justamente em um momento em que o neoliberalismo e o conservadorismo ganham força com a ascensão de políticos vinculados aos interesses da classe dominante. O cenário não apresenta grandes expectativas para os reais anseios da classe trabalhadora para a educação (Almeida, 2018, p. 191).

As produções científicas acerca das “ações dos organismos supranacionais” demonstraram que as políticas educacionais vêm sofrendo interferências desses organismos há um longo período. Apontaram que o capitalismo financeiro atua de forma orgânica, principalmente nos países periféricos, como pilares de sustentação do capital. O objetivo dos OS é que os países periféricos fiquem cada vez mais dependentes financeiramente do Banco Mundial e, dessa forma, tracem as contrarreformas que lhes convêm para esses países. Nessa perspectiva, todos os trabalhadores precisam ser capacitados para lidar passivamente com a realidade social (Caetano; 2019; Almeida, 2018; Girotto, 2018; Lima; Maciel, 2018; Silva, 2018).

Não menos importante é o fato de que tornar o trabalhador mais produtivo significa também capacitá-lo para lidar individual e passivamente com a barbárie social, de forma a preservar a coesão social. Inegavelmente, essa tarefa vem sendo cumprido pelo empresariado que, no exercício da sua capacidade técnica e dirigente, organiza o consenso, opera o conformismo das massas e se vale da coerção – estatal ou não – sempre que necessário (Gramsci, 2000). Não obstante, esse mesmo empresariado dirige e organiza seus aliados para a consolidação do projeto pedagógico hegemônico, qual seja, moldar a força de trabalho em fina sintonia com os interesses das mais variadas frações burguesas ou, noutras palavras, das necessidades candentes da expansão capitalista. Tal necessidade vem sendo atendida, por exemplo, pela obrigatoriedade das competências socioemocionais no currículo da educação básica (Andrade; Gawryszewski, 2018, p. 120).

Na categoria “Reações à reforma do Ensino Médio”, encontramos o texto de Costa e Silva (2019) que analisaram as resistências à nova legislação sob a ótica das entidades acadêmicas da área educacional. Essas entidades, desde 2012, têm se posicionado criticamente à construção da BNCC (Brasil, 2018) e à forma como foram

conduzidas as discussões e à contrarreforma do Ensino Médio de forma arbitrária, por medida provisória:

[...] Em caráter de urgência e não sem resistências, o governo federal instituiu o novo ensino médio por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017), atropelando o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e todo o debate acumulado sobre a elaboração de metas e de políticas públicas referentes à educação brasileira. As duas medidas promovem profundas alterações na organização e no currículo do ensino médio brasileiro, entre elas o estreitamento da formação e, não sem motivo, despertou indignação na sociedade e nos meios acadêmico, sindical e estudantil, cujas lutas e resistências vêm se dando na defesa do direito à educação e às diferenças e a uma escola pública com gestão também pública, além de laica, de qualidade social, de responsabilidade do Estado, para todos e todas e contrária à mercantilização e a privatização da educação (Costa; Silva, 2019, p. 3).

Encontramos uma produção científica que abordou a reação à gestão gerencial na reforma do Ensino Médio utilizando o aporte teórico de Foucault (Gallo, 2017), apontando um caminho para o enfrentamento à implementação nessa nova gestão e à tentativa de “captura” da subjetividade.

Se o primeiro passo para a construção de uma luta de resistência contra os processos de assujeitamento é o reconhecimento de como somos produzidos sujeitos, podemos encontrá-lo na governamentalidade democrática que nos subjetiva como cidadãos de direitos. O segundo passo é criarmos ferramentas e as ações para resistir. Aqui nos ajuda novamente Foucault: não se trata de liberar o indivíduo do Estado e das instituições; é nela que somos constituídos, logo não podemos ser fora delas; mas, sendo constituídas nas e pelas instituições, podemos agir sobre nós mesmos, recusando aquilo que somos e investindo em transformações de nossos panoramas subjetivos (Gallo, 2017, p. 91).

O autor ressalta a relação dialética das ações individuais e coletivas. A luta para a modificação das reformas gerenciais em curso inicia-se pelo indivíduo, mas, após a reação individual, precisa-se, enquanto classe, da reação coletiva, organizada e coesa. Gallo (2017, p. 91) ainda reflete acerca da reação: “Resistir é re-existir, existir de novo, afirmar as potências da vida. Re-existir é recusar as subjetivações impostas e criar novas (sic) formas de subjetividade”.

A educação foi e é fundamental para a criação de novas formas de subjetividade. Notamos um número significativo de produções científicas que abordaram a reação à reforma gerencial do Ensino Médio, por meio da hegemonia e da ideologia, apontando que a educação pode se apresentar como um dos mecanismos de assimilação das relações de poder vigentes e de consolidação da dominação. A

contrarreforma do Ensino Médio é um mecanismo para essa dominação, por meio da fragmentação do currículo, da eliminação das disciplinas das Ciências Sociais e Humanas, da retirada das disciplinas de Arte e Educação Física (Miranda; March; Koifman, 2019; Kuenzer, 2017; Corti, 2018).

Ainda em relação ao campo da hegemonia, percebemos que diversos autores utilizaram o conceito a partir do aporte teórico de Antônio Gramsci (Kuenzer, 2017; Magalhães; Maia, 2018; Corti, 2018; Almeida, 2018; Steimbach, 2016; Rosa, 2019; Silva, 2017). Esses estudos, partindo dos conceitos de consentimento e intelectual orgânico, analisam a contrarreforma do Ensino Médio como uma proposta da classe dominante para a classe trabalhadora voltada para o imediatismo e interessada ao mercado. Assim, Kuenzer (2017) questiona o papel do União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) na contrarreforma, pois essas instituições defenderam a flexibilização do currículo.

Algumas produções científicas têm o foco na denúncia e na necessidade de ter ações de resistência. Outras produções estão relacionadas com as abordagens das entidades acadêmicas que fizeram críticas à reforma gerencial, mas não encontramos nenhuma produção científica em que o tema da reação docente fosse trabalhado na perspectiva analítica de resistência, consentimento ativo, consentimento passivo e/ou resiliência. Kuenzer (2017, p. 352) questiona:

Por onde será possível articular, não apenas a resistência, mas um novo bloco contra-hegemônico? As instâncias superestruturais clássicas, como as escolas, os movimentos sociais organizados, as entidades de classe e os partidos, têm evidenciado sua impotência diante das forças conservadoras.

Kuenzer (2017) faz uma análise sintética da situação em que nos encontramos frente à reforma gerencial. Ela analisa a escola e os partidos como instituições que compõem a superestrutura que, no momento, não estariam em condições de enfrentar as mudanças gerenciais. A escola, devido à crescente invasão da lógica mercantil, organizada pelos empresários e o Estado. Os partidos, principalmente de esquerda, foram neutralizados pelos problemas internos, reflexo dos esquemas de corrupção. Além disso, os outros partidos cooptados pelo projeto burguês estão, hoje, em defesa dos interesses do mercado. Ela ressaltou a luta acirrada

das entidades e movimentos comprometidos com a educação da classe trabalhadora, ressaltando que, nesse momento da batalha, os trabalhadores estão em desvantagem.

Encontramos produções que denunciaram a contrarreforma do Ensino Médio como uma estratégia do capital para a desregulamentação e a desprofissionalização docente. O professor passaria de um profissional com autonomia e visto como intelectual para um organizador de conteúdos e executor de propostas de curso. A contrarreforma resolveria, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas. Dessa forma, aumenta a precariedade do trabalho docente. Outra denúncia encontrada foi que “os dados indicam que aproximadamente 30% dos professores do ensino médio público não são concursados, mas possuem contrato, em sua grande maioria temporário, além do terceirizado ou celetista” (Costa, 2018, p. 244). Isso significa uma maior desarticulação coletiva da classe docente, pois os professores contratados não se envolverão em lutas coletivas.

Na produção científica de Beltrão (2019), analisando as lutas e as resistências dos grupos a favor e contra a contrarreforma do Ensino Médio, o autor destaca que diversos grupos organizaram protestos, ações nas redes sociais, debates e publicaram notas de repúdio e manifestos. Nessa luta, estavam as entidades científicas, sindicatos de professores, diversos intelectuais, organizações estudantis e grupos organizados, como, por exemplo, o Movimento em Defesa do Ensino Médio. O autor destaca a maior articulação por parte do grupo dos empresários envolvidos na contrarreforma, o que lhes propiciou uma boa interlocução com o governo.

Grosso modo, as manifestações, contra e a favor, e os embates estabelecidos em torno dos novos rumos do ensino médio evidenciaram a formação de dois agrupamentos, nem sempre formais ou orgânicos. De um lado, o TPE representa a expressão mais organizada dos favoráveis à reforma, isso não quer dizer que todos os sujeitos ou grupos favoráveis integravam essa organização; de outro, o Movimento em Defesa do Ensino Médio se formou para agrupar os sujeitos contrários, desde o PL n. 6840/13. Tais agrupamentos são expressões de como os sujeitos históricos se organizam para defender seus interesses de classe. O TPE, por exemplo - como já discutido nesse trabalho -, representa e intervém no sentido de garantir os interesses do empresariado em nosso país no âmbito da educação (Beltrão, 2019, p. 147).

Acerca do movimento estudantil, as produções científicas focaram o Movimento Secundarista de Ocupações como forma de resistência dos jovens às contrarreformas implementadas pelo governo Temer voltadas à educação. O movimento ocorreu primeiramente em instituições estaduais, mas houve adesão de estudantes universitários e de institutos federais. Encontramos duas produções que, utilizando o aporte teórico de Gramsci, pautaram a análise na categoria de práxis política do filósofo sardo (Rosa, 2019; Steimbach, 2018). As ocupações se caracterizaram como formas horizontais e autônomas de organização, mas o que vale a pena destacar é o relato dos jovens acerca da falta do apoio de parte dos docentes à ocupação.

As produções pontuaram que as pautas de reivindicações das ocupações foram organizadas pelos estudantes. Eles lutavam coletivamente contra a MP nº 746/2016 e a Emenda Constitucional 55 que tinha o objetivo de congelar os investimentos em educação pelos próximos vinte anos. A primeira ocupação com tal pauta se deu no interior paulista em 29 de agosto de 2016, no Instituto Federal de Barretos, mas somente quando as ocupações ocorreram em escolas, institutos federais e universidades no Paraná, a partir de 3 de outubro, é que o movimento se espalhou por todo o país.

Apenas um estudo evidenciou que, após as ocupações, os estudantes tiveram apoio por parte de uma fração dos docentes. Dias após a ocupação, docentes e técnicos administrativos em educação iniciaram uma greve com intuito de apoiar os estudantes. Participaram juntos da manifestação intitulada *Dia Nacional em Defesa da Educação*, ocorrida em 24 de outubro de 2016. Mesmo nessa produção, houve relatos de que o movimento não foi unânime e alunos sofreram repressão policial e por parte de gestores e grupos de docentes contrários à ocupação.

Em duas produções científicas, encontramos relatos de violência simbólica, principalmente por parte dos docentes, gestores, pais e policiais e relatos de violência física por parte de outros estudantes opositores, ligados ao Movimento Brasil Livre (MBL). Houve uma intensificação do discurso ideológico e do senso comum de que participantes de movimentos sociais são vagabundos, baderneiros e criminosos.

Os estudantes relataram que tiveram conflitos ideológicos com uma parcela dos docentes contrários ao movimento (Mortari, 2017; Steimbach, 2018).

Vale a pena destacar que os estudantes formaram uma rede de apoio entre eles, pois vários grêmios estudantis, às vezes de cidades diferentes, juntamente com as organizações estudantis, União Nacional dos Estudantes (UNE) e União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), fomentaram o debate e davam suporte econômico às ocupações. Houve apoio ao movimento por parte da população, artistas, acadêmicos e jornalistas. Infelizmente, as produções apontaram que muitos estudantes ficaram decepcionados com os docentes, porque esperavam um maior apoio à ocupação.

Na tese de Rosa (2019) intitulada *Ocupações estudantis: um estudo psicopolítico sobre movimentos paulistas de 2015 e 2016*, o autor trouxe as percepções dos estudantes envolvidos nas ocupações. Na visão dos estudantes, as assembleias dos alunos eram muito mais organizadas que as dos docentes e eles tinham mais informações que muitos docentes e gestores. Também houve queixas dos conflitos com grupos de docentes contrários à ocupação.

As produções científicas acerca da reação docente à contrarreforma do Ensino Médio mostraram a resistência e o consentimento ativo que já estão em curso, mas que estão desarticulados e desagregados. O tema da reação docente foi explorado de forma dispersa, a resistência foi abordada como uma forma de indignação às reformas gerenciais impostas. Outra questão pontuada pelas produções diz respeito ao fato de a sociedade brasileira estar polarizada politicamente. Isso faz com que tenhamos docentes que concordem com as medidas tomadas e há aqueles que, mesmo não concordando, aceitam. Pretendemos analisar se haverá reação docente coletiva.

Assim, ficou clara a necessidade de estudos que tragam as reações docentes não apenas com a dicotomia resistência e consentimento, mas que elucidem as outras reações possíveis. O consentimento passivo e/ou resiliência são pouco explorados no meio científico. Buscamos compreender como o capital se apropriou dessas reações, especialmente os consentimentos, ativo, passivo e/ou resiliência, para

a obtenção das suas conquistas na educação e na “captura” da subjetividade dos sujeitos antagônicos de classe.

A tese pretende avançar na questão da reação docente enquanto luta da classe trabalhadora, buscando-se observar se os docentes do IFRJ lutam de forma coletiva e organizada frente à contrarreforma do Ensino Médio. Entendemos o fenômeno dentro do contexto da luta de classes, analisando-se a correlação de forças e as estratégias de cada classe nessa luta.

No próximo capítulo, tratamos do desenvolvimento do capital, dos regimes de acumulação do capital, desde a acumulação rígida até a flexível, do modelo de organização produtiva e do modelo de regulação social. Assim, discutimos a forma encontrada pela burguesia para recompor a taxa de lucros. Analisamos as características e as especificidades do Brasil como um país de capitalismo dependente e as estratégias da burguesia para a manutenção da ordem.

3. CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA DE MANUTENÇÃO DA HEGEMONIA BURGUESA

Neste capítulo, situamos a contrarreforma do Ensino Médio materializada no processo que se inicia com o PL nº 6840/2013 até a promulgação da Lei nº 13.415/2017 no contexto sócio-histórico do desenvolvimento do capital (Brasil, 2013, 2017). Nossa propósito é demonstrar a estreita relação entre a contrarreforma do Ensino Médio e o modo capitalista de produção e reprodução social da vida material. Nesse aspecto, pretendemos explicitar que, no capitalismo, as políticas públicas para a formação humana assumem o caráter estratégico de mediação do conflito de classes e, por meio da pedagogia política do capital, acatam o duplo propósito de formar a força de trabalho necessária para a produção da riqueza e de conformar a classe trabalhadora em sua condição subalterna. Para isso, a classe dominante e o Estado buscam cultivar o consentimento ativo dos trabalhadores às mudanças promovidas no mundo do trabalho e na relação entre o Estado e a sociedade para garantir a manutenção das bases de acumulação de capital.

Nossa análise parte da totalidade do modo capitalista de produção e da reprodução social da vida material para chegarmos às especificidades e particularidades da realidade brasileira com características de um país capitalista periférico e dependente. Nessa perspectiva, apontamos a mundialização do capital e a relação existente entre centro/periferia decorrente desse processo, a pós-modernidade e o receituário neoliberal como as bases estruturantes do conjunto de

contrarreformas acionadas pela burguesia em reação ao esgotamento do modelo de desenvolvimento taylorista-fordista, em busca de recomposição de suas bases de acumulação de capital.

3.1. O ESTÁGIO ATUAL DO DESENVOLVIMENTO DO CAPITAL E A RENOVAÇÃO DE SEUS MECANISMOS DE MEDIAÇÃO DO CONFLITO DE CLASSES

O capitalismo é um sistema repleto de contradições que o leva a avanços e crises frequentes. Mészáros (2011) aponta que, a partir dos anos 1970, o capitalismo entrou em uma fase que esse autor denomina “crise estrutural do capital”. Ele classifica essa crise que atinge os países capitalistas como duradoura, sistêmica e estrutural, de modo a provocar diversas transformações sócio-históricas. Essa crise surgiu após a “era de ouro” do capital, segundo Hobsbawm (2020), período que dura de 1945-1970 e que permitiu uma ampliação do capital, o pleno emprego e o Estado de Bem-Estar Social nos países capitalistas centrais.

Na visão de Gramsci (2020a), a crise orgânica deve ser compreendida a partir de uma perspectiva de totalidade, pois não é apenas econômica, mas também política. A crise orgânica não está unicamente relacionada à duração de uma crise, mas nas consequências na estrutura e superestrutura de um Bloco Histórico³⁰, possibilitando o surgimento de novas formas de organização da sociedade. Nesse aspecto, Mészáros (2011) e Gramsci (2020a) convergem na mesma direção, quando afirmam que essa crise é contínua, permanente e crônica.

O Brasil tem especificidades no seu contexto sócio-histórico que o diferenciam dos outros países. Uma delas é ser um país de capitalismo periférico e dependente. O capitalismo praticado no país tem características que buscam aumentar a extração da mais-valia relativa e a mais-valia absoluta. Assim, a superexploração da classe trabalhadora ocorre aqui de forma muito mais intensa do que nos países capitalistas centrais. É importante destacar que o Brasil não teve o Estado de Bem-

³⁰ Bloco histórico é definido por Gramsci como a unidade entre a natureza e o espírito, a unidade entre estrutura e superestrutura, unidade dos contrários e dos distintos.

Estar-Social de forma plena igual ao que foi realizado nos países capitalistas centrais (Behring, 2008; Fernandes, 1975a; Melo, 2005).

É nesse contexto de crise orgânica do capital que se desenvolveram ações governamentais para promover mudanças na formação de nível médio no Brasil. Consideramos tais ações como uma contrarreforma, pois significam um retrocesso. Gramsci (2020a, 2002) comprehende a categoria de contrarreforma como um conjunto de ações da classe dominante no intuito de acabar com os avanços democráticos realizados pela classe trabalhadora.

O autor sistematiza a categoria para explicar que a burguesia se utiliza de diversos recursos para restaurar velhos instrumentos regulatórios, mas em condições renovadas, com o objetivo claro de bloquear e, ao mesmo tempo, desmontar qualquer conquista da classe trabalhadora. Por isso, as mudanças realizadas na legislação educacional referentes ao Ensino Médio são contrarreformas, pois retiram conteúdos, ludibriam os jovens em relação à escolha dos itinerários formativos. A burguesia, ao se utilizar da estratégia de reformar as políticas educacionais, busca acionar um tipo de restauração de rompimento das iniciativas de atendimento das demandas da classe trabalhadora. A atual contrarreforma tem o papel de restaurar condições de dominação e de conformar a classe trabalhadora às condições de precariedade do mundo do trabalho. Nas palavras de Coutinho (2010),

[...] Gramsci caracteriza a contrarreforma com uma pura e simples “restauração”, diferentemente do que faz no caso da revolução passiva, quando fala em “revolução-restauração”. Apesar disso, porém, ele admite que há, até mesmo nesse caso, uma “combinação entre o velho e o novo”. Podemos supor, assim, que a diferença essencial entre uma revolução passiva e uma contrarreforma reside no fato de que, enquanto na primeira certamente existem “restaurações” – mas que “acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo” –, na segunda é preponderante não o momento do novo, mas precisamente o do velho. Trata-se de uma diferença talvez sutil, mas que tem um significado histórico que não pode ser subestimado (Coutinho, 2010, p. 35).

Nessa perspectiva, Souza (2022, p. 2) ressalta que “podemos considerar a contrarreforma um tipo de restauração acionada pela burguesia justamente para romper qualquer possibilidade de atendimento às demandas da classe trabalhadora organizada”. Assim, apontamos que a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC (Brasil, 2018) são tentativas do capital de conformar frações dos jovens da classe

trabalhadora para o trabalho simples e alienado, porque retiram conteúdos, esvaziam e desqualificam a formação humana da classe trabalhadora, dificultam a formação de intelectuais orgânicos da classe, esvaziam a discussão da luta de classes, ampliam a aparência da inexistência do antagonismo de classes e propiciam a ampliação da negação da ciência.

Destacamos na nossa análise o papel desempenhado pelo capital financeiro na contrarreforma do Ensino Médio por meio dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia que interferem na aprovação da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC (Brasil, 2017, 2018). O capital financeiro realizou outro movimento após a aprovação da legislação que foi a aquisição de escolas privadas que ofertam Educação Básica. Houve uma expansão do conglomerado educacional impulsionado pela nova legislação.

Uma das estratégias do capital contra a classe trabalhadora no toyotismo foi a tática de tratá-la como indivíduo e não como grupo ou pertencente a uma classe. Se, no taylorismo-fordismo, as empresas precisavam lidar com as greves e os grandes sindicatos da classe trabalhadora; no toyotismo, com a implementação dos sindicatos de empresa, houve o enfraquecimento da luta de classe organizada e o aumento da “captura da subjetividade” do trabalhador.

A acumulação flexível realizou modificações na sociedade em todos os seus aspectos. A racionalidade econômica precisa modificar a relação dos sujeitos com a construção do conhecimento e o modo produtivo. Wood (2001, p. 121) descreve a era pós-moderna da seguinte forma:

Em geral, a pós-modernidade representa uma fase do capitalismo marcada por algumas características econômicas e ideológicas distintas (a “era da informação”, a produção enxuta, a “acumulação flexível”, o “capitalismo desorganizado”, o consumismo etc.). Mais particularmente, porém, ele é marcado por certas formações culturais resumidas na formulação “pós-modernismo”, cujo traço isolado de maior destaque é o questionamento do “projeto iluminista”.

A pós-modernidade, na verdade, é uma ideologia da burguesia visando tornar o capitalismo e a luta de classes invisíveis. Dessa forma, ajuda o capitalismo a manter a sua produção e reprodução. Macedo (2017) identifica que o discurso pós-

moderno de fragmentação, de fluidez, de ausência de regras, contribui para a dominação capitalista, pois diminui o senso crítico dos sujeitos, ampliando-se a alienação.

Na visão de Harvey (1992), a pós-modernidade significa uma modificação no próprio modo de vida. Há a ampliação do discurso da liberdade e do individualismo e isso prejudica a visão da classe trabalhadora sobre a sua luta. Tonet (2012) explicita que a classe trabalhadora está ausente como classe e não apresenta o seu próprio projeto para enfrentar a dominação burguesa, dando-se essa ausência tanto em aspectos teóricos quanto práticos.

Em relação à mundialização do capital³¹, de acordo com Chesnais (1996), trata-se de um movimento carregado de ideologia. O termo “adaptar-se” é uma palavra de ordem nesse momento atual do mundo capitalista. Os países precisam se adaptar à grande mobilidade do capital, adquirida com as novas tecnologias, as imposições do capital financeiro sobre a política econômica dos países dependentes de desvalorização da moeda e do retorno da inflação. Os governos desses países dependentes precisam se adaptar às novas modificações da reestruturação produtiva para garantir uma relação capital-trabalho mais susceptíveis à exploração em condições renovadas, bem como sua flexibilização.

A mundialização do capital implicou uma nova divisão internacional do trabalho, uma nova relação centro-periferia, um novo processo de financeirização, ajuste neoliberal e um novo padrão de relação entre o Estado e a sociedade civil. Como no toyotismo, a organização do trabalho foi horizontalizada. Buscou-se terceirizar e contratar pequenas e médias empresas. A produção foi conduzida pela demanda do estoque mínimo.

No campo educacional, a crise orgânica do capital vem determinando nova fase de expansão do capital marcada pela mundialização. Dessa forma, expandiu-se a financeirização do capital ao mesmo tempo em que ocorreu a reorientação do uso

³¹ A mundialização do capital é compreendida aqui como o “processo de desenvolvimento do capitalismo mundial sob a direção hegemônica do capital financeiro que se consolidou nos últimos vinte anos (Chesnais, 1995; Alves, 2001, 2005).

do fundo público e do papel do Estado, conforme os interesses do grande empresariado, em detrimento do atendimento das demandas da classe trabalhadora. Nesse contexto, a contrarreforma do Ensino Médio propicia o atendimento de interesses de grupos financeiros no mercado educacional (Souza, 2020).

Em relação ao neoliberalismo, ele é o resultado de um processo histórico de construção estratégica para cujo êxito precisou da implementação da mundialização do capital e do discurso da pós-modernidade. Por isso, Margaret Thatcher (*apud* Harvey, 2014, p. 32) disse que “a economia é o método, mas o objetivo é transformar o espírito”. A transformação do espírito da classe trabalhadora tem que ser de forma global. O neoliberalismo tem sido eficiente nessa tarefa e as contrarreformas educacionais colaboram para o cumprimento desse objetivo.

Segundo Souza (2021, p. 21), o neoliberalismo visa “legitimar a desregulamentação das relações de produção, a flexibilização do contrato de trabalho, a privatização das políticas sociais e a exaltação da lei de mercado como instrumento regulador da sociedade”. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais são gestadas para atender às necessidades imediatas do mercado, buscando se conformar toda a sociedade a essa lógica mercantil.

Dessa forma, na lógica neoliberal, as relações humanas são mercantilizadas e manipuladas. A luta de classes é combatida de diversas formas: desqualifica-se a luta coletiva; desmontam-se os sindicatos; desqualifica-se a formação da classe trabalhadora para abaixar o valor da força de trabalho; a individualização desqualifica e fragmenta a organização e luta dos trabalhadores. Nas palavras de Harvey (2014, p. 215), “dado que uma das ficções primordiais do neoliberalismo é a ideia de que ‘classe’ é uma categoria ficcional que só existe na imaginação de socialistas e criptocomunistas”. Dessa forma, o neoliberalismo restaura e reconstitui o poder da classe burguesa para a dominação financeira e, de outro lado, torna descartável um imenso contingente de trabalhadores.

Nesse contexto, a educação da classe trabalhadora no neoliberalismo é pautada na fragmentação, no pragmatismo, no utilitarismo, no enxugamento e na flexibilidade do currículo. É uma formação para o mercado. O jovem, na visão

neoliberal, deve ser preparado para se tornar um “trabalhador descartável”, conceito desenvolvido por Harvey (2014). Na visão de Amin, (2018, p. 39), “em outras palavras, o que está em construção não é, como se diz vulgarmente, ‘uma economia de mercado’, mas, na realidade, uma ‘sociedade de mercado’”. Assim, o projeto educativo neoliberal busca conformar para essa sociedade de mercado. Por isso, a contrarreforma do Ensino Médio é posta em prática, logo após a contrarreforma trabalhista. É preciso formar sujeitos capazes de executar com competência e habilidade as atividades produtivas que garantam a valorização do capital, mas é necessário que esses sujeitos sejam incapazes de pensar sobre essa sociedade regulada pela lei do mercado, principalmente de lutar para transformá-la.

O currículo da escola é disputado entre diversas instituições da sociedade civil. Essas instituições (igrejas, partidos, organizações não governamentais etc.) disputam ideológica e politicamente a forma de organização e direção da sociedade na totalidade e, também, da escola.

A burguesia não busca soluções para tornar o Brasil um país desenvolvido, mas, antes, busca ajustá-lo às determinações do capital internacional e, assim, mantê-lo em uma posição de subordinação e dependência. Compreendemos o conceito de desenvolvimento dependente elaborado por Fernandes (2020) como uma construção das nações do capitalismo central para formar um colonialismo sistemático e organizado.

Figueiredo (2019, p. 120) destaca a importância da “caracterização do desenvolvimento capitalista dependente associado às formas de dominação imperialista”. Ele explica que foi fundamental apontar as singularidades das sociedades latino-americanas “fundadas em relações de dominação, trabalhos forçados e escravos e na estratificação social em estamentos e castas” (Figueiredo, 2019, p. 122).

As frações da burguesia que, nas relações com o capitalismo central, apresentam-se de forma subordinada, passiva e subalterna, nas relações no plano nacional, apresentam-se de forma ativa e agressiva. A burguesia, para manter a sua situação privilegiada, utiliza-se de diversos recursos, principalmente da violência. Assim, usa a superexploração da classe trabalhadora para atingir os seus objetivos.

Mattos (2020, p. 107), analisando a situação do Brasil, comprehende que “a condição central para o desenvolvimento capitalista dependente é, portanto, uma ‘superexploração’ da força de trabalho”. Isso se deu porque a mais-valia dos países subordinados vai para os países capitalistas centrais. Assim, a superexploração do trabalho ocorre para que a burguesia local tenha acesso à mais-valia para si.

O Brasil apresenta, em seu percurso histórico democrático, vários trechos de golpes e ditaduras. A democracia brasileira é frágil, restrita, pautada na superexploração e no autoritarismo³². Sendo assim, a burguesia domina o Estado para que ocorra a manutenção da desigualdade social e dos seus privilégios e, ao mesmo tempo, a dominação da classe trabalhadora para que não reivindique do Estado melhorias para si. Para Del Roio (2018), o Estado, em um país de capitalismo dependente, sofre um enfraquecimento diferenciado. Esse autor afirma que “são os Estados nacionais periféricos aqueles a serem debilitados porque sofrem uma ofensiva colonialista que atinge seus recursos naturais, a ordenação da produção e seus mercados” (Del Roio, 2018, p. 232).

Desse modo, para se compreender o papel do Estado em uma sociedade de capitalismo dependente, deve-se estudar como ocorrem as explorações, as dominações e as crises da reprodução do capital. Assim, comprehende-se como o processo social, econômico e político acontece. Medeiros constata que:

a política não possui o poder de eliminar a contradição entre os interesses individuais e coletivos, que surge como consequência da divisão da sociedade em classes, porque a política – o Estado – deve a sua própria existência a esta mesma contradição: para eliminar os conflitos sociais, portanto, o Estado teria de eliminar a si mesmo: mas não é possível existir um ser cujo fundamento de sua existência seja a autodestruição (Medeiros, 2013, p. 352-353).

Entretanto, o Estado se torna capitalista pela forma como se relaciona com as suas instituições e pelos mecanismos utilizados para tratar as relações de produção e reprodução da vida material. Para Marx e Engels (2009, p. 112), o Estado é a forma como indivíduos da classe dominante “fazem valer os seus interesses comuns”

³² Fernandes (2019) explica que o autoritarismo em um país de capitalismo dependente tem suas especificidades. Ele vai da exorbitância da autoridade até a sua própria versão do fascismo.

para toda a sociedade. Desse modo, todas as instituições adquirem uma forma política mediada pelo Estado. Mascaro (2013, p. 79) salienta:

A desarticulação das classes trabalhadoras e exploradas no plano internacional é um notável feito da duplicação do Estado em nação. O capital não se limita por fronteiras e as burguesias nacionais têm comportamentos variáveis quanto às suas relações externas; a depender das condições e situações específicas, aferram-se ou não aos limites nacionais. Já as classes exploradas, jungidas a territórios que não permitem a livre circulação internacional do trabalho, submetem-se de modo implacável às condições locais. Assim, a ideologia da nação é um elemento que reforça em cheio, a submissão dos explorados do capitalismo.

Na visão de Gramsci (2017), o Estado é a criatura da sociedade de classes e da luta de classes. O filósofo sardo entende o Estado como Estado Integral ou Estado ampliado (sociedade civil + sociedade política). Na sua visão, estrutura e superestrutura estão interligadas em uma totalidade não mecânica, mas como um processo orgânico. É em um contexto de luta de classes que o Estado se amplia.

Gramsci (2017, p. 335) afirma que o “Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados”. Dessa forma, o Estado se torna educador. Ele tem e pede o consenso, utiliza uma pedagogia política para educar as novas gerações por meio dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia. Para Gramsci, o Estado não é apenas o aparelho governamental com atribuições da administração direta e com a função legal da coerção. Na sua visão, inclui a esfera civil na qual os aparelhos privados de hegemonia se encontram.

Em função de a população jovem ser a mais penalizada pelo desemprego estrutural e pela precarização do trabalho decorrentes da recomposição burguesa, essa pedagogia política do Estado é bem mais implacável quando se refere a ela. Não é por acaso que, na contrarreforma do Ensino Médio, há considerável preocupação com os “conhecimentos socioemocionais” e com a criação da disciplina denominada “Projeto de vida”. Desse modo, o Brasil colocou em prática o quinto pilar da educação “aprender a empreender”, sugerido pela UNESCO, o qual visa aprimorar as aptidões individuais para conviver com naturalidade nos momentos de diminuição de postos de trabalhos formais.

Na visão de Macedo e Souza (2021), o desemprego estrutural faz com que o Estado, os aparelhos privados de hegemonia da burguesia e os organismos supranacionais defendam e propaguem ideologias como o empreendedorismo, a empregabilidade e a sustentabilidade na formação da classe trabalhadora. Assim, nos documentos normativos da educação, estão presentes a ideologia do “aprender a empreender e do aprendizado ao longo da vida”. O capital, assim, busca, com a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC, renovar a pedagogia política pautada na inculcação da ideologia do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade para, dessa forma, renovar a mediação do conflito de classes como observado por Souza (2022).

Na periferia do capitalismo, há diferenças da ofensiva do capital. Países como a Coreia, que conseguiu reduzir a vulnerabilidade externa e implementou programas de desenvolvimento, obtiveram “uma margem maior de manobras e, hoje, encontram-se em situação melhor que aqueles que buscam se integrar à globalização de forma subordinada, adotando o receituário neoliberal” (Corsi, 2003, p. 23). O Brasil, infelizmente, integrou-se à mundialização do capital de forma subordinada e dependente, utilizando o receituário neoliberal. A mundialização do capital aumentou a desigualdade e a pobreza nos países periféricos.

Na década de 1990, o governo FHC arrebentou com as finanças públicas, impossibilitou o crescimento do país e precisou recorrer ao FMI para um empréstimo emergencial, em 1999. O FMI fez exigências que beneficiaram os interesses do capital financeiro internacional, dando materialidade à intensificação da condição de subalternidade e dependência do país. O Brasil adotou uma política de restrição ao crédito, manteve as taxas de juros elevadas, realizou um ajuste fiscal “baseado, fundamentalmente, em um superavit primário, manutenção da abertura da economia e a não imposição de controles sobre o capital estrangeiro” (Corsi, 2003, p. 52). Todas essas medidas provocaram recessão, implicaram cortes na área social, mas o pagamento dos juros “ao capital financeiro permanece intocado”. Amin (2020, p. 19) afirma:

Quando os governos no poder declaram perseguir o objetivo da redução da dívida, estão mentindo deliberadamente, pois a estratégia dos monopólios financeirizados requer o crescimento da dívida (que eles buscam em vez de

combaterem) – uma maneira financeiramente interessante de absorver o excedente de renda dos monopólios. As políticas de austeridade impostas “para reduzir a dívida”, como dizem, ao contrário, têm como consequência (buscada) o aumento do seu volume.

O governo Lula manteve os aspectos da política neoliberal iniciada na década de 1990. Durante os seus dois primeiros mandatos, houve uma certa estabilidade internacional, vez que as *commodities* estavam com os preços altos. Ele buscou o tempo todo administrar os conflitos internos (diversos escândalos de corrupção) com acordos políticos (a princípio) com diversos partidos políticos e, depois, com os partidos do centrão³³ e o PMDB, hoje MDB.

A conciliação de classes, como já dito anteriormente, é uma marca do seu governo. Acontece no país o que Gramsci chama de transformismo. Diversos líderes sindicais ocupam funções políticas e candidatam-se a cargos eletivos. Logo depois, estão envolvidos em escândalos de corrupção. Houve uma desmobilização da classe trabalhadora. Esse contexto beneficiou o neoliberalismo e a mundialização do capital no país com o auxílio do discurso pós-moderno. Esse discurso contribuiu para a (con)formação de um trabalhador de novo tipo, na medida em que, por meio dele, o capital buscou “eliminar a ideia de totalidade, estigmatizando-a; afirma-se o fragmento, o cotidiano, o mínimo; propaga-se o pós-modernismo, a nova história...” (Souza, 2021, p. 20).

Dilma Rousseff recebeu o país, no seu primeiro mandato, bem diferente. O contexto mundial havia mudado. Assim que assumiu o cargo, em 2011, o preço das *commodities* despencou. O Banco Central dos Estados Unidos, em 2013, interrompeu a compra de títulos. Dessa forma, desencadeou uma crise no mercado de capitais e empurrou os financiamentos estrangeiros para fora do país. Nesse contexto, a inflação subiu. Anderson (2020, p. 130) aponta que Dilma teve objetivos diferentes de Lula no governo. Ela buscou combinar “desenvolvimentismo” e “republicanismo”. Anderson realiza essa análise a partir do estudo de Singer³⁴, argumentando que Dilma tentou

³³ É um bloco na Câmara dos Deputados no qual se encontram partidos de centro e centro-direita, que, dependendo do conteúdo da matéria a ser votada, articula-se para que todos os políticos desse bloco votem da mesma forma.

³⁴ André Singer, cientista político brasileiro, atuou no primeiro mandato de Lula como porta-voz da Presidência.

melhorar “nos pontos em que o reformismo de Lula fraquejou, o projeto de Dilma buscou ser mais forte”. Ela não conseguiu atingir os seus objetivos.

Aliás, na visão de Anderson (2020, p. 130), Dilma Rousseff se recusou a participar do esquema conhecido no Brasil “toma lá, dá cá”. Desse modo, ela não conseguiu ter maioria parlamentar no Congresso para dar andamentos em assuntos importantes para o país. Do mesmo modo, ela excluiu do seu governo ministros que estavam comprometidos com esse esquema. Dessa forma, ficou enfraquecida politicamente e, no início do seu segundo mandato, foi retirada do poder, por meio de um golpe jurídico-parlamentar.

Compreendemos que não são apenas esses motivos já citados os responsáveis pela saída da presidente Dilma. Semeraro (2019) explica que a destituição da presidente Dilma Rousseff, em 17 de abril de 2016, “foi o desfecho de uma ‘guerra híbrida’ orquestrada por um consórcio de atores políticos e econômicos nacionais e internacionais”. O autor analisa que houve a participação de diversos setores, dentre eles, “da Magistratura, do Ministério Público e da Polícia Federal, o conjunto da mídia monopolizada e de redes sociais financiadas pelo grande capital” (Semeraro, 2019, p. 33).

O governo Temer representa a chegada ao governo do novo Bloco no Poder, conceito desenvolvido por Poulantzas (2015), para explicar a maneira como as classes e/ou frações de classes, tanto dominantes quanto dominados, exercem o poder por meio das lutas. Para o autor, o Bloco no Poder representa uma unidade contraditória das distintas classes e/ou frações de classes. Essas classes e/ou frações exercem uma hegemonia em sua relação com o Estado capitalista. Essa hegemonia busca travar a luta de classes.

O Bloco no Poder, que assumiu o governo, quando Temer chegou à presidência, já tinha um plano arquitetado para o país. Semeraro (2019, p. 34) aponta ser um governo que buscava a “eliminação de direitos, o ataque às organizações dos trabalhadores, a disseminação de grupos fascistas e a erupção do autoritarismo que está levando à prisão de manifestantes, a perseguição de jornalistas”. Na visão do autor, esse bloco tinha os seguintes objetivos:

neutralizar as condições democráticas, extinguir os investimentos públicos, estancar o processo de emancipação das camadas populares, implementar draconianas reformas de austeridade (por exemplo, a E.C. nº 95/2016), oferecer a preços ridículos para os investidores as riquezas do país e reconduzi-lo à condição mais abjeta de colônia (Semeraro, 2019, p. 34).

Nesse contexto, o Bloco no Poder, que venceu a disputa política, em 2016, tem uma articulação com o capital financeiro internacional. Há também uma articulação com o judiciário brasileiro tanto para legitimar o *impeachment* quanto a impossibilidade de Lula concorrer à presidência, em 2018. Semeraro (2019, p. 34) aponta que a *Operação Lava Jato*, “reprodução pedestre da Operação Mão Limpas da Itália”, procurou dar “uma aparente normalidade democrática”, mas construiu os caminhos do golpe. Semeraro (2019) analisa que houve violações à Constituição do país e que a “Lava Jato” foi responsável pelo “fascismo ultraneoliberal” que assolou o Brasil. Ele aponta que o neoliberalismo age na América Latina para derrotar os governos considerados progressistas.

Semeraro (2019, p. 37) pondera que o Brasil foi atingido pela ação de um conjunto de atores e fatores nacionais e internacionais devido ao seu papel estratégico na América Latina e na “disputa cada vez mais tensa entre as duas grandes potências, China e Estados Unidos”. O Brasil sofre interferências externas, por ser “integrante dos BRICS e protagonista relevante nas relações internacionais, é pilastra fundamental na arquitetura política e econômica da América Latina”.

Nessa perspectiva, Semeraro (2019, p. 38) nos ajuda na compreensão desse contexto nacional e das razões da interferência externa na política brasileira. A interferência externa tem o apoio “de uma parte significativa da elite econômica local”. O objetivo dessa articulação de atores internos e externos foi para “a desestruturação da soberania nacional e o assalto às riquezas”. Assim, o resultado dessa articulação foi o aumento do desemprego, rebaixamento dos salários e supressão dos direitos sociais.

O governo Bolsonaro foi totalmente comprometido com o capital, pois seu governo teve atuação entreguista, subordinada ao capital internacional. Foi um governo autoritário com traços neofascistas. Mattos (2020, p. 89) explica que o governo de Bolsonaro, embora não tenha assumido uma “característica abertamente

fascista ou neofascista", teve diversas características comuns do fascismo. A esse respeito, inclusive, Souza (2020, p. 15) afirma:

O caráter ultraconservador do modelo de regulação social proposto por Bolsonaro combinado com uma visão ultraliberal de organização do trabalho e da produção, resguardados por uma postura agressivamente anticomunista, tornou a ideologia política neofascista uma alternativa de enfrentamento da crise orgânica do capital por parte de determinada fração da classe burguesa no Brasil.

Nessa perspectiva, por falta de uma liderança política à altura, capaz de traduzir em um programa de governo os interesses da recomposição burguesa frente à crise orgânica do capital, a alternativa foi encampar a candidatura de uma liderança com características ultraconservadoras, afinado com a extrema direita, com ímpeto autoritário e com traços claramente neofascistas para, por meio da coerção, garantir a manutenção do receituário neoliberal que veio a se materializar no Governo Bolsonaro.

Dardot e Laval (2016, p. 91) apontam haver uma "verdadeira política de condição humana nas sociedades ocidentais". Isso significa que o neoliberalismo exige que os homens se adaptem à nova condição da sociedade. Assim, o governo Bolsonaro, por meio de um discurso que mesclava alguns ícones do receituário neoliberal com princípios de um projeto de sociedade ultraconservador, instituiu-se como a "tábua de salvação" para a manutenção da hegemonia burguesa em um momento de acirramento da crise orgânica do capital e de flagrantes sinais de incapacidade do modo de regulação social neoliberal para garantir a mediação do conflito de classes.

Deve-se considerar que o Brasil, no seu percurso sócio-histórico, ainda não atingiu a autonomia e a autossuficiência política e econômica. Então, nesse momento de franca expansão das políticas neoliberais no país, percebe-se que os ideais de um Brasil autônomo econômica e politicamente estão cada vez mais distantes. Fica cada vez mais distante também a materialização de uma política pública para a educação que permita à classe trabalhadora compreender os movimentos do capital e o seu papel sócio-histórico, tanto nos países centrais quanto na periferia, ou seja, cada vez mais difícil de a classe trabalhadora construir sua consciência de classe para si. Acerca desse processo, Semeraro (2019, p. 39) alerta que "o avanço do fascismo ultraneoliberal está agindo no Brasil e na América Latina recolonizando a região,

minando sua autonomia e união e desmantelando o sistema produtivo e as organizações dos trabalhadores”.

O pensamento neoliberal preconiza a ampliação da individualização na sociedade e a construção do ideal de “homem-empresarial”, conceito desenvolvido por Dardot e Laval (2016). Há, em curso, portanto, um processo de desmantelamento da organização da classe trabalhadora em geral. No caso específico dos trabalhadores da educação, ainda há organização sindical, mas isso não significa que todos os docentes se interessem em participar e se engajar na luta coletiva.

A ideologia dominante em nosso tempo é a doutrina neoliberal sob a perspectiva da pós-modernidade. A contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC são mudanças orientadas por teorias e argumentos contidos no discurso neoliberal. Dessa maneira, o sistema educacional brasileiro se adéqua à agenda neoliberal para colocar em prática uma formação humana pragmática, interessada e utilitarista. Dardot e Laval (2016, p. 155) analisam que, no neoliberalismo, a formação humana deve ter como prioridade que “cada indivíduo seja empreendedor por si mesmo e dele mesmo”. O neoliberalismo explora o fetiche do empreendedorismo, do individualismo e da sustentabilidade. O empreendedorismo tem a capacidade de fazer com que o cidadão-trabalhador seja “flexível ao ponto de ser capaz de criar as suas próprias ocupações no mundo do trabalho, por meio de uma ocupação que lhe garanta renda, independente da atuação do Estado” (Santos, 2019, p. 2).

Em suma, no neoliberalismo, a classe dominante restaura seu poder de classe e se utiliza de diversas estratégias para que os sujeitos da classe trabalhadora acreditem no discurso do mérito e do empreendedorismo de si e não percebam que as mudanças necessárias para a sua classe só virão por meio da luta coletiva e da superação da sociedade de classes. Semeraro (2019, p. 40) adverte a classe trabalhadora que, no neoliberalismo, há o combate constante para neutralizar e esmagar as lutas sociais. Por isso, “é preciso considerar que seu maior significado e consistência são alcançados quando não se limitam a conquistas parciais e momentâneas ou aceitar acomodações dentro do sistema”. É preciso construir um projeto que modifique o modo de produção e reprodução da vida material.

Seguindo essa perspectiva analítica, na próxima seção, veremos como a política pública educacional foi construída para atender à burguesia na manutenção da ordem capitalista de produção e reprodução social da vida material, demonstrando que se buscou, nas últimas décadas, construir o sujeito neoliberal no contexto escolar para atender às necessidades do mercado. Procuraremos também explicitar os interesses do capital financeiro na contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC.

3.2. *POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DE NOVO TIPO E CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E BNCC*

Nesta seção apresentamos as políticas públicas para a formação do trabalhador-cidadão de novo tipo. Na primeira parte, realizamos um breve relato histórico do sistema educacional brasileiro. Apresentamos as reformas educacionais realizadas com o intuito de ratificar que as alterações concretizadas no âmbito do Ensino Médio durante o governo Temer foram mudanças piores do que as realizadas na década de 1930 e durante o governo militar. São contrarreformas, pois trazem, no seu bojo, o retrocesso e a “restauração” de medidas educacionais que retiram a possibilidade de a classe trabalhadora ter acesso a conhecimentos importantes para sua transformação em si. Na segunda parte, focamos na contrarreforma do Ensino Médio e na relação com a acumulação e a circulação do capital. Analisamos a relação das alterações da legislação, da BNCC e da DCNEM com o neoliberalismo, a mundialização do capital e a pós-modernidade. Focamos na formação do trabalhador-cidadão de novo tipo presente na contrarreforma e na BNCC para atender ao mercado enxuto e flexível.

3.2.1. *O sistema educacional brasileiro: o caminho excludente do receituário neoliberal*

Nesta tese não temos o objetivo de compor uma visão de conjunto da história da educação brasileira. O nosso objetivo é demarcar a visão da educação pública, em especial o Ensino Médio, nos documentos oficiais brasileiros. O foco da nossa análise é o uso pelo capital e pelo Estado dos textos normativos para a construção do consenso para conformar a classe trabalhadora e formar um novo tipo de

trabalhador-cidadão e a utilização do currículo para a construção do consenso e consentimento. Neves e Pronko (2010) afirmam que,

ao separar as questões relativas ao trabalho das questões relativas à cidadania, acaba por enfraquecer a organização das classes trabalhadores afastando a organização sindical da organização popular, contribuindo dessa forma para circunscrever suas lutas aos contornos “delimitados” das relações sociais capitalistas (Neves; Pronko, 2010, p. 104).

O Estado no capitalismo se constitui como Estado de classe, tem a burguesia como a classe dominante. Essa natureza do Estado é relacional, porque a classe dominada também está inscrita na ossatura material do Estado. A análise sobre o Estado precisa pautar as relações de produção e a divisão social do trabalho. Assim, conforme apontado por Poulantzas (2015, p. 56), o Estado tem o “papel organizacional particular em relação às classes dominantes e um papel de regulação em face do conjunto da formação social: seu discurso é um discurso da ação”.

No capitalismo periférico, a ação do Estado também tem sido para a construção de políticas públicas voltadas à formação do trabalhador-cidadão de acordo com as necessidades do capital. As legislações brasileiras no âmbito educacional foram, ao longo do tempo, adequadas de acordo com a reestruturação do capital. Poulantzas (2015, p. 47) nos ensina que “as contradições no seio do bloco no poder são permanentes”. A burguesia não adere ao bloco de forma homogênea. As frações da burguesia disputam entre si quanto com a classe trabalhadora e a pequena burguesia. Poulantzas (2015, p. 147) afirma que:

[...] as lutas populares estão inscritas na materialidade institucional do Estado, mesmo se não se esgotam aí, materialidade que traz a marca dessas lutas surdas e multiformes. As lutas políticas desencadeadas sobre o Estado não estão, tanto quanto qualquer luta frente aos aparelhos de poder, em posição de exterioridade frente ao Estado, mas derivam de sua configuração estratégica: o Estado, como é o caso de todo dispositivo de poder, é a condensação material de uma relação.

Nesse contexto, o Estado deve ser compreendido como uma forma relacional que consiste na capacidade de uma ou de determinadas classes de conquistar os seus interesses específicos sempre em relação de oposição à capacidade e os interesses de outras classes. Assim, a legislação educacional tem relação estreita com essas disputas no âmbito estatal. Nosella (2012, p. 29) explica que o Estado “está

eivado de contradições, ou seja, o Estado é passível de ser objeto de disputa entre atores pertencentes a campos sociais diversos". Assim, a educação está sempre sendo disputada. Na nossa visão, há dois principais projetos de educação e sociedade antagônicos em disputa. Souza (2002, 2015) e Neves (1999) os define como projeto sob a ótica do capital e sob a ótica do trabalho.

Poulantzas (2015) comprehende que as políticas sociais no campo educacional se inserem entre as novas funções econômicas e político-ideológicas adotadas pelo Estado capitalista na sua fase monopolista. As funções do Estado não são apenas econômicas, voltadas às relações de produção e da divisão social do trabalho. De acordo com Poulantzas (2015, p. 165 – grifo nosso):

Elas se traduzem, em sua reprodução, conforme as fases e estágios do capitalismo, como funções econômicas deste Estado: o conjunto de sua ação – quer se trate da violência repressiva, *da inculcação ideológica*, da normalização disciplinar, da organização do espaço e do tempo ou *da criação do consentimento* – está em relação com essas funções econômicas, desta vez no sentido mais preciso do termo.

As políticas educacionais estatais agem e se manifestam na superestrutura, mas suas ações visam à estrutura, buscando assegurar a reprodução ampliada do capital, as relações de trabalho e de produção. Compreendemos, com o aporte teórico gramsciano, que o Bloco Histórico é constituído das articulações entre as dimensões das forças materiais compostas pela estrutura socioeconômica e da superestrutura (ações ideológicas e políticas). Assim, o Bloco Histórico que governa o país definiu o processo societário no qual as pessoas vivem tanto no plano estrutural quanto no superestrutural e de que forma o país se situa na divisão internacional do trabalho. Desse modo, definem-se as demandas pela formação dos trabalhadores/cidadãos, se são demandas para o trabalho simples e/ou trabalho complexo (Frigotto, 2006). Nas palavras de Nosella (2012, p. 29):

[...] as políticas públicas são produtos das relações de Estado, porém, ao mesmo tempo, são esteios para o bloco histórico no poder, alimentando a supremacia, o domínio, a direção e a hegemonia exercida por atores, grupos e classes sociais sobre o Estado; lembrando que o Estado é a sociedade política e a sociedade civil em seu conjunto. As políticas sociais e públicas originadas desse arranjo político ocorrem em relação ao processo de construção do bloco histórico detentor da capacidade política e econômica para tal.

Saviani (2012, p. 94) adverte que “os legisladores brasileiros agiram ao nível da consciência comum”. A consciência comum é o senso comum. Vásquez (2011, p. 34) argumenta que “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir, como veremos – uma teoria da práxis”. Dessa forma, compreendemos que os legisladores brasileiros nunca tiveram a intenção de legislar para construir um sistema educacional que atenda de fato a todos os cidadãos brasileiros. Assim, para um país como o Brasil, de capitalismo periférico e dependente, é mais difícil ter uma práxis intencional comum a todos os cidadãos por causa da opção da burguesia brasileira pelo subdesenvolvimento. Vásquez (2011, p. 364-365) afirma que práxis comum intencional é,

nas condições da sociedade na qual vigora a forma de propriedade privada sobre os meios de produção, a consciência dos interesses varia de acordo com seu caráter. Os interesses pessoais se conhecem mais intimamente e, por essa razão, os homens se movem, sobretudo, por esses interesses. A consciência dos interesses de classe (consciência de classe) pressupõe a necessidade de superar, até certo ponto, os interesses imediatos, pessoais; com isso se torna possível uma práxis comum intencional. A consciência de classe não surge espontaneamente e requer a elaboração de certo material ideológico. Enquanto os interesses de classe se formam espontaneamente, de acordo com o processo de constituição de determinada classe, a consciência deles só surge no processo de luta entre as classes antagônicas e, particularmente, com a elaboração da ideologia correspondente e a criação dos partidos de classe que a inculcam.

Portanto, os legisladores brasileiros agem em favor dos interesses da sua classe e não dos interesses da sociedade inteira. Para Vasquez (2011, p. 365), “só a consciência de classe do proletariado capta os interesses da sociedade inteira, já que seus interesses de classe coincidem com os de toda a sociedade”. Sendo assim, vimos que, em toda a construção da legislação brasileira na área educacional, a despeito de ter havido disputas e tensões, prevalecem, em muitos momentos, os interesses da classe dominante.

Na visão de Frigotto (2006), para analisarmos o capitalismo no Brasil, é importante atentarmos ao Bloco Histórico e às relações de forças sociais em disputa para entendermos o movimento orgânico ou estrutural, principalmente na formação humana ofertada à classe trabalhadora.

Tendo em conta o movimento histórico do capitalismo, Neves (1999) analisa que a economia, as relações de poder, as relações sociais globais estão interligadas com as propostas educacionais brasileiras. A autora afirma que as políticas sociais têm a sua origem e o seu desenvolvimento a partir das mudanças qualitativas ocorridas na produção e nas relações de poder que impulsionam a redefinição das estratégias econômicas e político-sociais do Estado nas sociedades capitalistas no final do século passado.

No campo da produção, Neves (1999, p. 12) aponta mudanças decorrentes do dinamismo no processo de acumulação do capital “pela crescente participação do capital constante no processo produtivo e na substituição da mais-valia absoluta pela mais-valia relativa”. No campo das relações de poder, Neves assinala a introdução do capitalismo monopolista e os não monopolistas como influência nas políticas educacionais. Na sua análise,

o emprego crescente do capital constante na produção, a concentração e a centralização de capitais, a ampliação dos mercados e até mesmo a internacionalização da produção acabam por introduzir, também, novos antagonismos entre capital e trabalho (Neves, 1999, p. 12).

Neves (1999) argumenta que há um aumento da participação da sociedade civil por meio dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia. Essa rede de instituições e sujeitos políticos coletivos cria mecanismos sociais e busca interferir nas regras de convivência social e nas políticas educacionais. Esse novo contexto obriga o Estado a adotar uma “mediação política com estratégia privilegiada de dominação” (Neves, 1999, p. 13). Na visão da autora, no processo de valorização do capital, o Estado buscou diminuir a queda tendencial da taxa de lucro, nem que para isso precise transferir recursos captados pela tributação à iniciativa privada. Outro ponto destacado por Neves (1999) foi que o Estado busca encarregar-se de setores de infraestrutura de baixa produtividade que não necessitam de alto investimento em educação e tecnologia. A autora pontua que o ritmo e o desenvolvimento das políticas sociais foram determinados pela “consolidação dos níveis de participação popular alcançados – ou seja, do alargamento dos mecanismos de controle social das decisões estatais – e, também, pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção” (Neves, 1999, p. 16).

Nesse sentido, na visão da autora, as modificações na produção, com a ampliação do trabalho abstrato, a intensificação da centralização/concentração de capitais e novas aplicações tecnológicas se incorporam à produção e essas modificações se estendem para todas as áreas da sociedade. Ao capital interessa a formação de um novo tipo de homem. A escola foi convocada a se modificar para formar esse novo homem e conformá-lo. Neves (1999, p. 20) afirma que:

A escola socializa-se, progressivamente, redefinindo ao mesmo tempo suas funções tradicionais ideológicas e socializadoras, passando a ter como finalidade principal a formação técnica e comportamental de um novo tipo humano capaz de decifrar os novos códigos culturais de uma civilização técnico-científica.

Neves (1999) aponta que o início do processo de industrialização exigiu uma nova formação, mas para poucos. As mudanças na produção obrigam a ampliação das escolas e a adequação a essas mudanças. A autora analisa que o domínio do saber científico foi importante tanto para a classe dominante quanto para a classe trabalhadora. A burguesia compreendia a importância do domínio do saber científico. Por isso, busca incessantemente controlar o que a classe trabalhadora tem acesso e o currículo escolar. A escola foi e é um espaço de disputas e tensões, vez que ela não apenas reproduz a ideologia da classe dominante, como também veicula a ideologia da classe trabalhadora. Apesar de parecer que a ideologia da classe trabalhadora, a “olho nu”, parece pouco visível, ela está lá, sendo cada vez mais atacada pelos intelectuais da classe dominante, muitos deles presentes nos aparelhos privados de hegemonia da burguesia, como os intelectuais orgânicos do capital que atuam no Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, no Instituto Ayrton Senna etc. A autora afirma que a escola forma os intelectuais orgânicos da burguesia e da classe trabalhadora. Nas suas palavras:

Reconhecer na escola contemporânea o papel de formadora dos intelectuais orgânicos da burguesia e do proletariado não implica o desconhecimento do fato de que historicamente os sistemas educacionais capitalistas vêm desenvolvendo mecanismos de filtragem social para garantir o acesso diferenciado aos diversos graus e ramos de ensino que terminam por privilégios o acesso e permanência no sistema escolar dos representantes da classe dominante e de seus aliados (Neves, 1999, p. 24).

Nesse processo, na visão de Neves (1999), o que determina o ritmo e a natureza do crescimento dos sistemas educacionais é o binômio

industrialismo/democracia. Ela aponta que há duas óticas para se analisar esse binômio: a ótica do capital e a do trabalho. Na ótica do capital, o binômio industrialismo/democracia representa a reprodução ampliada da produção e a formação voltada para técnicos e dirigentes controlados pelo próprio capital. Na ótica do trabalho, o binômio industrialismo/democracia representa a possibilidade de o trabalhador ser sujeito do processo social. Assim, ampliar os seus instrumentos de luta coletiva em prol de uma sociedade justa. Foi nesse contexto de disputas de projetos antagônicos que o Estado desenvolve os seus sistemas educacionais. Souza (2021, p. 44) argumenta que:

[...] é sempre oportuno assinalar que no processo de desenvolvimento do capital o conflito de classe também se evidencia na concepção e na política de formação geral básica e de formação para o trabalho, de modo que somos obrigados a considerar sempre pelo menos dois projetos distintos para a formação do trabalhador(a): um mais identificado com os interesses empresariais de ampliação das taxas de mais-valia, que consideramos aqui como aquele da ótica do capital; e outro que emerge da organização e luta dos trabalhadores pela superação da sociedade de classes, que consideramos aqui como aquele da ótica do trabalho.

É importante destacar que, na Constituição de 1988, a educação aparece com um papel de destaque. Teve emendas populares em relação à pauta, mas, conforme apontado por Frigotto (2006, p. 264), a educação foi tratada na constituição promulgada “como um assunto menor”. Desse modo, a lei máxima do país afirma que ela deve ser “universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade. Em síntese, transformadora da realidade (Carneiro, 2003, p. 22).

Em relação à educação, a Constituição Federal de 1988 assegura no seu texto, no artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. Assim, o texto legal afirma que todos têm o direito a ter acesso à educação e o dever de cobrá-la. O texto legal assegura, ainda, que “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. A educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O texto legal preconiza a preocupação com o cidadão-trabalhador (Brasil, 1988). A Constituição Federal de 1988 apresenta os seguintes princípios fundamentais, presentes no artigo 206:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuitade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988).

Ao analisar a atual LDB, Saviani (2012, p. 87) observa que uma legislação que preconiza fixar as “diretrizes e bases” da educação nacional visa à sua sistematização e não apenas à sua institucionalização. Nesse sentido, ele afirma:

Com efeito, se por diretrizes e bases se entendem fins e meios, ao serem definidos em termos nacionais, pretende-se não apenas estimular uma práxis intencional particular, mas conduzir a uma práxis intencional comum no domínio da educação. E esta práxis comum, como já se mostrou, é que levará à construção do sistema (Saviani, 2012, p. 87).

Desse modo, a partir da práxis intencional comum, a escola no Brasil cumpre o objetivo de construir e reproduzir a razão neoliberal, qual seja, uma formação humana pautada no individualismo, na busca da construção de um currículo que atenda ao mercado. Sendo assim, a escola pública deve abandonar os saberes considerados supérfluos e se concentrar nos conteúdos que são úteis para o mercado.

Os estudos de Ciavatta e Ramos (2012, p. 33) apontam que, nos últimos trinta anos, estamos sob a “era das diretrizes”, pois, a partir dos governos de FHC, as diretrizes curriculares nacionais são utilizadas como “instrumento de direção política e cultural da sociedade por intermédio da educação. Elas adquirem, assim, um caráter estratégico, pois confirmam a escola como aparelho privado de hegemonia”. Segundo as autoras, as diretrizes são utilizadas nas disputas das classes como caráter estratégico nas contradições que ocorrem com a reestruturação produtiva. O capital

nessa disputa tem o interesse de ampliar a produtividade e a seletividade e, ao mesmo tempo, associar os elementos de filantropia e o controle da ordem social (Ciavatta; Ramos, 2012).

As diretrizes curriculares se tornam instrumentos com a finalidade de obtenção do consenso e da conformação da classe trabalhadora, por meio de transformar os conteúdos de ensino em “competências” e “habilidades” e, desse modo, padronizar a escola pública. Tal prática de subordinar todo o conteúdo da escola “à categoria de competência” leva “progressivamente e quase automaticamente uma coerência com o mundo das empresas a partir da definição dos perfis dos postos de trabalho e das listas de competências criadas para selecionar, recrutar e formar a mão de obra” (Laval, 2019, p. 83).

A educação pública é um campo de disputa. De um lado, a classe trabalhadora enxerga a educação como um direito e o único caminho para a emancipação. Por outro lado, os empresários vislumbram a educação pública como um nicho de mercado e são preparados para se sentirem capazes de elaborar sugestões para os problemas macroeducacionais que atendam aos interesses da sua classe. Gramsci (1982) aponta a importância dos intelectuais orgânicos tanto no campo da economia quanto no campo social e político. Eles têm o papel de dar consciência e unidade à sua própria função. Desse modo, Gramsci (1982, p. 04) nos dá o exemplo dos empresários:

Os empresários – se não todos, pelo menos uma elite deles – devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, devem possuir a capacidade de escolher os “pressupostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à fábrica. Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos”, que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a classe deu à luz.

Nesse contexto, o Ensino Médio, assim definido na LDB nº 9.394/1996, passou por um processo de disputas quanto à sua finalidade (Brasil, 1996). Essas disputas ocorrem desde os primeiros marcos normativos, mas nas últimas décadas têm sido mais acirradas as disputas e as tensões em relação a essa etapa da Educação

Básica, principalmente por causa da atuação dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia que, aliados aos organismos supranacionais, buscam dar nova direção ao Ensino Médio. Nosella (2016b, p. 65) questiona:

Para nós, a grande questão é a seguinte: como priorizar, na escola média brasileira, a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de “indefinição profissional ativa e heurística”, quando, de um lado, a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e “indecisão” profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce? A resposta a essa problemática passa pela luta política que visa tornar a sociedade mais justa e igualitária e, ao mesmo tempo, pela defesa de concepções e práticas pedagógicas que fortaleçam o Ensino Médio unitário não profissionalizante e para todos.

O Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997), como dito no primeiro capítulo, promulgado durante o governo de FHC, determinou que a Educação Profissional de nível técnico fosse organizada de forma independente do Ensino Médio. Assim, ela poderia ser ofertada de forma concomitante ou sequencial. A contrarreforma do Ensino Médio retomou esse Decreto de forma piorada, pois permite o cumprimento do itinerário conferido à Educação Profissional em instituições não escolares, ao aproveitamento de competências fora do âmbito escolar. Retomou os itinerários formativos como formação autônoma. Trouxe de volta o currículo estruturado em módulos os quais podem ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, possibilitando certificados. Ramos e Paranhos (2022, p. 82) pontuam que a

não obrigatoriedade de formação docente apropriada separa a educação profissional da educação básica, realizando o intento do Decreto nº 2.208/1997. Isto é feito de forma mais grave, pois, se sob a égide desse decreto a carga horária destinada à educação profissional abrangeia de 800 a 1200 horas, na nova lei, pode se limitar a 600 horas.

É importante destacar que o Decreto nº 19.890/1931 (Brasil, 1931), conhecida como Reforma Francisco Campos, teve como objetivo organizar o Ensino Secundário, com cinco anos do Curso Fundamental obrigatório, e dois anos do curso complementar, de acordo com a área pretendida no Curso Superior. Essa reforma se assemelha à atual contrarreforma do Ensino Médio, pois separou a formação dos sujeitos por itinerários formativos de acordo com o interesse da área a ser estudada no

Ensino Superior. A principal diferença é a carga horária estabelecida muito maior do que da atual legislação. As matérias foram distribuídas da seguinte forma no Decreto:

Art. 3º. Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª serie: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências Físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

2ª serie: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências Físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

3ª serie: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico).

4ª serie: Português - Francês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho.

5ª serie: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural Desenho (Brasil, 1931).

O curso complementar era distribuído da seguinte forma:

Art. 4º. O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes matérias: Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica e Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História Natural, Biologia Geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho (Brasil, 1931).

A atual LDB define que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da Educação Básica (Art. 26). No Art. 35 estão definidas as finalidades do Ensino Médio. São elas:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

No seu Art. 35-A, inserido com a promulgação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), há a explicação que a BNCC “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio” que são definidos pelas diretrizes do CNE, nas áreas de conhecimento definidas como:

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).

A BNCC do Ensino Médio apresenta uma contradição, pois propõe direitos e objetivos da aprendizagem a todos os cidadãos para terem acesso aos conhecimentos acumulados, mas, ao mesmo tempo, define apenas Língua Portuguesa e Matemática como disciplinas obrigatórias.

No parágrafo 7º desse mesmo artigo, a legislação afirma que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a *construção de seu projeto de vida* e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e *socioemocionais*” (Brasil, 2017, grifo nosso). Compreendemos que a construção de sujeitos críticos, reflexivos e emancipados passa pelo estranhamento ao que está colocado no texto da legislação. Conforme apontado por Pronko (2019), a educação não deve modelar as pessoas e nem ser mera transmissão de conhecimentos desconectados com a realidade. No Caderno 12, Gramsci explicita como a escola unitária deve ser uma “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).

Conforme está prescrito na legislação, a organização curricular do Ensino Médio será composta pela BNCC e por itinerários formativos. A legislação afirma 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”

(Brasil, 2017, Art. 36). Em termos gramscianos, o problema do Ensino Médio não são os currículos e os professores, mas falta de consciência de todos os cidadãos na visão da educação, como um problema de todos. Gramsci (2001, p. 36) aponta como deveria ser o currículo escolar na escola unitária:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens 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 na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata. 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 e formação 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.

Podemos constatar que há uma grande diferença entre a proposta da escola unitária e da escola neoliberal. A escola unitária é uma escola com rigor científico, de cultura geral humanística para todos os cidadãos. A escola neoliberal é uma escola esvaziada de conteúdo para a classe trabalhadora. Em relação à BNCC do Ensino Médio, o MEC só tornou pública a primeira versão em abril de 2018. Retrocede-se ao currículo organizado por competências, apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento, as demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o Ensino Médio deve desenvolver nos estudantes. A BNCC do Ensino Médio, homologada em 14 de dezembro de 2018, apresentou um conjunto de competências gerais e outro de competências específicas para cada área e disciplina. No documento, competência é definida como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

A BNCC do Ensino Médio traz de volta a proposição dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio/1999 e da Diretriz Curricular do Ensino Médio/1998. Corroboramos o argumento de Silva (2018) segundo o qual a BNCC retomou o discurso utilizado nos documentos citados acima. Para isso, buscamos encontrar, nos textos

normativos, a definição utilizada de competência nos seguintes aspectos: no sujeito individual (sujeito neoliberal), na escola, na formação do cidadão e na formação do trabalhador. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 1: Comparativo das proposições curriculares

	DCNEM 1998	PCNEM 1999	BNCCEM 2018
Sujeito individual (sujeito neoliberal)	A legislação propõe que o aluno desenvolva a sua capacidade de aprender e continuar aprendendo ao longo da vida, de modo a prosseguir nos estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento.	A formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa.	A BNCC propõe que o aluno deverá adquirir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.
Escola	A relação entre teoria e prática deve ser realizada concretizando os conteúdos curriculares em situações próximas do aluno. Deve-se trabalhar de forma interdisciplinar. Deve-se incluir situações de trabalho e cidadania.	O documento faz a correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social.	A escola deverá proporcionar experiências e processos que garantam aos sujeitos as aprendizagens necessárias para que eles consigam resolver as demandas complexas da vida cotidiana.
Formação do cidadão	A legislação propõe a formação de um cidadão que atenda ao interesse social, aos direitos e deveres, ao respeito ao bem comum e à ordem democrática. É preciso formar um sujeito que suporte a inquietação e conviva com o incerto e o imprevisível.	O documento propõe que cidadão deve ter a competência para pensar em múltiplas alternativas para a solução de um problema e ter disposição para o risco.	A formação do cidadão consiste em ter competência para resolver demandas complexas do pleno exercício da cidadania.

Formação do trabalhador	<p>A legislação propõe a formação de um trabalhador que seja flexível para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Precisa possuir competências e habilidades para o exercício da cidadania e do trabalho.</p>	<p>O documento propõe a formação de um trabalhador com um novo significado para atender ao contexto da globalização. Os sujeitos devem desenvolver competências básicas para continuar aprendendo.</p>	<p>A formação do trabalhador consiste em resolver demandas complexas do pleno exercício do mundo do trabalho. Para isso, devem ser desenvolvidas competências que possibilitem aos sujeitos inserir-se, de forma ativa, crítica, criativa e responsável, em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação.</p>
-------------------------	--	--	---

Fonte: elaboração própria

O conteúdo apresentado no Quadro 1 nos ajuda na compreensão da formação humana do trabalhador-cidadão no contexto do neoliberalismo. As proposições curriculares apresentadas evidenciam que esses documentos normativos buscam a formação do sujeito neoliberal. Dardot e Laval (2016, p. 321) assinalam que a nova razão do mundo necessita construir nova norma subjetiva que é bem diferente daquele sujeito produtivo das sociedades industriais. Eles caracterizam esse sujeito utilizando diversos atributos, tais como: “hipermoderno”, “impreciso”, “flexível”.

Nessa perspectiva, os textos normativos seguem a racionalidade neoliberal e buscam fazer da escola uma “fábrica de sujeitos neoliberais”. O objetivo é formar homens úteis ao mercado de trabalho, que sejam dóceis e dispostos ao consumo sem questionamentos. Os autores apontam que “os novos paradigmas que englobam tanto o mercado de trabalho, como o da educação e da formação, ‘formação por toda a vida’ (*long life training*) e ‘empregabilidade’ são modalidades estratégicas significativas” (Dardot; Laval, 2016, p. 333). A esse respeito, Souza (2020, p. 336) observa:

Esse contexto exige não só a formação enxuta e flexível de trabalhadores de novo tipo mais adaptados às novas demandas do mundo do trabalho, mas

também a sua conformação ética e moral para assimilar com naturalidade a volatilidade, a incerteza, a complexidade e a ambiguidade do modelo flexível de desenvolvimento do capital marcado pela instabilidade e pela completa vulnerabilidade da vida dos trabalhadores.

Assim, os sujeitos no neoliberalismo são preparados para assumir todos os riscos e há, nesse movimento, uma mudança em sua natureza. O risco torna-se cada vez mais individual e não um risco social assumido pelo Estado. O neoliberalismo conseguiu mudar a mente das pessoas que, assim, assumem-se como gestores dos seus próprios riscos. Acreditam que as mudanças sociais ocorrem com ações individuais e não por ações coletivas e organizadas pela classe trabalhadora.

Desde a década de 1990, as reformas educacionais seguem as orientações dos organismos supranacionais para adequar a educação e as políticas sociais a um novo reordenamento sob a ótica neoliberal. Souza (2021, p. 40) ressalta que as políticas públicas de caráter social “assumem um papel simultâneo”. Ele afirma que essas políticas buscam, ao mesmo tempo, “em que dão resposta às necessidades objetivas e subjetivas da valorização do capital, também funcionam como uma estratégia de mediação política dos interesses contraditórios que perpassam a sociedade urbano-industrial”. Nas palavras de Ramos e Paranhos (2022, p. 80):

Os conhecimentos sistematizados organizados nas ciências, artes, filosofia e linguagens, antes referência da organização curricular, são substituídos por competências a serem desenvolvidas, cuja finalidade precípua é tornar os/as estudantes empregáveis, flexíveis e resilientes. A seleção de conteúdos de ensino orienta-se por tais competências, limitando-se exclusivamente à condição de insumos ou instrumentos para seu desenvolvimento. O resultado é o currículo esvaziado de conteúdo, pois este não seria um programa organizado de ensino, mas um espaço de experiências e manifestação de narrativas. Converge-se, assim, com uma lógica generalista e relativista da formação básica.

Nesse contexto, a contrarreforma do Ensino Médio é a radicalização da pedagogia das competências como referência da política curricular. Ramos e Paranhos (2022, p. 81) destacam que “a pedagogia das competências é retomada com muita força pelo ‘Novo’ Ensino Médio e seu conjunto normativo vigente”. O que a contrarreforma do Ensino Médio expressa é a radicalização dessa perspectiva. Não obstante, as autoras defendem que todo o conjunto normativo da contrarreforma do Ensino Médio traz a pedagogia das competências como fundamento epistemológico, estando presente nos seguintes documentos: Lei nº 13.415/2017; Base Nacional Comum Curricular (Brasil,

2017, 2018a); e Resolução nº 3/2018 (Brasil, 2018c). Os itinerários formativos negam aos estudantes o acesso aos conhecimentos, ou seja, negam a formação comum e qualificada, descharacterizando o Ensino Médio como etapa da Educação Básica. Durante todo o processo da contrarreforma o que prevaleceu foram os interesses e as demandas do setor privado. Todas as críticas das entidades nacionais do campo educacional foram desconsideradas. Ramos e Paranhos (2022, p. 74) assim afirmam:

Podemos dizer que a contrarreforma curricular da educação brasileira em curso alia elementos das agendas educacionais ultraneoliberais, centradas na competitividade e na eficiência, que acomodam as demandas do empresariado e das agendas educacionais ultraconservadoras e reacionárias, estruturadas em torno da concepção da ‘família tradicional’ como unidade elementar de organização da sociedade. Embora tenham origens, objetivos e formas de operar que aparentam ser distintas, essas agendas se articulam em seus objetivos: o desmonte da educação pública e da Constituição de 1988.

Na próxima seção apresentamos a relação entre a contrarreforma do Ensino Médio e a acumulação do capital. Analisamos a relação entre as alterações da legislação, a estruturação da BNCC, de um lado, e o neoliberalismo, a mundialização do capital, a pós-modernidade e a pós-verdade, de outro.

3.2.2. Relação entre contrarreforma do Ensino Médio, BNCC e acumulação de capital

O ponto de partida da nossa análise da relação entre contrarreforma do Ensino Médio e BNCC e acumulação e circulação do capital se dá a partir do entendimento da educação como parte da sociedade capitalista. Dessa forma, a educação não está isenta do modo de produção e reprodução social da vida material. A educação deve ser analisada dialeticamente, considerando-se a simbiose entre estrutura e superestrutura, tanto na luta hegemônica travada na sociedade civil quanto nos aspectos econômicos que compõem o padrão de acumulação do capital.

Nessa perspectiva, a relação da contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC com o processo de acumulação e circulação do capital faz parte do desenvolvimento do capitalismo em busca de mais valor. Na nossa visão, está em curso uma privatização *da/na* Educação Básica pública. Analisamos esse processo pelo viés da mundialização do capital, do neoliberalismo, da pós-modernidade. Trata-se, aliás,

de um viés do discurso da “pós-verdade” que se propaga no Brasil e no mundo desde 2016.

D’Ancona (2018) apresenta o conceito de pós-verdade e as suas raízes históricas no pós-modernismo. Na visão do autor, tanto a pós-verdade quanto o pós-modernismo apresentam resistências às definições exatas do conhecimento. Para D’Ancona, pós-verdade não é a mesma coisa que mentira. O que diferencia é a resposta das pessoas ao discurso utilizado na pós-verdade.

Esse autor aponta que o movimento da pós-verdade surgiu nos Estados Unidos, nas eleições americanas, em 2016, com Donald Trump, e, na Inglaterra, com o movimento para sua saída da União Europeia (D’Ancona, 2018). Partindo dessa perspectiva, poderíamos deduzir que, no Brasil, o discurso da pós-verdade tenha se iniciado no processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, assim como na divulgação da MP nº 746/2016.³⁵ D’Ancona observa que o movimento da pós-verdade utiliza as emoções da população a seu favor, ou seja, o jogo de palavras utilizadas visa mexer com as emoções. O autor observa que, na pós-verdade, a honestidade e a exatidão não são prioridades. Assim, a pós-verdade tem como objetivo colocar em dúvida o conhecimento sistematizado. Para D’Ancona (2018, p. 34), “as mentiras, as manipulações e as falsidades políticas enfaticamente não são o mesmo que a pós-verdade. A novidade não é a desonestade dos políticos, mas a resposta do público a isso. A indignação dá lugar à indiferença e, por fim, à conivência”. No Brasil, em 2016, quando foi divulgada a MP nº 746/2016, o governo Temer gastou milhões de reais³⁶ com propagandas afirmando que os jovens escolheriam o que estudar, que seriam capazes de definir suas próprias trajetórias acadêmicas, mesmo sabendo que não é isso que está escrito no documento. Assim, compreendemos que, na pós-verdade, o que

³⁵ O ex-Prefeito do Rio de Janeiro, César Maia, no início dos anos 1990, cunhou o termo “factóide” e se utilizou exaustivamente desse tipo de estratégia para garantir sua governança (Folha de São Paulo, 2001). Factoides são informações falsas ou não comprovadas que são divulgadas na sociedade pelos meios de comunicação de massa que são aceitas como verdadeiras pela população, ou seja, são fatos ou notícias intencionalmente forjadas com o intuito de atrair a atenção da opinião pública.

³⁶ Segundo o portal da educação da Universo Online (UOL), o governo de Michel Temer gastou na campanha publicitária em favor da Medida Provisória o valor exato de R\$ 1.876.335,28. Foram usados R\$ 378.746,37 para a produção de dois vídeos de sessenta segundos cada um; o valor de R\$ 974.603,46 para a veiculação de peças publicitárias em jornais e o valor de R\$ 522.985,45 para a publicação dessas peças em revistas.

importa, de fato, é que as histórias pareçam verdadeiras e que as pessoas acreditem em sua suposta veracidade, repercutindo-as, assim, como uma verdade.

O discurso da pós-verdade tem relação estreita com o uso da opinião pública, conceito elaborado por Gramsci (2002) para explicar o uso por parte da burguesia das notícias veiculadas pelas mídias. Quase sempre se trata da opinião pública burguesa, expressa de forma a dar a impressão de que é a opinião de toda a sociedade. Para Gramsci (2002, p. 38), os fatos são divulgados com o intuito de criar “movimentos ocasionais de opinião pública, que se devem manter acesos até a obtenção de determinados objetivos e, em seguida, se deixam enfraquecer e morrer”. Gramsci (2002) analisa que a opinião pública tem relação entre a sociedade civil e a sociedade política e acrescenta que é um ponto de contato com o consenso e a força. A opinião pública foi um recurso utilizado pelo Estado para iniciar uma ação que não seja popular. Para isso, utiliza elementos da sociedade civil que criam um cenário ideal para que a classe trabalhadora aceite como algo positivo perdas, tais como: direitos trabalhistas, reformas educacionais que retiram conteúdos significativos para sua formação etc. A burguesia tenta ter o controle dos órgãos responsáveis em divulgar as notícias, pois o que deseja é que a classe trabalhadora não tenha nenhuma reação diante dos fatos, ou seja, quanto maior a conivência da população, melhor para a burguesia atingir os seus objetivos.

Nesse contexto, a mundialização do capital, o neoliberalismo, o pós-modernismo e a pós-verdade atuam para a privatização *da/na* educação pública brasileira. Na nossa visão, a privatização *da* educação ocorre quando a educação escolar opera como capital no sentido de funcionar como valor e gerar mais valor. A privatização *na* educação ocorre quando os meios e os objetos educacionais são lançados no mercado como mercadorias, são subsumidos à lógica da mercadoria. Um bom exemplo disso são os livros didáticos e as tecnologias educacionais.

Para Rikowski (2017, p. 395), “a privatização na educação não é essencialmente sobre educação”, mas é sobre valor, domínio ideológico e conformação. Para o autor, “trata-se de se beneficiar da receita do Estado e transformá-la em lucro”

(Rikowski, 2017, p. 401). Entendemos que, após a crise cíclica³⁷ do capital, em 2008, houve um movimento ofensivo do capital financeiro sobre a educação em escala mundial. Isso se refere ao desenvolvimento do capitalismo e suas formas de dominação. Nas palavras de Motta e Andrade (2020, p. 76):

[...] sob a égide do capitalismo, a classe dominante impõe uma educação para o trabalho alienante e mesmo que esta possibilite acúmulo de conhecimento, este não deve ser traduzido em compreensão de mundo que promova a desalienação. Nesse sentido a educação no capitalismo apresenta, necessariamente, uma dimensão apassivadora.

Rikowski (2017), pautado nos estudos marxianos, aponta que há duas formas de mercadorias: a mercadoria força de trabalho e as outras mercadorias. Para o autor, “existe a força de trabalho, que é a única “classe em si”, a única mercadoria na sociedade capitalista que pode criar novo [sic] valor, mais-valia, à medida que se transforma em trabalho no processo produtivo de trabalho capitalista” (Rikowski, 2017, p. 396). Assim, existe a classe geral das mercadorias que engloba todas as outras mercadorias, menos a força de trabalho.

Na visão de Rikowski (2017, p. 396), quando ocorre a privatização educacional, privatiza-se a produção/formação da força de trabalho. O autor ressalta que, “quando são privatizadas, as atividades, processos e formas pedagógicas envolvidas na produção da força de trabalho também são necessariamente privatizadas”. Assim, os capitalistas compreendem a importância de corromper a formação da classe trabalhadora para que ela não consiga compreender o processo de negação existente entre trabalho e capital. O discurso propalado da qualidade da educação e da igualdade de acesso às informações não passa de um escamoteamento deliberado para o rebaixamento da formação da classe trabalhadora, gerando, na sociedade, conforme apontado por Harvey (2014, p. 79), “processos que vão levar à concentração de riqueza e, portanto, à restauração do poder de classe”.

Manacorda (2017, p. 52) alerta que a educação na sociedade burguesa não pode ser igual para todas as classes, pois se corre o risco, “evidentemente, de um

³⁷ Harvey (2013) explica que as crises cíclicas são aquelas causadas pelo deslocamento dos excedentes de capital e trabalho de uma região para a outra, criando-se, assim, um padrão de oscilação mitigadora dentro do todo que encontra forte barreira. O capitalismo luta o tempo todo para restaurar o equilíbrio perturbado.

rebaixamento de nível". O autor explicita que a "pedagogia marxiana: a união de ensino e trabalho produtivo para as crianças" deve ter duplo conteúdo teórico e prático. O conteúdo curricular deve contemplar o intelectual, físico e tecnológico na formação da classe trabalhadora para que ela consiga não apenas compreender o sistema capitalista, mas derrubá-lo e construir uma nova sociedade.

Marx (2017) explica que o capitalismo consiste em uma forma social do processo de produção contínuo. O capitalismo é uma relação social entre capital e trabalho. Há uma relação de negação. O capital é a negação do trabalho. O capital cresce à medida que diminui o valor da força de trabalho. A sociedade capitalista precisa produzir e consumir de forma ininterrupta. Na visão de Marx (2017, p. 669), "todo processo social de sua renovação é, ao mesmo tempo, processo de reprodução". A reprodução simples é a reprodução das condições sociais. É o processo social de produção que segue fluxo contínuo de renovação e o capitalista utiliza a renda no mesmo período em que ganha para o consumo próprio e para acumulação. A reprodução ampliada é a reprodução efetiva da vida capitalista. A reprodução ampliada é sempre espiral e ascendente. Para que ocorra a reprodução ampliada, o capitalista precisa "produzir mais-valia em quantidade cada vez maior" (Marx, 2017, p. 89). A acumulação do capitalista individual é uma necessidade do capitalismo. O sistema exige que o capitalista acumule por meio da mais-valia e busque, de forma incessante, ampliar a sua acumulação. A concorrência faz com que o capitalista individual expanda o seu capital. Para Marx, a acumulação não é apenas a relação entre a produção e a circulação da mais-valia. É também uma relação de reprodução. O capitalismo funciona em processos, quais sejam: processo de produção, acumulação e de circulação do capital. Esses processos funcionam em fluxos contínuos e simultâneos para ampliação do valor.

No contexto do capitalismo, a educação está em constante disputa e relações de força, pois, do ponto de vista do trabalho, ela pode colaborar com o proletariado na construção de uma nova sociabilidade na qual não haja a exploração e a mais-valia. Para Nogueira (1990), a educação para a classe trabalhadora tem o papel de revelar a sua situação de classe. Na visão do capital, a educação deve colaborar na reprodução do sistema. Nas palavras de Harvey (2016, p. 123):

Do ponto de vista do capital, os trabalhadores precisam saber apenas o necessário para obedecer às instruções e cumprir suas funções dentro de uma divisão do trabalho por ele criada. Contudo, uma vez que sabem ler, existe o perigo de que os trabalhadores leiam, sonhem e até ajam de acordo com ideias recolhidas de uma imensa variedade de fontes. Por essa razão, é essencial que haja controle ideológico sobre o fluxo de conhecimentos e informação, além do ensino de ideias corretas que apoiem o capital e seus requisitos de reprodução.

No capitalismo, a educação deixa de ter o valor de uso e passa a ter o valor de troca. Marx (2017, p. 57) explica que a mercadoria é “um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia”. Por isso, no capitalismo, a educação é vista como mercadoria. É importante destacar que houve muita luta da classe trabalhadora para que a educação seja considerada um direito. Freitag (1986, p. 54) comprehende que a “força de trabalho não é qualificada, no interesse do trabalhador” [...], mas, sim, para ampliar “a dependência do trabalhador em relação ao capitalista”. Em meio a esses elementos, há muitas disputas pela hegemonia na educação e, também, há espaço de contra-hegemonia.

No capitalismo contemporâneo, o discurso neoliberal é pela diminuição do papel do Estado na educação e o aumento da intervenção do capital privado. Para Marx (2017, p. 669), “uma pessoa só assume a feição econômica de capitalista quando seu dinheiro funciona continuamente como capital”. Para isso, o capitalista precisa explorar o trabalhador e é com o valor do trabalho não pago a ele que o capitalista amplia o seu capital. Nesse contexto, o capitalista utiliza diversas estratégias para ampliar a acumulação de sua riqueza.

Marx (2017) explica que o movimento de expansão do capitalista ocorre com a sujeição do trabalho ao capital. Toda riqueza do capitalista advém do trabalho não pago. A dinâmica da expansão do capital ocorre para que os trabalhadores se sujeitem às situações mais degradantes e fiquem cada vez mais dependentes do capitalismo. Para Marx, o processo de acumulação não é apenas um processo econômico, mas comprehende o desenvolvimento das relações sociais. Um dos efeitos da acumulação do capital para a classe trabalhadora foi a criação do exército industrial

de reserva e, com ele, a Lei Geral da acumulação capitalista³⁸. O exército industrial de reserva é o freio à luta dos trabalhadores. Esse exército foi formado pela introdução de novas tecnologias no processo produtivo e pode resultar no aumento da produtividade e da lucratividade do capitalista. Este, nesse processo, pode aumentar a sua produtividade com o mesmo número de trabalhadores e/ou com a redução do quantitativo de trabalhadores. Esse processo gera desemprego estrutural.

Dessa forma, ocorre a expansão do capital. O capitalista, nesse jogo, conseguiu ampliar a competição e a concorrência entre os trabalhadores que, não tendo outra opção, aceitam rebaixar o valor da sua força de trabalho. Esse processo é dialético. Não há capital sem trabalho, mas há trabalho sem direitos. A educação é vista nesse processo pelo capitalista de forma estratégica para que contribua na formação desse trabalhador-cidadão já conformado com esse trabalho flexível, temporário e precário.

Antunes (2020) alerta para a necessidade de atentarmos para o movimento da indústria 4.0 e os efeitos para a sobrevivência da classe trabalhadora, pois, na sua visão, há uma articulação entre o capital financeiro em escala mundial e o neoliberalismo para uma reestruturação produtiva permanente. As grandes corporações competem entre si e realizam fusões, englobando umas às outras. As tecnologias avançam e desenvolvem nova fase de automação nunca vista na história. Assim, atualmente, a automação colocada em prática excede a Revolução Industrial, superou o salto dado nas indústrias automotivas da década de 1920 e a reestruturação produtiva da década de 1970.

Nesse contexto, a indústria 4.0 amplia o exército industrial de reserva, agora orientada pela ideologia da flexibilidade e pela estratégia de enxugamento das linhas produtivas, segundo as quais os trabalhadores precisam adaptar-se a ter toda a sua vida profissional flexibilizada, como: não ter horário de trabalho preestabelecido nem remuneração fixa; as atividades não serem pré-determinadas; as metas são flexibilizadas, desde que sempre se superem as metas do dia anterior. Para isso, o

³⁸ A lei geral da acumulação capitalista consiste no crescimento dos meios de produção, por meio da produtividade do trabalho social, mas, ao mesmo tempo, há a diminuição do uso da força de trabalho humana.

capitalismo precisou flexibilizar as legislações trabalhistas e desmontar as lutas da classe trabalhadora. A indústria 4.0 é o rumo à “escravidão digital”. Nas palavras de Antunes (2020, p. 13):

Sem tergiversações: com a indústria 4.0 teremos uma nova fase da hegemonia informacional-digital, sob o comando do capital financeiro, na qual celulares, tablets, smartphones e assemelhados cada vez mais se converterão em importantes instrumentos de controle, supervisão e comando nesta nova etapa da ciberindústria do século XXI.

Nesse contexto, o capital financeiro avança na privatização educacional porque, dessa forma, lucra com a educação e já formará os novos trabalhadores moldados nessas condições de trabalho da indústria 4.0. Antunes (2020) adverte que há a ampliação da atuação da indústria 4.0, principalmente no setor de serviços. A educação sente os impactos dessas modificações, sobretudo com o avanço da EaD. Esse *modus operandi* precisa ser confrontado porque ele é incapaz de oferecer uma vida digna para a classe trabalhadora e porque representa a ampliação da alienação do trabalho, do subemprego, do desemprego por desalento e da precarização da vida produtiva e reprodutiva da classe trabalhadora (Antunes, 2020).

Esse processo de acumulação do capital é a força motriz da sociedade burguesa. Marx analisa a acumulação no processo de centralização/concentração de capital e a organização do uso de quantidades cada vez maiores de capital. Para isso, foi necessário um sistema de crédito. Marx explica que o objetivo da acumulação foi o aumento da produtividade, utilizando-se, para isso, do acesso ao crédito. Dessa forma, ocorre uma cisão entre a acumulação do capital na produção e a acumulação do capital no sistema financeiro.

Harvey (2013) adverte que o trabalhador-cidadão precisa compreender o capital financeiro como um processo e não como uma coisa. Para Harvey (2013, p. 411), o capital financeiro pode ser compreendido por duas concepções que estão imbricadas: a concepção de capital financeiro que está no “processo de circulação de capital que rende juros” e a concepção que consiste no “bloco de poder institucionalizado dentro da burguesia”. Assim, esse bloco atua como classe e, em acordos internacionais, toma decisões que influenciam a vida de milhões de pessoas,

corporações e Estados. Harvey (2013, p. 411) apresenta o sistema financeiro da seguinte forma:

Ele abrange o mundo intrincado do banco central, das instituições internacionais remotas (o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional), de todo um complexo de mercados financeiros interligados (bolsas de valores, mercados futuros de mercadorias, mercados hipotecários etc.), de agentes (corretores de valores, banqueiros, atacadistas de crédito, bancos de poupança etc.). E, acima de tudo, ele inclui uma série de bancos privados extremamente poderosos (o Bank of America, o Crédit Agricole da França, o Barclays da Grã-Bretanha).

Esse bloco de poder institucionalizado dentro da burguesia age para modificar a educação. Não por acaso houve a fusão da Kroton Educacional, maior empresa educacional do mundo, com a Somos Educação, em 2018. A Kroton, durante um período, pertenceu à Abril Educação e fez parte do fundo de investimento da Tarpon Gestora de Recursos. Em 2019, a Kroton Educacional passou a se chamar Cogna Educação. Assim como na Educação Superior, também há um processo de oligopolização em curso na Educação Básica.

Christian Laval (2019) alerta que a educação pública brasileira está muito mais “neoliberalizada” do que em diversos países europeus. A intervenção do capital privado na educação aqui no Brasil é mais intensa. Ele dá o exemplo do Ensino Superior privado e o Ensino Superior privado a distância. A modalidade a distância já representa hoje um percentual de 35,8% do total de matrículas da graduação (MEC, 2020).

Para o autor, a escola neoliberal propaga o individualismo, o consumo e a lógica empresarial. Laval (2019, p. 17) aponta a escola neoliberal como “a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado cujo valor é acima de tudo econômico”. Assim, na sociedade neoliberal, é o trabalhador-cidadão que deve garantir a sua própria formação. Nessa direção, ele deve buscar “aprender a aprender” para que consiga ter “criatividade, desembaraço, flexibilidade e autonomia” no mundo produtivo. Nesse contexto, o currículo escolar precisa ser revisto para que seja dado um sentido utilitarista e enxugado para que apenas o essencial ao trabalhador seja ensinado. Para Laval (2019, p. 72), “o que interessa é a

capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda a sua vida aquilo que for útil profissionalmente”.

Em meio a esses elementos, Laval (2019) assinala que há duas tendências que se entrecruzam para fazer da escola uma instituição de grandes tensões e disputas: a acumulação do capital e a globalização da economia. A acumulação do capital necessita cada vez mais “da capacidade de inovação e da formação da mão de obra, portanto, de estruturas de elaboração, canalização e defesa de saberes ainda largamente a cargo dos Estados nacionais” (Laval, 2019, p. 18). Para o autor, para se ter a eficiência econômica, deve-se investir no aumento do nível da formação da força de trabalho, mas o custo dessa formação deve ser diminuído para o Estado ou dividido com as famílias.

Na segunda tendência, a globalização da economia, conforme apontado pelo autor, a educação torna-se um atrativo de capitais. Para Laval, a educação tem sido usada como estratégia global tanto nas empresas quanto nas políticas estatais como “fator de competitividade do sistema econômico e social” (Laval, 2019, p. 18).

Nessa direção, as contrarreformas educacionais neoliberais colocadas em prática nesse momento do capitalismo são contrarreformas que descentralizam e padronizam os métodos, os conteúdos, a gestão das escolas e a profissionalização docente. Laval (2019) alerta que a escola neoliberal “é uma tendência”. Ela ainda não está consumada, mas há um movimento internacional do capital para a privatização da educação e a expansão do mercado educativo.

Nesse contexto, a pesquisa realizada por Kossak (2020), intitulada *Novo Ensino Médio ou Renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?*, aponta que o movimento do capital no Ensino Médio iniciou-se antes da MP nº 746 (Brasil, 2016) e a estratégia política do capital tem sido utilizar redes estaduais de ensino como “laboratórios” para implementação de contrarreformas neoliberais com parcerias público-privadas para a realização de mudanças na gestão e nos currículos para, depois, aplicar esse modelo de contrarreforma em escala nacional. Na pesquisa citada, o autor analisa a parceria realizada entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Kossak (2020) comprehende que

essa parceria funciona como uma nova pedagogia política do capital, pautada nos documentos dos organismos supranacionais e propícia à manutenção das desigualdades sociais e das condições sociometabólicas do capital, por meio de conformação do cidadão-trabalhador tanto no aspecto psicofísico quanto no aspecto ético e moral.

Nesse processo, também há o movimento de intelectuais e profissionais da educação que ainda resistem e lutam por uma formação desinteressada do trabalho, ou seja, uma formação unitária e omnilateral. A proposta dessa formação é ofertar ao cidadão-trabalhador uma junção entre o “potencial educativo da escola humanista tradicional” e confrontar com a “necessidade de um novo tipo de escola mais interessada”. Desse modo, ofertar uma formação técnica e orgânica com o mundo do trabalho, pautada em princípios científicos e tecnológicos, de modo que unifique teoria e prática na formação desses sujeitos (Souza, 2002).

Nesse momento do capitalismo contemporâneo, a educação é vista como empresa que deve prover capital humano ao mercado de forma eficaz. Assim, a modernização da escola passa por eliminar do currículo conteúdos que não são considerados úteis ao mercado. A escola neoliberal não deve se ocupar da intelectualização e da formação integral do trabalhador-cidadão. Há um processo em andamento, conforme apontado por Laval (2019, p. 134), de “uniformização das formas e dos conteúdos dos estudos”. Compreendemos que essa padronização colabora para o barateamento dos custos da escola e para o formato das propostas de sistema de educação ofertadas pelos conglomerados educacionais.

No Brasil, após 2016, houve diversos acontecimentos que foram determinantes para que o capital financeiro mantivesse a sua atuação no Ensino Superior, ao mesmo tempo em que busca avançar também em sua atuação na Educação Básica. O primeiro fato ocorrido foi a diminuição de recursos para o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), em 2015.

Outro acontecimento importante foi que, com a proibição da fusão entre a Kroton e a Estácio pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), em 2017, os limites do mercado para tolerar a formação de monopólios contribuem para

a decisão de a Kroton direcionar seu interesse de expansão de seus negócios para a Educação Básica. Seria uma forma de ampliar suas possibilidades de acumular e concentrar capital, tendo em vista as oportunidades abertas por conta do empréstimo realizado pelo governo brasileiro junto ao BM para a implementação da contrarreforma do Ensino Médio. O valor total do empréstimo foi de duzentos e cinquenta milhões de dólares.

Quadros e Krawczyk (2021, p. 3) afirmam que “o capital olha para a educação pública como forma de absorção de investimentos, seja pela própria privatização direta, seja pela demanda de serviços e produtos educacionais, gerada com o dinheiro público”. A educação pública é vista como fonte de acumulação e circulação de capitais. Macedo e Cabrito (2020, p. 8) ressaltam que há uma modificação na gestão pública: “enquanto o modelo de gestão burocrática tradicional Weberiano propõe um tipo ideal de burocracia pautada na separação entre o público e o privado, a ‘*New Public Management*’ promove a descentralização, a flexibilidade e a articulação entre o público e o privado”.

Souza (2016, 2017, 2019) analisa a “*New Public Management*” a partir de um contexto amplo, expressando a contrarreforma burguesa no intuito de redefinir o papel do Estado e sua relação com a sociedade. Para o autor (2016, p. 182), na literatura da área de Ciências Humanas, a “*New Public Management*” assume uma variedade de termos, tais como: “gerencialismo”, “novo gerencialismo”, “nova gerência pública”, “Gerência baseada no desempenho” ou “Reforma Gerencial”, dentre outros”. Nesse processo,

[...] a “Nova Gestão Pública” consiste em um modelo de gestão inerente ao receituário neoliberal implantado desde os Governos de Margaret Thatcher, Primeira-Ministra da Inglaterra (1979 a 1990), e de Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos (1981-1989). A partir de então, a “Nova Gestão Pública” passou a ser preconizada pelos neoliberais como estratégia fundamental para aplacar ao que apontavam ser o efeito destrutivo de uma velha e ineficiente burocracia herdada do Estado de Bem-Estar Social, marcada pela rigidez, excesso de procedimentos burocráticos, para baixa produtividade e má gestão de recursos materiais e financeiros, além de baixa responsabilização dos gestores frente ao sistema político e à sociedade (Souza, 2019, p. 22).

Nesse atual contexto da contrarreforma burguesa na educação pública, a “*New Public Management*” faz parte de um movimento político e ideológico que

estabelece, para as atividades estatais, um novo conjunto de procedimentos que se caracterizam pela flexibilização e a menor normatização. Souza, nos seus estudos, apresenta as características da “*New Public Management*”. Ele mostra que a maior invenção desse modelo de gestão consiste na preocupação com os resultados. Para Souza (2017, p. 6), o discurso propagado foi pela “ideia da *accountability*, ou seja, a ideia de que a administração pública deve pautar-se pela responsabilidade social, imputabilidade e obrigatoriedade de prestação de contas à população”. Outra característica apontada foi publicização dos procedimentos e resultados obtidos por esse novo gerencialismo adotado que preconiza o controle de todo o processo, tanto dos servidores públicos (efetivos ou contratados) quanto por toda a sociedade.

Para Souza (2017, p. 6), a “*New Public Management*” busca desregulamentar de tal forma a administração pública a ponto de ter “a lógica do mercado como forma de regulação”. Essa busca tem encontrado o limite nas resistências de frações da sociedade civil que lutam por uma educação pública, democrática, laica e gratuita. A burguesia tem conseguido organização coesa para atingir os seus objetivos e o movimento TPE reúne empresários de diversos setores para atuar em pontos estratégicos e contribuir na desregulamentação da administração pública.

Outra característica da “*New Public Management*” foi a diversidade de vínculos dos servidores públicos. Prioriza-se a terceirização, principalmente, aqueles com contratos temporários de trabalho. No Brasil, acontece a intensificação da expropriação do trabalhador nos últimos anos, quando advêm alterações que retiram direitos, tais como as Leis nº 13.429/2017 e nº 13.467/2017 (Brasil, 2017b, 2017c), respectivamente, tratam da terceirização e da alteração nos artigos da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e a Emenda Constitucional nº 103 (Brasil, 2019) que altera o sistema previdenciário.

Essas mudanças nas legislações trabalhista e previdenciária ocorrem ao mesmo tempo em que foram realizadas alterações na legislação educacional do Ensino Médio. Assim, a contrarreforma do Ensino Médio está em sintonia com essas metamorfoses do mundo produtivo. Conforme Souza destaca (2020), a reestruturação produtiva realizada pela burguesia desregulamenta as relações de trabalho, amplia a

uberização e a precarização do trabalho. Essa expansão de trabalhos destituídos de direitos já atinge o setor público.

A contrarreforma do Ensino Médio possibilita a profissionalização como um dos itinerários, o que pode resultar “em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional, acentuada pela privatização por meio de parcerias” (Silva, 2020, p. 7). Desse modo, pode intensificar no setor público a terceirização e a precarização do trabalho com a contratação temporária de docentes para atuarem como tutores na EaD ou até mesmo na contratação de empresas terceirizadas para implantarem o itinerário de formação técnica e profissional.

Souza (2017, p. 7) apresenta também outra característica da “Nova Gestão Pública”, pois, segundo ele, esse modelo promove “a competição entre os sujeitos e instituições por meio da simulação de um ambiente de concorrência, de modo a incitar os servidores a obterem melhores resultados”. Nesses casos, a estratégia mais utilizada é a premiação tanto das instituições quanto dos servidores.

Na mesma direção, os estudos de Adrião (2018) mostram que há, no Brasil, três dimensões da privatização da educação: gestão da educação, oferta educacional e currículo. Segundo Adrião (2018), as alterações nos marcos regulatórios brasileiros funcionam como liberalização da educação obrigatória como segmento para ampliação dos investimentos do capital, especialmente os de natureza especulativa. Adrião (2018), nos seus estudos, opta pelo uso do termo “privatização da educação básica” por compreender que abarca os termos mercantilização, parceria público-privada, comoditização entre outros.

Os estudos de Adrião (2018) dialogam com os estudos de Rikowski (2018) quando a autora separa em três dimensões a privatização no Brasil: gestão, oferta educacional e currículo. Isso porque o autor inglês entende que o processo de privatização da educação ocorre por pacotes de mercadorias. Kikowski (2018, p. 409) compara a educação com o setor financeiro “onde hipotecas e empréstimos são ‘empacotados’ em mercadorias e vendidos no mercado”. Assim tem sido o processo de privatização no Brasil. As privatizações têm ocorrido em pacotes de mercadorias e vendidas no mercado de forma separada.

As três dimensões da privatização da educação no Brasil são explicadas por Adrião (2018, p. 11) da seguinte forma: a privatização da educação por meio da oferta educacional ocorre quando há a “implantação de convênios ou contratos entre esferas governamentais e setor privado e presença de mecanismos de incentivos fiscais para a escola privada, como dedução de impostos ou renúncia”.

A privatização da gestão da educação pública ocorre por meio das mudanças nas políticas educacionais. Conforme apontado por Adrião (2018, p. 12), isso acontece “quando os processos decisórios sobre a política educativa de uma rede ou de um sistema público de ensino são delegados ou passam subordinar-se a instituições privadas lucrativas ou a estas associados”. Ela diferencia gestão da educação e gestão escolar.

A privatização da gestão pública se tornou possível após a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Emenda Constitucional nº 19 de 1998 (Brasil, 1998). Segundo Adrião (2018, p. 17), foi “a partir da qual instituições privadas associam-se a governos por meio de diferentes mecanismos como contrato de gestão; termos de parceria, acordo de colaboração e do fomento e as parcerias público-privadas propriamente ditas”. A autora aponta que o termo de parceria foi regido pela chamada Lei Federal nº 9.790 (Brasil, 1999). Essa lei disciplina os acordos entre as Organizações da Sociedade civil de interesse público (OSCIP) e o Poder Público.

Para Adrião (2018, p. 20), a privatização do currículo significa a “transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos curriculares”. A aprovação da BNCC do Ensino Médio está diretamente relacionada à privatização do currículo. O Ensino Médio, após a contrarreforma, vivencia o mesmo processo de massificação mercantil já ocorrido no Ensino Superior, rompendo, assim, as fronteiras entre o público e privado mercantil, conforme apontado por Sguissardi (2015).

Tendo em vista o movimento histórico do capitalismo, Antunes (2017 b, p. 50) alerta que o capital financeiro não é apenas o capital fictício “que circula e generaliza as especulações e os saques: o capital fictício é uma parte prolongada do

capital financeiro e este é, como sabemos de há muito tempo, uma fusão complexa entre o capital bancário e o capital industrial". Antunes (2017b) explica que o capital financeiro não deve ser encarado como uma alternativa ao mundo produtivo, pois ele controla uma grande parte do mundo produtivo e só uma parte do capital financeiro. O capital fictício consegue se deslocar em tempos de crises de acumulação. Na visão de Antunes (2017b), o capital fictício não existe sem algum lastro produtivo. Nesse contexto, "na lógica do capital financeiro, o saque, a exploração e a intensificação do uso da força de trabalho têm que ser levada cada vez mais ao limite no capitalismo de nosso tempo" (Antunes, 2017b, p. 50).

Para Marx, o processo de circulação do capital foi compreendido por uma parte da circulação de mercadorias. Compreendemos o processo de circulação do capital a partir da perspectiva de um capitalista individual, dando-se, assim, origem ao circuito do capital industrial. Marx expressa o processo de circulação por meio da seguinte fórmula: $D-M-D'$. Nesta fórmula, $D' = D + \Delta D$, em que ΔD é a mais-valia. O valor originariamente adiantado não apenas se mantém, portanto, na circulação, mas nela altera a sua magnitude de valor, acrescenta uma mais-valia ou se valoriza, movimento que o transforma em capital. Assim, ele dividiu o processo de circulação em dois estágios. No primeiro estágio da circulação ($D-M$), o capital-dinheiro, representado por D , foi adiantado para que o capitalista possa adquirir os meios de produção e a força de trabalho. Assim, a circulação serve para que o capital assuma sua forma produtiva. Dessa maneira, constitui-se o capital produtivo P . No segundo estágio ($M'-D'$), a circulação objetiva eliminar a sua forma-mercadoria realizada. Nesse estágio, o capital-mercadoria M' significa o resultado do processo de trabalho e já tem incorporada a mais-valia. O capitalista, ao realizar a venda das mercadorias produzidas, faz voltar ao circuito a forma dinheiro, mas agora já expandida para M' e se inclui o lucro. O processo é renovado e se acomoda à acumulação.

Quadros e Krawczyk (2021, p. 3) apontam que "na educação a circulação de mercadorias possui algumas características jurídicas específicas". A contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC admitem a circulação de capitais pois possibilitam: 1) a expansão de acesso à internet e atividades em EaD; 2) a demanda de novos produtos e serviços educacionais, como também por meio das alterações nos livros didáticos e

revistas; 3) as modificações nas avaliações externas (SAEB; ENEM) para se adequarem às mudanças; 4) a formação de professores adequada às alterações; 5) o suporte técnico às redes estaduais e municipais; 6) a ampliação da terceirização com a diminuição de concursos públicos e com o itinerário profissional com as parcerias realizadas com o setor privado. Nas palavras de Harvey (2013, p. 424):

A capacidade para se transformar a partir de dentro torna o capitalismo um animal um tanto peculiar – como uma espécie de camaleão, eternamente mudando suas cores; como uma cobra, periodicamente trocando a sua pele. O estudo da circulação do capital que rende juros lança luz sobre os meios materiais concretos em que essas transformações internas são lavradas. Vemos que a circulação do capital em geral deve necessariamente assumir, a certa altura, uma nova aparência: aquela da circulação do capital que rende juros. Esta é a crisálida da qual o capital financeiro emerge como uma força controladora organizada, repleta de contradições internas e caracterizada por uma instabilidade crônica. A emergência não é um negócio abstrato, mas envolve a criação de novas instrumentalidades e instituições, novas facções, configurações e alianças de classe, e novos canais para a circulação do próprio capital. Tudo isso é parte e parcela da necessária evolução do capitalismo.

Essas observações de Harvey são bastante ilustrativas da dinâmica do capital para garantir a sua reprodução social, ou seja, o autor demonstra claramente como o capital, para manter a hegemonia burguesa, aciona determinada pedagogia política para educar a sociedade e construir o consenso em torno da concepção de mundo dominante e, assim, renovar as condições objetivas e subjetivas de mediação do conflito de classe.

Harvey (2020), nos seus estudos, assinala que, após a crise orgânica do capital, deflagrada a partir da década de 1970, há, no capitalismo, uma tendência de produzir crises de sobreacumulação. Essas crises são compreendidas como “excedentes de mão de obra” e “excedentes de capital”. Harvey (2020) explica que esse acúmulo não pode ser rompido sem perdas. O capital busca diferentes formas de absorver esses excedentes.

Nesse contexto do capital, que busca eliminar todas as fronteiras, o novo imperialismo usa o espaço-temporal para resolver os problemas da sobreacumulação. Assim, a acumulação por despossessão é compreendida por Harvey (2020) como acumulação, fruto de ações de retiradas da propriedade de alguém, fruto de golpes e roubos. A acumulação por despossessão é permanente. Para o autor, os ajustes

estruturais aplicados pelo FMI e o BM são ações de acumulação por despossessão. Na educação, a acumulação por despossessão ocorre, conforme apontado por Harvey (2020, p. 298), por meio da “privatização de bens até então públicos (como universidades)”. No Brasil, o avanço do capital na educação pública engloba todos os níveis da educação (da Educação Infantil ao Ensino Superior).

Nesse contexto de transformação do capitalismo, a educação pública brasileira passou a ser alvo da privatização. Como dito anteriormente, há um movimento mundial da privatização educacional, mas o Brasil tem especificidades que devem ser analisadas à luz do capitalismo periférico e dependente, pois há uma parceria da burguesia local (os empresários) com os organismos supranacionais. O movimento mundial vai em direção da mundialização do capital, do uso teórico-ideológico do neoliberalismo, do discurso pós-moderno e da pós-verdade. Rikowski (2017) também percebe o movimento do capital mundial, após a crise cíclica de 2008, na diminuição dos investimentos no capital industrial e aumento nos mercados financeiros. O autor analisa que há uma diminuição dos lucros no capital industrial. Por isso, o capital, de forma desesperada, busca o financiamento estatal da educação que “aparece como uma fonte tentadora para sugar dinheiro público” (Rikowski, 2017, p. 398).

Os valores do mercado educacional mundial são muito altos. Por isso, o interesse dos capitalistas. Rikowski (2017, p. 39) observa que, em 2015, o valor investido é de \$ 4,9 trilhões (USD). Na sua visão, o capitalista, por causa do quantitativo monetário envolvido na educação, deseja “a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas”. Os organismos supranacionais têm um papel importante na mundialização da educação e na tomada de controle sobre a educação por parte dos empresários. Motta e Andrade (2020, p. 80) afirmam que há um “deslocamento da educação como direito social e universal para o serviço público não estatal”. Esse deslocamento da educação ocorre por causa de diversos interesses articulados que se expressam nos documentos dos organismos supranacionais para o desenvolvimento da educação.

Na mesma direção, Quadros e Krawczyk (2021) apontam que, em decorrência desse contexto, emerge uma tendência mundial de privatização da

educação, pois é um setor que produz mercadoria em menos tempo e a vende de maneira rápida e menos vulnerável às crises. A Educação Básica é vista como investimento seguro. Motta e Andrade (2020) sinalizam que há dois movimentos do capital. O primeiro movimento busca desenvolver o devir do capital e subjugar tudo e todos dentro da sua lógica de reprodução. O segundo movimento busca impor à educação as mesmas regras do mercado, quais sejam, retirar direitos e impor a concepção econômica capitalista.

Na nossa análise, o que ocorre no Brasil não é a privatização clássica, aquela na qual há a venda de ativos públicos diretos para as empresas. Os capitalistas sabem que não é possível no país uma privatização clássica com cobranças de mensalidades. Na pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2), causador da doença covid-19³⁹, foi possível perceber o grau de pobreza dos estudantes da rede pública que não conseguiram acompanhar as aulas por meio *on-line*. No Brasil, os empresários buscam a privatização por meio da tomada de controle. Nas palavras de Rikowski (2017, p. 400):

[...] a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas, poderia ser dividida em várias formas, talvez começando com a privatização dos serviços educacionais como o encontro educacional entre professores e alunos – onde os professores poderiam ser trabalhadores de agências ou empregados de uma corporação – e depois explorando os meios de produção educacional (imóveis, livros, salas de aula, equipamentos de ginástica). Isso torna a análise mais complexa, mas salta à frente de várias ideias-chave que precisam ser articuladas em primeiro lugar.

Tendo em vista a correlação de forças contemporâneas do processo de mundialização do capital, este realiza, especificamente na educação, diversos processos para impor a sua concepção econômica capitalista, dentre os quais destacamos: a mercadorização da educação; a mercadificação e a mercantilização. A mercadorização se refere à transformação das práticas sociais segundo a racionalidade do mercado. É o processo de transformar o setor educacional em nicho de mercado. Há o protagonismo das frações empresariais que favorecem a trincheira de poder junto ao

³⁹A Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 11 de março de 2020, caracteriza a covid-19 como uma pandemia, porque, de acordo com as normas da OMS, a doença infecciosa vírus SARS-CoV-2 distribuiu-se geograficamente em todas as regiões e países do mundo. Os coronavírus fazem parte de uma família de vírus que podem causar doenças humanas e animais, mas a covid-19 se distinguiu dos outros coronavírus. No Brasil, até o presente momento da escrita desta tese, levou a óbito cerca de 674.000 pessoas (ANVISA, 2022).

Estado ampliado, por meio dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia e, assim, efetua-se o pensamento dessa classe na educação. A mercantilização consiste na transformação da educação em mercadoria. A mercadificação se refere às transformações das coisas e dos processos e práticas sociais em mercadorias comercializáveis, com valor de troca. É o processo de transformar livros didáticos, apostilas, palestras em mercadorias (Motta; Andrade, 2020).

Trata-se de um processo de privatização da educação pública básica. Para Quadros e Krawczyk (2021, p. 4), os capitalistas têm o interesse que a educação continue como pública e estatal, mas funcione segundo “a lógica do mercado, com práticas de gestão empresarial, *accountability* etc.” Dessa forma, no processo de circulação, absorvem capital com o dinheiro público. O capital busca determinar o conteúdo e a forma da educação pública para que esta atenda aos seus interesses de acumulação e circulação do capital.

Na visão de Motta e Andrade (2020), os capitalistas agem na educação como classe em si de forma orgânica, pois buscam formular, implementar políticas públicas que favoreçam a ampliação do seu capital. Essa atuação orgânica foi realizada de forma articulada com os aparelhos privados de hegemonia da burguesia e com as parcerias realizadas com os organismos supranacionais. A formação da classe trabalhadora tem sido usada no sentido de ser útil ao capitalista. Motta e Andrade (2020, p. 74) ressaltam que “ao capitalista interessa que a capacitação da força de trabalho confira as competências necessárias à produção de mais-valor no menor tempo possível, de forma a minimizar o valor de troca da força de trabalho e maximizar a realização do seu valor de uso”. Esse é o principal interesse dos capitalistas na contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC. Dessa forma,

nesto processo podemos indicar as reformas curriculares que reduzem a carga-horária ou eliminam disciplinas não imediatamente úteis ao processo de valorização do valor, como também a defesa de ofertar ensino a distância como complemento curricular ou como forma de capacitação da força de trabalho, o que economiza enormemente e principalmente as despesas na forma de capital constante (Motta; Andrade, 2020, p. 74).

Nesse sentido, Galzerano e Minto (2018, p. 64) entendem a atual fase de acumulação capitalista como distinta das anteriores. A grande diferença consiste na “dominação do capital parasitário sobre todas as outras formas de capital”. Os autores

explicam a existência do fetiche de que o dinheiro produz dinheiro, apesar de Marx ter deixado bem claro nos seus estudos que é a mais-valia que realiza a ampliação do valor, como já demonstramos. Galzerano e Minto (2018, p. 62) apontam diferenças na atual forma de privatização, “são elas: a centralidade do capital fictício, os movimentos de concentração e centralização de capitais e as disputas pelos fundos públicos”.

Na área educacional, a concentração e a centralização têm ocorrido na formação de grandes conglomerados e com o envolvimento do setor financeiro. No Brasil, em 1997, há a abertura de mercado de ações às empresas educacionais, devido às alterações nas legislações do país. A Constituição Federal e a LDB (Brasil, 1988; 1996) dão respaldo à existência de instituições de ensino com fins de lucro. Galzerano e Minto (2018, p. 67) analisam que “a conexão entre as atividades educacionais e as formas fictícias de capital pode ser observada pela presença dos chamados fundos *private equity*⁴⁰ e pela abertura de capital das empresas que atuam na área”. As primeiras ofertas iniciais (IPO⁴¹) acontecem em 2007. Em 2013, aumentam os esforços para trazer investidores, pois os rendimentos chegaram em torno de onze bilhões de dólares (Galzerano, 2021).

Em meio a esses elementos, corroboramos a visão de Bastos (2013, p. 1-2) segundo a qual a financeirização do capitalismo é um processo mundial e sistêmico e que impacta de forma desigual e diferentemente as economias dos países. Por isso, há diferenças no processo de financeirização. Dessa forma, a financeirização atrai, para suas atividades especulativas, “bancos, empresas grandes investidores e famílias (por meio de investidores institucionais)”. O setor financeiro influencia a “estrutura de setores econômicos e dos mercados de câmbio, commodities e de trabalho”.

Nesse processo, Galzerano (2021, p. 6) aponta, nos seus estudos, que, desde 2012, cinquenta países, realizam uma negociação intitulada *Trade in Services Agreement* (TISA) com o objetivo de promover e expandir a desregulação e a

⁴⁰ *Private equity* são fundos que investem em empresas que não estão listadas na Bolsa de Valores, participam da gestão dessas empresas com o intuito de desenvolvê-las e realizar o desinvestimento com ganhos.

⁴¹ O IPO é um termo em inglês, *Initial Public Offer*, que significa a primeira oferta pública de ações emitidas por uma empresa pública ou privada. Compreendemos que as IPOs são usadas para arrecadar novos fundos. Dessa forma, as empresas ofertam as ações por intermédio de um subscritor, busca-se garantir determinado preço para as ações. Desse modo, protege-se o emissor das adversidades do mercado.

liberalização do comércio de serviços sociais. O objetivo é ignorar as regulações e as normativas estatais, em benefício das corporações. O Brasil aderiu à negociação, em 2016, no mesmo ano, da MP nº 746/2016 (Brasil, 2016a). Vimos, após a Medida Provisória, o movimento dos capitalistas interessados em ampliar o seu capital, por meio da educação pública brasileira. Assim, eles conseguem atingir três objetivos com a atual contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC: 1) ter o controle ideológico sobre os conhecimentos acessados pelos sujeitos da classe trabalhadora e a diminuição do acesso aos conhecimentos construídos ao longo do tempo pela humanidade; 2) esvaziar o sentido da educação ao propor a formação por itinerários formativos para a classe trabalhadora, que não terá a oportunidade de escolher o itinerário formativo, pois isso, pela legislação, está a cargo do sistema de ensino de acordo com as suas possibilidades – o capital consegue desqualificar a formação e, assim, baratear ainda mais a força de trabalho - ; 3) ampliar o capital financeiro na educação pública.

Na mesma direção, Galzerano e Minto (2018, p. 68) observam que há um movimento do capitalismo para a “maior capacidade de captar recursos, via formas fictícias de capital, amplia significativamente o potencial dos negócios e, portanto, de rentabilidade associada à área educacional”. Esse movimento do capitalismo amplia a concentração e a centralização de capitais. A mundialização do capital reforça a concentração de capitais. No Brasil, esse movimento também avança. Galzerano (2021, p. 5) destaca que “a Bloomberg⁴² publicou, em 2012, uma listagem com os nove maiores grupos de educação do mundo, três delas são originadas no Brasil: Kroton/Cogna, Estácio e Somos Educação”.

No Brasil, desde a década de 1990, a reforma do Estado ganhou traços mais evidentes com o governo Fernando Collor de Mello. Tornou-se, porém, mais bem articulada a partir do governo de FHC, quando foi possível o avanço da privatização da educação, uma vez que, no bojo dessa reforma, foi sugerida “a adoção do regime de propriedade pública não-estatal ‘pública’ porque se dedicou ao interesse público, não visando ao lucro, e ‘não-estatal’, porque não faz parte do aparelho do Estado” (Galzerano, 2021, p. 6). Há um aumento pela disputa do fundo público. Dessa forma,

⁴² Bloomberg é uma revista norte-americana sobre negócios criada em 1929.

basta examinar minuciosamente a origem das receitas das empresas educacionais para comprovar a utilização do fundo público. A empresa Cogna possui a maior parte de suas receitas advindas do fundo público. Galzerano e Minto (2018) analisam que a financeirização na educação apresenta especificidades. Em suas palavras:

O que há de novo é o modo pelo qual a dominação financeira se apresenta frente às atividades educacionais, impondo-lhes controles e dinâmicas cujo centro irradiador é externo e regulado globalmente, nos grandes mercados financeiros, isto é, na forma da distribuição dos ganhos capitalistas provenientes dos setores em que a mais-valia é produzida (Galzerano; Minto, 2018, p. 75).

Amin (2006, p. 117) destaca que as grandes corporações multinacionais foram capazes de desenvolver estratégias para se emanciparem da tutela das políticas nacionais do Estado, beneficiando, assim, os capitalistas. É uma ação negativa do capital para o desenvolvimento econômico e social. Para o autor (2006, p. 118), a financeirização é vista como algo positivo, pois permite a reestruturação produtiva e prepara o mercado para uma nova fase de expansão e, ao mesmo tempo, é algo negativo, porque amplia o desemprego por serem “políticas econômicas em uma espiral deflacionista”. Para a classe trabalhadora, é extremamente negativa, pois, sob a égide do capital financeiro, a busca é de ampliar a acumulação do capital para manter o sistema e a dominação do capitalista enquanto classe dominante.

Nesse contexto, a financeirização da educação é um movimento mundial. Na década de 1990, instituições norte-americanas passam a ter ações negociadas na Bolsa de Valores. Os grupos Devry e Apolo⁴³ são pioneiros nessa movimentação. No ano de 2007, pela primeira vez, há a abertura de capital de uma empresa educacional na Bolsa de Valores no Brasil. Assim, houve uma onda de fusões e aquisições. Dessa forma, a educação passou a ser regida pela tendência à concentração e à centralização do capital.

Desse modo, na educação, a financeirização serve para adiantar o capital às atividades no mercado educacional. O Estado na financeirização tem o papel de propor e executar políticas como o FIES, o Programa Universidade para Todos

⁴³ Os grupos norte-americanos Devry e Apollo atuam na educação brasileira. A atuação, desde 2009, no Brasil, da empresa Devry responde por cerca de 10% de todo o faturamento do grupo no mundo. O Grupo Apollo atua no país desde 2014.

(PROUNI), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que são financiados pelo fundo público (Galzerano; Minto, 2018). O Estado brasileiro age como parceiro do capital financeiro e dos grandes conglomerados educacionais. Um bom exemplo dessa parceria é a nova Portaria nº 341, de maio de 2022 (Brasil, 2022), que dispõe sobre habilitação e autorização para oferta de cursos técnicos de nível médio, por instituições privadas de Ensino Superior.

Os capitalistas utilizam o fundo público para acumular capital, mesmo que, para isso, não se ampliem o número de escolas e a quantidade de matrículas. Na visão de Galzerano e Minto (2018, p. 75), as estratégias dos capitalistas envolvidos nos grupos educacionais são de misturar cada vez mais “o poder econômico e político criado pelo capital fictício, maior sua capacidade de captura do fundo público, mesmo quando não há, propriamente, uma variação na proporção entre matrículas ou instituições públicas e privadas”. É um processo complexo e demonstra a lógica predatória e incontrolável do capital.

Nessa direção, a contrarreforma do Ensino Médio é a intensificação da mercantilização e é um processo de desnacionalização da Educação Básica, por causa do uso do fundo público em empresas transnacionais que investem em empresas do conglomerado educacional. A privatização ocorre por meio da financeirização e da monopolização do setor educacional.

Nesse sentido, o movimento do capital após a contrarreforma do Ensino Médio, concretizada pela MP nº 746/2016 e ratificada pela Lei nº 13.415/2017, foi de ampliar a sua acumulação (Brasil, 2016; 2017). É importante destacar um desses movimentos: a mudança de atuação da empresa Bahema, fundada em Salvador, no ano de 1953. Essa empresa iniciou suas atividades no ramo de produtos agrícolas e na fábrica de fertilizantes Manah. Depois atuou no setor de autopeças Mahle Metal Leve. Em 2016, em uma guinada de direção, transformou-se em uma *holding*⁴⁴ da educação. Essa mudança de rumos salvou a empresa da falência. Em 2020, a empresa já figurava

⁴⁴ *Holding* são empresas cuja principal atividade é deter participação acionária em outras empresas.

entre a lista das grandes empresas da área educacional. A Bahema optou pela Educação Básica, na expectativa do uso do fundo público por perceber ser um nicho de mercado.

Outra empresa que exemplifica bem o movimento do mercado educacional brasileiro é a Kroton. Em dez anos, de 2008 a 2018, aumentou dez vezes o seu faturamento. Ao longo desse período, realizou várias aquisições e fusões. As mais significativas foram com o grupo Anhanguera, em 2014. Em 2016, tentou realizar a fusão com a Estácio, contudo, o CADE rejeitou, alegando que ocorreria a monopolização do setor.

A Kroton, após a contrarreforma do Ensino Médio, realizou o negócio mais volumoso ao criar a holding Saber e ao adquirir a Somos Educação. A compra do controle da Somos Educação, da Tarpon Gestora de Recursos, foi no total de R\$ 4,6 bilhões. Assim, tornou-se líder no mercado educacional tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. A empresa adicionou aos seus negócios as editoras Ática, Scipione e Saraiva e, assim, ampliou a sua atuação abarcando mais de quarenta milhões de estudantes da rede pública (Somos Educação, 2022).

A Somos Educação é um bom exemplo de que a educação se tornou um campo de capitalização financeira no Brasil e no mundo. Nos últimos anos, a empresa tem ampliado os seus negócios. No site oficial, a empresa oferece um amplo portfólio de soluções educacionais e se prontifica a “ser a primeira opção de parceria e a parceria integral de soluções educacionais e de gestão para as escolas de educação básica em nosso mercado-alvo” (Somos Educação, 2022).

As grandes corporações educacionais do Ensino Superior sofrem os impactos do ajuste fiscal aplicado em 2015, o que levou a uma perda de bilhões no orçamento. O FIES teve uma queda de 57% em números de contratos em comparação com 2014. Assim, foi reduzido de 731,7 mil para 313 mil. As maiores empresas educacionais do setor têm uma dependência em relação ao FIES (Costas, 2015). A solução encontrada por essas corporações foi voltar sua atenção para a Educação Básica. Essas corporações percebem que há grande quantitativo de alunos nessa etapa

da educação. Apresentamos, na tabela três, os 16 grupos educacionais com fins lucrativos no Brasil. Os dados coletados estão na premiação Melhores e Maiores da Revista Exame do ano de 2021.

Tabela 3: Receita Líquida em 2021 e 2020 dos 16 maiores grupos educacionais com fins lucrativos no Brasil -2021

Ranking	Instituição	Receita Líquida	Receita Líquida (R\$ milhões)
		(R\$ milhões)	2020
2021			
1	Cogna	4.778.057,0	5.269.144,0
2	Yduqs	4.391.378,0	3.853.737,0
3	Anima	2.650.805,0	1.421.989,0
4	Editora Distribuidora Educacional	1.950.082,0	2.023.948,0
5	Cruzeiro do Sul	1.820.615,0	1.800.968,0
6	AFYA	1.719.371,0	1.201.191,0
7	Ser Educacional	1.407.358	1.250.463,0
8	Somos Educação	947.419,0	997.628,0
9	FTD	897.715	896.993,0
10	Editora Moderna	793.951,0	753.745,0
11	Grupo Companhia das Letras	204.936,0	192.918,0
12	Editora Ática	291.757,0	278.287,0
13	Grupo Bahema	266.729,0	196.345,0
14	Distribuidora Curitiba	226.729,0	217.082,0
15	Sistema Elite	220.754,0	201.762,0
16	Grupo A	145.709,0	100.631,0

Fonte: Elaboração própria com base em dados apresentados pela Revista MM Exame MM (2021, p. 1-2.)

A Cogna On é uma empresa educacional brasileira e uma das principais do mundo. No site da empresa consta que ela é formada pelas instituições Kroton,

Platos, Saber e Vasta Educação/Somos Educação. A sua origem tem início em 1966, com a criação do curso pré-vestibular Pitágoras, em Belo Horizonte (MG). Na década de 1990, é criada a rede Pitágoras. Em 2005, inaugurou-se a primeira faculdade Pitágoras. Dois anos depois, com a abertura de capital, tornou-se Kroton, na antiga Bmf & Bovespa, hoje B3. Assim, com sucessivas fusões e novas aquisições, a empresa tornou-se líder do mercado educacional brasileiro (COGNA, 2022).

A Yduq Par é uma empresa de sociedade anônima de capital aberto desde 2007, mas algumas instituições que compõem o grupo têm um histórico de mais de cinquenta anos. A empresa apresenta-se como YDUQ3, devido ao novo código B3 de negociação da bolsa de valores. A empresa está presente em todo o território nacional e consta com mais de um milhão de alunos. O foco da empresa é na atuação do Ensino Superior (presencial e a distância). As marcas que compõem o grupo são: Estácio, Ibme, Idomed, Damásio, Clio, Widen, QConcursos, SJt med, Hardwork medicina (YDUQ, 2022).

A Ânima Educação atua no Ensino Superior. No final de 2020, constavam cento e quarenta mil estudantes matriculados nas instituições do Grupo. Está localizada nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Goiás, Bahia e Sergipe. A empresa atua no mercado educacional desde 2003 e, desde então, realizou diversas fusões e aquisições. A última aquisição foi o grupo Laureate, em 2020. No site da instituição, a empresa se apresenta com um discurso de que oferta um serviço “diferenciado quando comparada a outras empresas do setor, inclusive às companhias educacionais de capital aberto” (Ânima Educação, 2022).

Fundada em janeiro de 1991, a Editora Distribuidora Educacional foi uma subsidiária integral da Kroton Educacional, responsável pela emissão de debentures. Significa que o investidor da empresa tem o direito tanto a receber os juros quanto o valor investido nos títulos da empresa (Editora Distribuidora Educacional, 2022).

A Cruzeiro Educacional está no mercado desde 1965, com a inauguração do Colégio Cruzeiro do Sul. No site institucional, a empresa se apresenta como “um dos maiores grupos de educação do Brasil, com 14 instituições de ensino superior e cinco

de educação básica". A atuação nacional de dá por meio das marcas compostas no grupo (Cruzeiro do Sul Educacional, 2022).

AFYA é uma empresa que atua há mais de 20 anos na área de formação médica. Oferta serviços educacionais na área de graduação, cursos preparatórios e educação continuada. A empresa oferta serviços digitais na área de tecnologia para a educação médica. Ela oferta também financiamento estudantil (AFYA, 2022).

A Ser Educacional nasce em 1994, a partir da fundação do curso preparatório Bureau Jurídico Cursos para concursos. Em 2003, o Grupo foi fundado em Pernambuco. A instituição tem mais de trezentos mil alunos matriculados. Está presente em vinte e seis estados e no Distrito Federal. A empresa oferta cursos de graduação, pós-graduação e cursos técnicos. Os cursos ofertados são presenciais e a distância (Ser Educacional, 2022).

A FTD é uma instituição centenária ligada ao Grupo Marista, que, desde 1902, publica livros didáticos voltados para a Educação Infantil até ao Ensino Médio. Outra empresa que se destaca nos ramos de livros didáticos é a Editora Moderna, fundada em 1968, líder tanto nos mercados públicos quanto privado. Além das empresas citadas, o Grupo Companhia das Letras, fundado em 1986, na cidade de São Paulo, também se destaca no ramo. Desde o início da empresa, as publicações são nas áreas de Ciências Humanas e Literatura. A editora se propõe a priorizar livros que venham a colaborar no desenvolvimento da capacidade cognitiva do público infantil.

A Editora Ática é outra grande empresa do ramo de livro didático. Foi fundada em 1965 pelos irmãos Anderson Fernandes Dias, Vasco Fernandes Dias Filho e por Antônio Navares Filho. Em 1983, os donos compraram a Editora Scipione. Em outra movimentação, em 1999, o grupo francês Harvas, com a Editora Abril, adquire a Editora Ática. No site da editora, a empresa se apresenta como focada nas obras didáticas e nas soluções educacionais. A editora oferta livros da Educação Infantil ao Ensino Médio.

O Sistema Elite é uma instituição que iniciou suas atividades em 1999. Oferta turmas do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Médio Militar, além de

cursos de pré-vestibular e pré-militar. Atua em sete estados, além do Distrito Federal. No final de 2013, passa a pertencer ao Grupo Eleva Educação, fundado em 2013 por um grupo de educadores e o fundo de investimento Gera Venture. Ela consiste na fusão entre as escolas Elite Rede de Ensino e o Persi Colégio e Curso, no Rio de Janeiro. Esse movimento possibilita a criação da Plataforma de Ensino. O bilionário Jorge Lemann é um dos acionistas da Eleva Educação. Em 2021, o grupo comprou 51 escolas do Grupo Cogna. No site da instituição, a empresa se autodenomina como o maior grupo de Educação Básica do país. No ano de 2022, a Eleva vendeu para o grupo britânico *Inspired Education* a unidade chamada pelo grupo Eleva de escolas premium. As outras redes do grupo, Pensi, Elite, Sigma, Ideal, Colegium, Alfa, CBV, Motivo, Nota 10 e Master, continuam sob controle do Gera Capital, com Lemann como o maior acionista (Revista Exame; Eleva Educação, 2022).

O Grupo A foi uma instituição que surgiu em 1973, em Porto Alegre, como Artmed Editora. No início, dedicou-se à comercialização de livros na área médica, mas, com o passar dos anos, investiu em livros na área da educação. Em 2010, o Grupo Artmed tornou-se o Grupo A. Dessa forma, englobou várias editoras e “diversas plataformas de distribuição de informação técnica, científica e profissional”. Em 2012, o Grupo A adquire a empresa GSI *on-line*, especialista em desenvolver soluções didáticas e inovadoras para escolas (Grupo A, 2022).

Nesse contexto do capitalismo, os grupos empresariais diversificam suas atuações, adquirindo escolas, universidades, polos de apoio presencial para os alunos dos cursos a distância e investem no mercado de editoras de livros didáticos no intuito de participar do PNLD. A seguir, a tabela 4 apresenta as editoras com mais títulos adquiridos para os alunos do Ensino Médio e o valor total das compras pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no ano de 2021.

Tabela 4: Nº de livros e valores pagos pelas sete editoras com mais títulos adquiridos para o Ensino Médio no PNLD – 2021

Editoras	Nº de livros	Valor Pago (R\$)
Editora Moderna SA	4.295.173	R\$ 45.055.816,00
Editora Ática SA	3.340.110	R\$ 33.769.111,57
Saraiva Educação SA	2.529.273	R\$ 27.607.451,47
Editora FTD SA	2.513.647	R\$ 24.830.602,92
Editora Scipione SA	1.872.363	R\$ 22.490.389,32
MVC Editora LTDA	1.189.778	R\$ 21.102.050,42
Edições SM LTDA	1.927.565	R\$ 19.701.040,06

Fonte: elaboração própria a partir de dados disponíveis em FNDE (2021).

Em meio a esses elementos, identificamos que as editoras com mais títulos adquiridos no PNLD de 2021, com o recorte do Ensino Médio, são as Editoras Ática, Saraiva e Scipione que pertencem à mesma marca: Vasta Somos Educação. A empresa atua na oferta de ensino privado e arrecada parte dos recursos públicos pelo edital do PNLD. No ano de 2021, com o PNLD, obteve um valor total de R\$ 83.866.952,36. A editora Moderna pertence ao grupo espanhol Prisa. Em 2021, lidera o número de títulos adquiridos pelo PNLD para os alunos do Ensino Médio.

O processo de privatização e de financeirização na educação brasileira tem uma estreita relação com o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) – Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). A construção do PNE foi marcada por um contexto de disputa de hegemonia. Nesse embate, a burguesia conseguiu avanços na construção do consenso em torno do arcabouço ideológico neoliberal no texto do PNE. Nesse contexto, o PNE avançou, ao definir percentuais de metas para inserção das crianças e jovens na Educação Básica, mas retrocedeu, ao inserir formas de controle ao trabalho docente. A meta 19 do PNE descreveu estratégias como a gestão democrática deve ocorrer nas escolas. É definida assim:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014).

Assim, a meta 19 explicita que a gestão democrática está relacionada à adoção de critérios técnicos de mérito e desempenho e, na estratégia 19.1, afirma-se que a União deve repassar verbas aos entes federados que aprovarem legislação específica para regulamentação da escolha dos diretores de escola. Abriu-se o caminho para a lógica mercantil e a participação da comunidade escolar fica de forma secundária. No PNE, a gestão democrática excluiu a eleição direta para o cargo de diretor escolar. Nesse sentido, a concepção de gestão democrática ficou estreita ao marco de monitoramento de metas em nome de uma gestão eficiente. No mesmo sentido, a meta 20 do PNE distanciou-se da realidade atual do país, com sucessivos cortes no orçamento da educação. O texto normativo assim afirma:

Meta 20: Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do país no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (Brasil, 2014).

O PNE (2014-2024) foi diretamente impactado com a implementação da EC nº 95/2016 e com a Lei Complementar nº 101/2000, denominada Lei de Responsabilidade Fiscal (Brasil, 2016; 2000). Essas ações governamentais propiciam uma ampliação de transferências de responsabilidades e de recursos para o setor privado. Dessa forma, o Estado atuou em prol dos conglomerados de capital aberto que atuam na educação (Piolli, 2019).

Nessa conjuntura, a educação pública brasileira se distancia da educação desinteressada do trabalho pensada por Gramsci (Souza, 2002). Para o autor sardo, a educação deve ser pensada de forma total, concreta e articulada com a estrutura e superestrutura. Nas palavras de Gramsci (2017, p. 19):

Pode haver reforma cultural, ou seja, elevação civil das camadas mais baixa da sociedade, sem uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? É por isso que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica [...].

Para Gramsci (2017), a educação desinteressada do trabalho é a mais adequada à classe trabalhadora porque é a educação que possui o “nexo formação-educação”, uma formação concreta e que consegue ter o “nexo orgânico de cultura e trabalho”. Na visão do autor, a formação desinteressada do trabalho deve conseguir levar as pessoas da classe trabalhadora a compreenderem o atual momento do capitalismo. A partir dessa compreensão, que não pode ser individual, mas de forma coletiva, propõe-se a construção de outra forma de sociabilidade, mas, para isso, a sociedade deve estar em um momento que propicie a transformação. Nas palavras de Marx (2008, p. 48):

[...] Uma sociedade jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que possa conter, e as relações de produção novas e superiores não tomam jamais seu lugar antes que as condições materiais de existência dessas relações tenham sido incubadas no próprio seio da velha sociedade. Eis porque a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir.

Nesse contexto, a classe trabalhadora precisa lutar por uma formação desinteressada do trabalho, pautada na filosofia da práxis e que lhe propicie a compreensão do momento atual do capitalismo. Para essa classe, não basta ter acesso ao saber sistematizado. Ela precisa ter o controle do “processo de produção/reprodução (as condições de transmissão) dos conhecimentos científicos e técnicos” (Nogueira, 1990, p. 91). A classe trabalhadora precisa disputar o controle da educação pública com o capital financeiro. Essa luta é fundamental para sua sobrevivência enquanto classe. Tomando por base as reflexões de Souza (2002, p. 60), a formação desinteressada do trabalho permite aos sujeitos da classe trabalhadora “uma escola fundada no equilíbrio entre ordem social e natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, de caráter científico, com uma concepção histórico-dialética do mundo”. Para o autor, a escola desinteressada do trabalho se diferencia da escola desinteressada tanto no conteúdo quanto no método, porque a escola desinteressada do trabalho não busca satisfazer aos interesses imediatos do mercado, tampouco busca uma formação humanista tradicional sem fins práticos.

A escola desinteressada do trabalho deve ofertar educação densa, não apenas instrutiva, mas formativa. É uma formação capaz de proporcionar uma cultura, que seja interessada a todos os sujeitos. Nosella (2016a, p. 48), pautado no referencial gramsciano, explica que cultura é “organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse de sua própria personalidade [...] compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida”. Não há, no discurso gramsciano, a defesa da escola neutra, mas, sim, a educação comprometida com a formação de novos dirigentes que consigam mobilizar a sociedade para pôr um fim no sistema capitalista. Gramsci (1976, p. 100) denuncia no texto *Homens ou Máquinas*, publicado em 1916, no *L'Avanti*, que, naquele momento da Itália, “a educação é um privilégio. E não queremos que o seja”. No atual momento do capitalismo no Brasil, a educação também é um privilégio e precisamos lutar para que também não seja. Para isso, faz-se necessária a defesa da escola desinteressada do trabalho e da formação omnilateral. Nas palavras de Gramsci (1976, p. 101):

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir os princípios gerais que servem para o desenvolvimento do carácter. Uma escola humanista, em suma, como a entendiam os antigos e os mais recentes homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido.

Em relação ao significado de uma formação omnilateral, Manacorda (2017) esclarece que é aquela capaz de fazer frente à realidade da alienação humana. Para isso, a formação omnilateral representa:

[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 2017, p. 90).

O interesse dos capitalistas é tornar os trabalhadores “operários-máquinas em vez de operários-homens”. Para isso, não medem esforços para controlarem a educação pública. Segundo Gramsci (1976, p. 102), a educação “é um problema de direito e de força”, devendo a classe trabalhadora lutar para que a educação continue como direito e precisa ter força coletiva para mudar a sociedade e se livrar da opressão que sofre.

No próximo capítulo, analisamos a atuação dos organismos supranacionais e dos empresários na contrarreforma do Ensino Médio e na BNCC com a utilização do recrudescimento do discurso do capital humano, da ideologia do empreendedorismo e da construção do cidadão-trabalhador neoliberal.

4. AÇÕES E FORMULAÇÕES DOS ORGANISMOS SUPRANACIONAIS E DOS EMPRESÁRIOS NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo voltamos nossa atenção aos organismos supranacionais e às parcerias realizadas com os aparelhos privados de hegemonia da burguesia e do Estado ampliado. Entendemos que essa relação não é de subordinação, mas, sim, de aliados com objetivos comuns, quais sejam, a manutenção do sistema capitalista, o uso do domínio ideológico da educação para a mediação do conflito de classes e a renovação da formação humana numa perspectiva pragmática, imediatista e interessada, no intuito de conformar psicofisicamente os sujeitos da classe trabalhadora a um regime de acumulação enxuta e flexível, para aceitar com naturalidade a precariedade do mundo produtivo e da vida social. Além disso, busca conformá-los, ética e moralmente, a um modo de regulação social segundo o qual cabe ao trabalhador todo o custo da sua reprodução produtiva.

Optamos pela análise de seis, dentre os principais organismos supranacionais, por entendermos o quanto esses organismos têm exercido influência sobre os Estados-Membros e o quanto as políticas educacionais brasileiras são elaboradas em consonância com as diretrizes dessas organizações. Escolhemos a UNESCO, a CEPAL, a OIT, a BID, a OCDE e o GBM, por entender que esses organismos atuam de forma articulada, estratégica e orgânica nas políticas educacionais brasileiras.

Nosso objetivo neste capítulo é apresentar a relação dos organismos supranacionais como um “Bloco Político-Econômico” que visa à expansão do capitalismo. Para isso, utilizam-se de estratégias ideológicas, políticas, sociais e econômicas tanto para a expansão quanto para a manutenção do capitalismo como sistema de sociabilidade humana, como se fosse esse o único caminho para as relações sociais.

Para esse propósito, analisamos documentos dos seis organismos supranacionais mencionados e realizamos a correlação com as mudanças nas legislações do Ensino Médio após 2016. Assim, os documentos selecionados são delimitados à década de 1990 em diante, por entendermos ser esse período o momento em que a hegemonia do receituário neoliberal se tornou mais evidente no Brasil.

Nosso percurso analítico está organizado de forma que possamos identificar o surgimento, a origem e a ideologia dominante dos organismos supranacionais e, do mesmo modo, analisar a relação desses organismos com outras organizações, que atuam, com financiamento empresarial, como, por exemplo, no Brasil, o Todos pela Educação. Essas organizações, que atuam de forma coesa e articulada, têm o propósito de “orientar as políticas educacionais e, assim, formular um consenso global em torno da disseminação de uma pedagogia política do capital que objetiva a formação de uma nova sociabilidade burguesa, dando novos sentidos para a relação envolvendo o capital, o trabalho e a educação” (Esteves, 2020, p. 115).

Dessa forma, este capítulo está dividido em três seções: a primeira, na qual apresentamos os organismos supranacionais e as orientações para o Ensino Médio; a segunda, na qual analisamos a atuação dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia, em especial, a atuação do movimento TPE, a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Itaú; por fim, a seção em que analisamos o papel de cada um na contrarreforma do Ensino Médio.

4.1. OS ORGANISMOS SUPRANACIONAIS E A EDUCAÇÃO

Os organismos supranacionais são organizações que surgiram no contexto de crise do capitalismo internacional. Essas organizações atuam para

reestruturar as bases de acumulação do capital, utilizando, para isso, tanto a força como o consenso. A primeira tentativa nesse sentido foi a Liga das Nações que surgiu após a Primeira Grande Guerra no intuito de tentar evitar que ocorresse outra guerra. Essa tentativa fracassou sendo substituída pela Organização das Nações Unidas (ONU), após a Segunda Guerra Mundial.

O discurso oficial é de que essas instituições foram criadas pelas principais nações do mundo visando trabalhar em comum para o pleno desenvolvimento das diferentes áreas da atividade humana: política, economia, saúde, segurança, educação etc. Esses organismos oferecem um plano de elaboração e regulação de normas e acordos entre os países (Vieira; Souza, 2021). Na verdade, essas instituições expressam o processo da mundialização do capital. Macedo (2017, p. 67) fornece a seguinte explicitação acerca da intencionalidade desses organismos que apresentam a

[...] intenção de formação de uma nova sociabilidade burguesa e, nesse sentido, o conhecimento é apresentado como um elemento necessário e indispensável para a nova organização da sociedade, mas, também, pode ser visto como um elemento de produção da exclusão e da desigualdade entre indivíduos ou nações.

Muitos desses organismos supranacionais foram criados no mesmo período. Exemplo desse fato foram as datas de criação do BM, em 1945; da ONU, criada em 1945; do FMI, criado em 1944; da UNESCO, criada em 1945; e do BID, criado em 1944. Assim, consolidou-se “o movimento de transformação geopolítica do pós-Segunda Guerra Mundial e ampliou os poderes de planejamento e ações de sociabilidade dos países vencedores” (Mello, 2005, p. 70). Consolidou-se a hegemonia dos Estados Unidos no mundo, sob o conceito de interdependência.

Os organismos supranacionais representam o capital em escala mundial, bem como o aparato institucional do capitalismo contemporâneo. No discurso oficial desses organismos, a luta é pela “diminuição da pobreza” e da “desigualdade social”. No entanto, os acordos realizados entre esses organismos e os países dependentes mostram, em sua essência, que sua aplicação só aumenta a precariedade do trabalho e da vida em sociedade, na medida em que dificultam o acesso dos mais pobres aos serviços sociais e fracassam na erradicação da pobreza e da desigualdade. Todavia, são

vitoriosos na propagação da pedagogia política do capital. Conforme aponta Medeiros (2013, p. 333), “trata-se, por conseguinte, de um imperativo do capital: o de administrar a pobreza globalizada, evitando ameaças sociais à reprodução sistêmica, sem, contudo, eliminá-la, o que escassearia a força de trabalho disponível para a expansão da acumulação”. Em outras palavras, poderíamos afirmar que se trata de mecanismos supranacionais do capital para mediar o conflito de classes.

Os organismos supranacionais, para atingir seu objetivo de mundialização do capital, têm a colaboração da burguesia local que se articula para a assinatura de acordos. Esses acordos não são imposições desses organismos, mas articulações que beneficiam o capital. Figueiredo (2022, p. 4) explica que os organismos supranacionais atuam como “uma frente ampla e capilarizada” e agem para manter em escala mundial a hegemonia burguesa na sociedade de classes. Para isso, esses aparelhos supranacionais, na condição de uma articulação institucional emanada dos Estados-Nação que os compõem, acionam/articulam inúmeros intelectuais orgânicos do capital para garantir a manutenção da hegemonia burguesa em uma esfera superior aos Estados-Nação, em harmonia com estes. A ação desses organismos supranacionais se materializa em parcerias de diferentes níveis (local, regional, nacional, internacional e supranacional).

Para a análise da atuação dos organismos supranacionais na contrarreforma do Ensino Médio, recorremos a Mészáros (2004, p. 59) que nos explica que a ideologia dominante tem grande vantagem já que “controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade”. Entre essas instituições, estão os organismos supranacionais que surgem no contexto das duas grandes guerras. Mészáros (2004, p. 59) nos ensina que a ideologia dominante pode “usar e abusar abertamente da linguagem, pois o risco de ser publicamente desmascarada é pequeno”. Para o autor, isso ocorre devido à relação de forças existente na sociedade e o uso de dois pesos e duas medidas utilizadas pelos defensores da ordem estabelecida. Assim, o autor define ideologia da seguinte forma:

Na verdade, a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas sociedades de classe. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída

objetivamente (e constantemente reconstituída) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se entrelaçam conflituosamente manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente autônomos (mas, é claro, de modo alguns independentes), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social (Mészáros, 2004, p. 65).

Nesse aspecto, a burguesia utiliza a ideologia para fins práticos, para a manutenção do metabolismo social por meio da mediação do conflito de classes. Mészáros (2004) explica que essa finalidade prática da ideologia define a racionalidade adequada do discurso ideológico. O autor aponta que os “indicadores práticos bem fundamentados e estímulos efetivamente mobilizadores, direcionados às ações socialmente viáveis dos sujeitos coletivos reais (e não de ‘tipos ideais’ artificialmente construídos)” (Mészáros, 2004, p. 66) são usados a favor da classe dominante. Mészáros (2004) esclarece que as escolhas ideológicas dominantes são definidas não por “importantes debates culturais” ou “conveniência ideológica”, mas, sim, devido aos interesses do capital. Os organismos supranacionais, como aparelho de Estado supranacional, buscam, portanto, a manutenção da hegemonia do capital como qualquer outro aparelho de Estado.

Esses organismos agem no campo estrutural estabelecendo parcerias para que os Estados realizem ajustes fiscais nas suas economias. No campo superestrutural, fomentam contrarreformas educacionais modificando a formação do trabalhador-cidadão. Para Souza (2006, 2021), o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo utiliza o rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano para atender à nova ofensiva do capital no campo educacional. Na ótica do capital humano, a educação, para a classe trabalhadora, serve como fator de mobilidade social e geração de renda. Na contrarreforma do Ensino Médio, a Teoria do Capital Humano se dá pelo discurso ideológico do individualismo e da meritocracia. Os organismos supranacionais se aliam tanto aos aparelhos privados de hegemonia da burguesia quanto ao Estado-Nação para disputar a hegemonia, difundindo a ordem social capitalista como único horizonte a ser seguido. Dessa forma, essas alianças buscam neutralizar qualquer tentativa de organização contra-hegemônica no âmbito escolar (Figueiredo, 2018).

O papel dos organismos supranacionais na contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC é tanto de colaborador dos aparelhos privados de hegemonia e do Estado brasileiro quanto de planejador e de formulador de políticas públicas educacionais dos seus Estados-Membros. Tais ações podem ser identificadas não apenas com a definição de políticas, mas com a divulgação de metas e de estudos em conjunto. Os organismos supranacionais reforçam a ampliação da certificação intermediária, a utilização na Educação Básica da modalidade de educação a distância e na reformulação do trabalho docente.

4.1.1. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU), com sede em Paris, fundada em 1946, após a Segunda Guerra Mundial, sendo, atualmente, composta por 193 países. O organismo atua nas seguintes áreas: educação; ciências naturais; ciências humanas e sociais; cultura e comunicação; informação. A finalidade da sua criação foi garantir a paz mundial e acompanhar o desenvolvimento dos países, por meio da cooperação intelectual entre os países e auxiliar os Estados-Membros “na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades”. A UNESCO desenvolve projetos e auxilia na formulação de políticas públicas, por meio da cooperação técnica com várias instâncias dos governos, sociedade e, iniciativa privada, em acordo com as metas estabelecidas entre os Estados -Membros-Membros (UNESCO, 2022 – s/p, texto em html). Assim,

a UNESCO deverá também desempenhar o papel de catalisadora de cooperação, tanto no nível nacional quanto no internacional. Como Agência da ONU, é vista pelos demais atores sociais como interlocutora confiável, capaz de disponibilizar informações, experiências e grupos de discussão, como também de fornecer uma perspectiva externa que permita a avaliação das experiências nacionais à luz dos esforços internacionais. *Sendo uma entidade politicamente neutra e situada acima das lutas facciosas [...] (UNESCO, 2006, p. 16, grifo nosso).*

Realizamos o levantamento dos documentos disponibilizados pela UNESCO no sítio eletrônico do organismo supranacional. A parte da Biblioteca Digital não estava disponível. Optamos por realizar a análise dos documentos das conferências

e fóruns mundiais realizados pelo organismo. No site utilizamos a palavra-chave *secondary education in Brazil*⁴⁵ com o propósito de chegar a um número de documentos que nos possibilitasse encontrar, ler e sistematizar os arquivos mais específicos com recomendações para o Ensino Médio no Brasil. Obtivemos o número de 258 resultados, dos quais selecionamos 17 arquivos que serviram de base para nossa análise.

A primeira publicação analisada intitula-se *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990). Trata-se de um documento que se propõe a ser um plano de ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. É fruto das discussões realizadas no período de 05 a 09 de março de 1990, em Jomtien, Tailândia. Esse documento traz, no seu bojo, orientações que impactam a educação pública brasileira, em especial o Ensino Médio, orientando a atual contrarreforma desse nível de ensino. De acordo com o documento, os Estados-Nação devem concentrar a atenção na aprendizagem, mas não em qualquer aprendizagem e, sim, naquela que interessa ao capital. O artigo 4º evidencia esse propósito:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores (UNESCO, 1990, p. 4).

Por defender o discurso da mundialização do capital, o receituário neoliberal mediado pela terceira via e o discurso pós-moderno, os documentos dos organismos supranacionais orientam para uma formação para a classe trabalhadora pragmática, imediatista e interessada. Para isso, devem-se fortalecer as alianças e formar parcerias com todos os segmentos da sociedade civil. Por isso, o artigo 9º diz:

Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país (UNESCO, 1990, p. 5).

⁴⁵ Ensino Médio no Brasil.

Dentre as publicações do organismo, destacamos o relatório *Educação um Tesouro a Descobrir*, (UNESCO, 2010, p. 12), divulgado em 1996, que traz no seu escopo o reforço do conceito de educação ao longo da vida, destacando que ocorrem diversas “vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço”.

Ainda sobre o relatório, é importante assinalar que a UNESCO aponta que as reformas educacionais são importantes, mas as políticas educacionais, em especial as do Ensino Médio, são as mais difíceis de serem colocadas em prática. Na visão do documento, isso gera críticas e frustrações por ser uma etapa da educação considerada elitista. A continuidade dos estudos no Ensino Superior é vista como “uma obsessão”, como saída para o desemprego. O documento orienta que os Estados-Nação limitem o acesso dos jovens à universidade. O texto diz que: “convém gerenciar a progressão do número de estudantes que, no entanto, deverá ser limitado, graças a uma reforma da educação secundária” (UNESCO, 2010, p. 18).

O organismo enxerga a educação como preparação para o mercado, o que fica evidente no trecho “uma formação adaptada às necessidades do mercado” (UNESCO, 2010, p. 18). O texto traz orientações dos quatro pilares da educação: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser” utilizados para que o cidadão-trabalhador se adapte à volatilidade, à precariedade do trabalho e da vida social.

Outra orientação presente no relatório que o governo brasileiro está colocando em prática desde 2016 é a de se enquadrar “ao estatuto social, cultural e material dos educadores” (UNESCO, 2010, p. 20), pois, com a divulgação da BNCC do Ensino Médio, o governo implementou modificações na BNC-Formação. Percebe-se, nessas iniciativas governamentais de seguir as orientações da UNESCO, a busca do consentimento ativo dos docentes no processo de contrarreforma do Ensino Médio que se dá, inclusive, por meio do enxugamento da formação dos novos docentes.

Em outra parte do Relatório, orienta-se sobre a financeirização da Educação Básica, que deve ter a participação de instituições financeiras, garantindo-se um percentual mínimo de 25% do orçamento para o financiamento da educação. O

relatório sugere que a alocação dos recursos em favor da educação deve ser garantida “pelas instituições financeiras internacionais, em primeiro lugar, pelo Banco Mundial que, nesse aspecto, já desempenha um papel importante” (UNESCO, 2010, p. 24). Há a orientação clara no documento das parcerias público-privadas.

Outro fato que vale a pena destacar do relatório é a orientação da participação das organizações não governamentais nas políticas educacionais. O documento sugere que devem ser realizadas parcerias com tais organizações tanto do próprio país quanto com as organizações internacionais. O documento ressalta que, no século XXI, a mundialização do capital dá maior interdependência entre os países. Por último, esse relatório recomenda que o ensino a distância seja diversificado e aprimorado. Devem-se utilizar as tecnologias no campo da educação de adultos, em particular, para a formação continuada de docentes.

Em 2000, a UNESCO divulga o documento intitulado *O marco de ação de Dakar* (UNESCO, 2000), construído coletivamente, em abril de 2000, que reafirma o compromisso firmado com a educação para todos. O documento compromete-se em “assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação” (UNESCO, 2000, p. 9). Foi justamente nesse período que surge o movimento Todos Pela Educação que tem atuado para redefinir as políticas públicas educacionais brasileiras, como se pode notar na contrarreforma do Ensino Médio e na BNCC.

No contexto da mundialização do capital, da financeirização da educação pública, o documento traça como compromisso coletivo “desenvolver estratégias e mobilizar os recursos necessários para providenciar apoio efetivo aos esforços nacionais” (UNESCO, 2000, p. 10). Para isso, a proposta é o aumento do financiamento externo para a Educação Básica. Há também o acordo dos países para, até no máximo 2002, preparar Planos Nacionais de Educação para Todos. O Brasil divulgou o seu primeiro plano nacional em 2001.

O discurso da educação ao longo da vida e oportunidades de aprendizagem como solução para superar as desigualdades sociais são propalados em praticamente todos os documentos do organismo supranacional. Assim, em 2004, a

UNESCO lançou o Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe (PRELAC), que produziu o documento *PRELAC, uma trajetória para a Educação para Todos: cinco visões sugestivas sobre a América Latina e o Caribe*.

O documento se propõe a orientar os Estados-Membros ao cumprimento das metas de qualidade e igualdade do Educação para Todos. Assim, o PRELAC recomendou a incorporação de cinco focos estratégicos que estão diretamente relacionados à contrarreforma do Ensino Médio:

1. Foco nos conteúdos e práticas da educação, para construir sentidos sobre nós mesmos, os outros e o mundo em que vivemos.
2. Foco nos docentes e fortalecimento de sua importância na mudança educacional, para que respondam às necessidades de aprendizagem de seus alunos.
3. Foco na cultura das escolas para que estas se convertam em comunidades de aprendizagem e participação.
4. Foco na gestão e flexibilização dos sistemas educativos para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida.
5. Foco na responsabilidade social pela educação para gerar compromissos com seu desenvolvimento e resultados (UNESCO, 2004, p. 9 - 10).

A partir da incorporação dos focos estratégicos, os Estados-Membros devem ajustar os conteúdos e as práticas educacionais no Ensino Médio para o que o documento intitula como um “pilar adicional: aprender a empreender”. Dessa forma, devem-se transformar a organização escolar e as normas rígidas dos sistemas de ensino que devem ser substituídas por propostas diversificadas e por práticas que reconheçam as diversas necessidades educativas dos estudantes. As políticas públicas devem ser desenvolvidas para que ocorra uma maior responsabilização de diversos atores na educação.

Em 2008, a UNESCO divulga o documento *Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades* cujo objetivo foi encorajar os Estados-Membros a adotar, integral ou parcialmente, o modelo proposto de reforma do Ensino Médio. No documento, o organismo faz uma análise de que estamos em uma “sociedade do conhecimento baseada na tecnologia”, portanto, o Ensino Médio deve desenvolver, “entre outras, habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade, flexibilidade, mobilidade e empreendedorismo” (UNESCO, 2008, p. 11).

Em linhas gerais, o documento propõe que “os conteúdos curriculares ou de aprendizagem abrangerão competência essenciais e outras, opcionais, em função de necessidades específicas de coletividade (UNESCO, 2008, p. 17). O organismo classifica as competências em essenciais e transversais. As essenciais devem desenvolver o letramento e a numerização. As transversais devem desenvolver o espírito de equipe, o empreendedorismo e as habilidades em informática (UNESCO, 2008, p. 17). O organismo preconiza um modelo de contrarreforma do Ensino Médio que contenha os seguintes elementos fundamentais, a saber:

1.diversidade de conteúdos e flexibilidade de oferta; 2. possibilidade de dispor de sólidos fundamentos de conhecimentos, em um conjunto de competências genéricas essenciais e de habilidades práticas não específicas de uma ocupação determinada; 3. possibilidade de postergar, tanto quanto possível, a orientação entre formação geral ou profissional, a fim de conduzir à maior maturidade intelectual e social e maior compreensão e tolerância intercultural; 4. programas de aconselhamento e tutoria; 5. possibilidade de permitir a transição sem choque entre as vias de formação geral e vocacional e em direção à educação superior (UNESCO, 2008, p. 22-23).

O organismo alerta para as dificuldades que os Estados-Membros enfrentam para implementar uma contrarreforma que se propõe a modificar a estrutura e o currículo do Ensino Médio. O texto sugere que, de certo modo, qualquer mudança que vislumbre “oferecer conteúdo de aprendizagens diversos e em período fundamental comum que abarque a aquisição de competências genéricas essenciais, encontrar-se-á com inúmeros problemas de implementação” (UNESCO, 2008, p. 25).

Em outra parte do documento, preconiza-se a valorização de certificação intermediária, ao orientar que a “certificação obtida em uma delas deve ser igualmente reconhecida pela outra e ambas devem permitir o acesso ao ensino superior” (UNESCO, 2008, p. 28). Na Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), há previsão de certificação intermediária e, ao se analisar seu impacto para a classe trabalhadora, percebe-se que isso é negativo, por ser uma formação fragmentada e pautada em habilidades.

Em 2014, o Ministério da Educação, em cooperação com o setor de educação da representação da UNESCO no Brasil, divulgou o relatório *Educação para Todos no Brasil, 2000-2015* (MEC, 2014a). O documento consiste em um balanço dos avanços obtidos na educação brasileira, após assumir o compromisso do cumprimento das metas da Conferência de Dakar, em 2000. O texto procura, de certo modo,

esclarecer as ações do país como Estado-Membro e os seus resultados. No documento se evidenciam avanços, mas, ao final, a UNESCO recomenda dar ênfase às questões curriculares, no intuito de que as avaliações externas não determinem um trabalho restritivo aos docentes e à aprendizagem dos alunos.

Nesse mesmo ano, o organismo divulgou o relatório *BRICS Construir a educação para o futuro: prioridades para o desenvolvimento nacional e a cooperação internacional* (UNESCO, 2014b), com dados dos cinco países que fazem parte do grupo de países de economias emergentes formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS). O relatório dá ênfase ao desenvolvimento de habilidades, em especial, na formação do trabalhador-cidadão, com a utilização do discurso do crescimento econômico e desenvolvimento sustentável.

O texto aponta que o Brasil, entre os países do BRICS, é o que tem o maior percentual de matrículas em instituições privadas, no Ensino Médio, 15%; em comparação com a China, 11%; não constam os dados da Índia em relação ao percentual de matrículas; na Rússia, 0,9% e África do Sul, 4%. O relatório esclarece também que a Índia se destaca com a expansão do ensino privado.

O relatório sinaliza que os países membros do BRICS têm muitas áreas em que podem compartilhar conhecimentos, entre as quais destacamos: “a gestão efetiva da governança e do financiamento educacional em larga escala, em âmbito federal e/ou em contextos descentralizados” (UNESCO, 2014b, p. 25). O texto procura, de certo modo, focar nas estratégias dos países do grupo, no desenvolvimento de políticas nacionais para o desenvolvimento de habilidades que atendam ao mercado. Para isso, mostra-se a importância do envolvimento de diversos setores - público e privado - na educação.

Ainda sobre o relatório, é importante salientar a preocupação com as avaliações educacionais, tanto internas quanto externas. O documento elogia o Brasil em relação à participação de instituições envolvidas nas políticas públicas. Vale a pena destacar que, na contrarreforma do Ensino Médio e na construção da BNCC, foram as instituições ligadas aos empresários e aos aparelhos privados de hegemonia da burguesia que conseguiram ter voz mais ativa. O texto ressalta que:

várias outras instituições brasileiras estão envolvidas na cooperação para o desenvolvimento. Na área de educação, essas instituições incluem o Ministério da Educação (MEC) e outros ministérios; estados e municípios, instituições de ensino superior; empresas privadas e organizações da sociedade civil. O marco legal não apoia nem coordena totalmente suas atividades, que, às vezes, apresentam interesses conflitantes (por exemplo, grandes empresas versus organizações de base). Entretanto, essa abordagem de base ampla significa que o Brasil tem uma posição única entre os BRICS [...] (UNESCO, 2014b, p. 56).

Em 2015, a UNESCO divulgou o documento intitulado *Declaração de Incheon- Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* (UNESCO, 2015, p. 1) que reafirma a visão “do movimento global Educação para Todos, iniciado em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000”. O documento confirma o pacto global pela educação.

Encontramos, nesse documento, elementos teóricos existentes no processo de contrarreforma do Ensino Médio brasileiro. Um deles consiste em “promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 1). Outro elemento consiste nos itinerários formativos e na certificação intermediária. A declaração de Incheon diz: “[...] é importante que se ofereçam percursos de aprendizagens flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal” (UNESCO, 2015, p. 2)

Nesse documento, há o compromisso com o fortalecimento do uso das tecnologias no ambiente educacional. Vale a pena lembrar que a nova legislação educacional amplia o uso da educação a distância no Ensino Médio. Em relação a isso, a declaração de Incheon se compromete com,

[...] o fortalecimento da ciência, da tecnologia e da inovação. Tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem ser aproveitadas para fortalecer os sistemas de educação, a disseminação do conhecimento, o acesso à informação, a aprendizagem de qualidade eficaz e a prestação mais eficiente de serviços (UNESCO, 2015, p. 2).

O documento expressa que a parceria global para a educação deve se articular para que o financiamento utilize mecanismo de coordenação mundial e que cada país implemente uma agenda de acordo com as suas necessidades e prioridades.

Em 2019, o organismo publicou o *Estudo sobre as concepções curriculares no Brasil* (UNESCO, 2019), que apresentou um trabalho sobre as concepções curriculares no Brasil. O texto defende que currículo deve ser um conjunto de disciplinas, pautado em uma educação instrumentalizada, focada em resultados, cujo objetivo é determinar as habilidades. O texto enfatiza a competência de aprender ao longo da vida. A UNESCO entende o currículo de forma ampla e como um ciclo, devendo, por conseguinte, ter uma dinâmica de implementação, avaliação e revisão. O texto esclarece que a homologação da BNCC é um “impulso forte para desencadear esse movimento de revisão e desenvolvimento curricular” (UNESCO, 2019, p. 7).

Nesse texto, como em outros, o organismo destaca que a educação é uma responsabilidade de todos, devendo, portanto, ser compartilhada. O texto defende que,

[...] para concretizar o que está previsto no currículo, deve-se chamar a todos a sua responsabilidade: os professores, mas também os governos, os estudantes, seus responsáveis, o setor privado e os organismos internacionais. O aumento da responsabilização, junto a melhoria da governança, são elementos fundamentais para a implementação da Agenda 2030 (UNESCO, 2019, p. 8).

O texto deixa claro que as políticas curriculares apresentam vários objetivos, tensões e disputas:

[...] as políticas curriculares são profundamente ideológicas e perseguem interesses que expressam, de uma forma ou de outra, o status quo de determinado momento da sociedade. Assim, podem ter fins funcionais, emancipadores, reprodutores etc. Isso dependerá da negociação entre os grupos presentes no momento específico da sociedade (UNESCO, 2019, p. 14).

Em 2020, o organismo divulgou a nota informativa nº2.1, intitulada *UNESCO – Covid 19 Resposta educacional* (UNESCO, 2020), apresentando estratégias de ensino a distância em resposta ao fechamento das escolas devido à pandemia de covid-19, no intuito de dar continuidade aos estudos. O organismo apresenta como única saída para a educação nesse período conturbado da história a utilização das tecnologias. Dessa forma, favoreceram-se as empresas ligadas ao ramo da tecnologia que, no período citado, conseguiram ampliar acumulação financeira. Enquanto isso, os cidadãos mais vulneráveis da classe trabalhadora não conseguiram acessar os conteúdos ministrados por não terem acesso à internet.

No *Relatório de Monitoramento Global da Educação-Resumo 2021.2*, o documento apresentou o título *Atores não estatais na educação: quem escolhe? Quem perde?* (UNESCO, 2021b). O texto procura, de certo modo, apresentar uma mensagem de que não existe educação sem a participação de atores não estatais. Para isso, dá exemplos da utilização dos livros didáticos, da alimentação servida aos estudantes, entre outros. O relatório defende que a “educação também é um bem privado. O aumento do consumo de educação cria maiores oportunidades individuais e pode excluir outros de tais oportunidades” (UNESCO, 2021b, p. 3). Evidencia-se que a educação é uma mercadoria. Utiliza-se o viés do capital humano, pois entende que aqueles “que conseguem subir a escada educacional ficam em melhor posição para alcançar um padrão de vida melhor e obter maior retorno financeiro” (UNESCO, 2021b, p. 3).

Conquanto o Brasil não conste nos dados desse relatório, destacamos o discurso desse organismo supranacional em relação à participação de instituições com fins lucrativos e empresas privadas na oferta da educação não estatal, por causa da presença desse tipo de empresas na última legislação educacional para o Ensino Médio brasileiro.

[...] o Relatório Global de Monitoramento da Educação 2021/2 convoca os governos a considerar todas as instituições, estudantes e professores como parte de um único sistema. Padrões, informações, incentivos e responsabilização (accountability) devem ajudar os governos a proteger, respeitar e cumprir o direito à educação para todos, sem fazer vista grossa para os privilégios e a exploração. *A educação financiada com recursos públicos não tem de ser fornecida pelo governo, mas as disparidades nos processos educativos, os resultados dos estudantes e as condições de trabalho dos professores devem ser enfrentados* (UNESCO, 2021b, p. 38, grifo nosso).

O relatório traz, no seu bojo, os argumentos daqueles que defendem que a educação deve ser estatal e daqueles que defendem o envolvimento dos atores não estatais na educação. Aponta os discursos dos que defendem que o Estado deve ter uma atuação secundária no processo de formação do trabalhador-cidadão. A padronização do ensino é defendida por aqueles que defendem a ampliação dos atores não estatais, como também “currículos mínimos obrigatórios para garantir que todas as escolas alcancem um padrão, e sugerem que a pressão competitiva – muitas vezes por influência de fornecedores particulares – é que acelera uma tendência à conformidade”

(UNESCO, 2021b, p. 5). É mister destacar que a padronização só favorece aos grupos empresariais que ofertam produtos educacionais.

Anualmente, a UNESCO divulga o *Relatório Anual no Brasil* (UNESCO, 2021a). No ano de 2021, o documento apresentou uma parceria do organismo com o Instituto Êxito de Empreendedorismo e, juntos, construíram o Projeto de Empreendedorismo cujo objetivo foi “desenvolver a atitude empreendedora em estudantes por meio do trabalho com competências sociais, pessoais, técnicas e gerenciais” (UNESCO, 2021b, p. 5). Uma das atividades do projeto foi o lançamento da pesquisa *Percepções, conhecimentos e expectativas de estudantes e professores do ensino médio da rede pública brasileira sobre empreendedorismo*. Juntos construíram um curso de 40 horas que conta com 16 lições com temas que favorecem o desenvolvimento do empreendedorismo entre os jovens.

Em 2022, o organismo lançou o documento intitulado *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (UNESCO, 2022). O objetivo do relatório foi realizar um novo contrato social para a educação após a pandemia. O relatório global da Comissão Internacional sobre o futuro da educação buscou, entre outros objetivos, “identificar trajetórias que possam surgir e atender às possibilidades que podem se abrir ou se fechar para nós” (UNESCO, 2022, p. 6).

Nesse contexto, de crise orgânica do capital e de pós-pandemia, o relatório traz, no seu bojo, os questionamentos: “como a educação funcionaria em uma sociedade onde apenas uma pequena minoria de pessoas possui emprego formal? Que nova educação as pessoas precisariam para viver sem trabalho formal?” (UNESCO, 2022, p. 43). O relatório defende que:

a educação apoia a criação de bem-estar econômico de longo prazo para os indivíduos, suas famílias e suas comunidades quando adota uma visão ampla que olha para o mundo do trabalho formal e assalariado e vai muito além. A flexibilidade diante de futuros incertos de emprego deve ser incorporada ao novo contrato social para os futuros da educação (UNESCO, 2022, p. 43).

Nessa perspectiva, a contrarreforma do Ensino Médio está em consonância com o relatório. As modificações na estrutura e no currículo se propõem a preparar os jovens da classe trabalhadora para esse futuro incerto. O documento explicita que as habilidades desenvolvidas na escola devem levar os sujeitos ao sucesso

e à realização, mesmo que não seja na economia formal, devendo-se preparar os sujeitos para a informalidade. O trabalho doméstico deve abrir possibilidades para oportunidades econômicas.

4.1.2. *Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)*

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada, em 1948, como uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas. A sede está instalada em Santiago do Chile. São, no total, 46 Estados-Membros e 13 Membros Associados. A CEPAL visa contribuir para o desenvolvimento dos países da América Latina e, para isso, tem em vista ações que visam promover e reforçar as relações econômicas entre os países do continente e com as outras nações do mundo. Posteriormente, a atuação do organismo se expandiu para os países do Caribe (CEPAL, 2022 – s/p, texto em html).

O levantamento dos documentos disponibilizados pela CEPAL foi realizado no sítio eletrônico. Encontramos 2050 trabalhos e realizamos o *download* de 07. No sítio há documentos em espanhol, português e inglês.

O primeiro documento selecionado intitula-se *Mercados de empreendedorismo de pequeno porte no Brasil* (Abramovay *et al.*, 2003). O estudo aponta que o empreendedorismo em países como o Brasil surge pela falta de oportunidades no mercado de trabalho em funções formais e estáveis. A CEPAL considera o empreendedorismo como uma possibilidade de desenvolvimento para os países da região da América Latina e Caribe. Nesse contexto,

partindo da premissa de que o empreendedorismo é uma virtude social que pode ser valorizada por políticas públicas, este relatório procura avaliar alguns dos obstáculos à inserção dos pobres em diferentes mercados, bem com o algumas das iniciativas voltadas à superação destes problemas (Abramovay *et al.*, 2003).

O relatório da CEPAL apontou que as mudanças no mercado de trabalho, a partir da década de 1990, resultaram no aumento do desemprego, portanto, no

crescimento de trabalhadores autônomos. Nesse processo, a parcela da população mais pobre não conseguiu se beneficiar com o crescimento econômico devido ao precário nível educacional. “A educação é encarada como o mais importante ativo de que podem ser dotados os pobres para melhorar sua inserção econômica” (Paes *et al.*, 2000 apud CEPAL, 2003, p. 5).

Nessa perspectiva, o relatório afirmou que a solução para o problema educacional brasileiro consiste no aumento do nível de escolaridade dos trabalhadores que se trata de um investimento a longo prazo. “Os estudos microeconométricos recentes mostram que a educação é o ativo mais apto a melhorar a capacidade de geração de renda dos indivíduos” (Abramovay *et al.*, 2003, p. 12).

Assim, o relatório sugere que ocorram mudanças na “qualidade do ensino formal e profissional” para que a sociedade brasileira possa se desenvolver. Por isso, nos documentos da contrarreforma do Ensino Médio, é propalada a ideologia do empreendedorismo.

Em 2002, o organismo divulgou o relatório *Globalização e Desenvolvimento* (CEPAL, 2002), para apresentar uma visão global da instituição sobre a mundialização do capital cujo discurso sugere que, dessa forma, podem ocorrer oportunidades de desenvolvimento para todos. O documento elencou as dimensões econômicas e não econômicas da mundialização do capital.

Em relação à educação, o relatório apontou caminhos para a superação das lacunas educacionais dos países da América Latina e Caribe para se adequarem ao contexto de mundialização do capital. Para isso, os países devem realizar a aplicação de três estratégias ao mesmo tempo: “o reconhecimento do direito universal à educação, o fortalecimento da continuidade dos alunos no sistema, e a adequação institucional e pedagógica às mudanças culturais e tecnológicas” (CEPAL, 2002, p. 338).

Dessa maneira, o relatório apontou como caminho uma reforma educacional em que se priorizem “maciçamente recursos tecnológicos de informação e comunicação que permitam potencializar o aprendizado e socializar ferramentas básicas da sociedade do conhecimento” (CEPAL, 2002, p. 340). Assim, o documento

sugere uma modificação na estrutura pedagógica, devido à mundialização do capital, que exige uma maior velocidade na circulação de novos conhecimentos. Desse modo, são necessárias “mudanças nos conteúdos, práticas e infra-estrutura educativas” (CEPAL, 2002, p. 340). O relatório defende que a educação deva avançar em novos modos de aprender e na incorporação de novas tecnologias educacionais.

Em 2010, a CEPAL divulgou o documento *Espaços Ibero-Americanos: a uma nova arquitetura do Estado para o desenvolvimento* (CEPAL, 2010a). O relatório refere-se ao papel que os Estados devem ter para o desenvolvimento dos países. No texto defende-se que, em um contexto de crise orgânica do capital, o Estado deve ser capaz de “prover uma gestão estratégica com visão de longo prazo, ter um papel previsor e intervir na formulação de estratégias para orientar o desenvolvimento nacional” (CEPAL, 2010a, p. 6). Desse modo, o Estado deve ter um papel protagonista na formulação de políticas a fim de diminuir as desigualdades e promover a igualdade entre os cidadãos. Em relação à educação, o relatório sugere o aumento da jornada escolar na escola pública, que os cidadãos-trabalhadores da classe trabalhadora concluam o Ensino Médio e, também, diminuir as “brechas de qualidade e aprendizagem na oferta pública e entre a educação pública e a privada”. Outra recomendação do documento refere-se à ampliação na educação pública do uso das tecnologias da informação e das comunicações (CEPAL, 2010a, p. 43).

O documento *A hora da Igualdade: brechas por selar, caminhos por abrir* (CEPAL, 2010b) ressalta a crise orgânica do capital e o papel protagonista do Estado para o desenvolvimento de ações para o crescimento da região. O relatório adverte que “a ação estatal se desenvolve em um cenário de poder compartilhado” (CEPAL, 2010b, p. 8). Assim, cada vez mais os organismos supranacionais orientam para que se aumente a participação da sociedade civil nas decisões governamentais.

Em relação à educação, o relatório aponta que ela tem um papel decisivo na questão da igualdade social. No documento, consta a recomendação de que se aumente o número de concluintes do Ensino Médio, relacionando a formação humana ao mercado de trabalho. Assim, “a conclusão da educação secundária é decisiva para a inclusão social. Mas na América Latina a taxa de conclusão é muito baixa (51%), o que reproduz os baixos níveis de produtividade das economias” (CEPAL, 2010b, p. 41).

O relatório *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: uma oportunidade para América Latina e Caribe* (CEPAL,2018) tem um discurso de uma agenda civilizatória e de colocar os sujeitos latino-americanos no centro do processo do desenvolvimento sustentável. O relatório possui 17 objetivos e 169 metas, os meios de implementação e a agenda de ações.

No que concerne à educação, o relatório propõe medidas para a diminuição da desigualdade, para a promoção de aprendizagem para todos. Para isso, os Estados-Membros devem fazer com que todos os cidadãos terminem o Ensino Médio, tenham acesso à formação técnica, profissional e superior de qualidade. O documento traça como objetivo que, até 2030, os Estados possam “aumentar consideravelmente o número de jovens e adultos que tenham as competências necessárias, em particular técnicas e profissionais para acessar ao emprego, ao trabalho decente e ao empreendedorismo” (CEPAL, 2018, p. 28). O documento está em consonância com as alterações realizadas na legislação do Ensino Médio no Brasil.

Em 2019, Aloizio Mercadante, consultor da Divisão de Desenvolvimento Social da CEPAL, elaborou, em parceria com o organismo, o documento *Educação e capacitação técnica e profissional no Brasil* (MERCADANTE, 2019), cujo objetivo foi analisar a trajetória da Educação Profissional no país, no período de 2003 a 2016. Essa análise teve como referência a trajetória histórica da Educação Profissional; a criação e ampliação da Rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; o acordo de gratuidade com o Serviço Nacional de Aprendizagem (Sistema S), a partir de 2008; a implantação do PRONATEC, no período de 2011 a 2016. O nosso foco em relação a esse documento foi a análise do autor no tocante às mudanças curriculares e ao marco legal do Ensino Médio.

Segundo o documento citado, a política educacional brasileira, no período mencionado, foi concebida como “um bem público, um direito subjetivo de todo cidadão e uma política pública de responsabilidade do Estado, estratégica e imprescindível para o novo projeto de desenvolvimento da nação” (Mercadante, 2019, p. 8). Na sua análise, o autor explicita que, apesar das ações implementadas no período, a educação pública brasileira apresenta desafios, devido à histórica exclusão educacional, dentre os quais se destacam “a qualidade do ensino médio e a necessidade

de expandir, qualificar a democratizar a educação técnica e profissional" (Mercadante, 2019, p. 8).

No que se refere ao Ensino Médio, o documento traz no seu bojo a análise que essa etapa da Educação Básica tem sido, ao longo da história, um dos maiores desafios da educação brasileira. Mercadante (2019) explicita que a implantação do FUNDEB e os investimentos na educação pública, em geral, e no Ensino Médio, em particular, no período de 2003 a 2015, trouxe avanços para a educação, mas, mesmo com essa ampliação de recursos, essa etapa apresenta deficiências. Em suas palavras:

No ensino médio, as deficiências herdadas do ensino fundamental, especialmente nos anos finais, agravam-se ainda mais e ficam insustentáveis para uma parcela dos estudantes, que acabam abandonando a escola. Os índices de reprovação e abandono ainda são elevados e a qualidade média da educação fica muito aquém do que todos desejariam. A diferença de desempenho entre o Ideb esperado e o observado é significativa e retrata, de forma inquestionável, os graves problemas de qualidade nessa etapa de ensino (Mercadante, 2019, p. 78).

É importante sinalizar que o autor pontua que ocorre uma heterogeneidade na qualidade da educação ofertada. Mercadante (2019) lista diversas causas para o problema do Ensino Médio, dentre as quais estão: precariedade na infraestrutura das escolas, principalmente as das regiões periféricas, problemas de gestão, valorização e formação dos docentes.

Nessa parte do documento, Mercadante (2019) esclarece que um dos principais desafios do Ensino Médio se refere ao financiamento. Entre 2003 e 2015, houve a implementação de um novo padrão de financiamento público da educação, como política de Estado. Isso possibilitou uma visão sistêmica da educação pública, de todas as etapas e modalidades, mas isso se perdeu, após o golpe de 2016. O padrão de financiamento criado, segundo Mercadante (2019, p. 80), "permite um aumento de 206% em termos reais, do orçamento do MEC para a educação". Esse cenário se modificou no governo de Temer. O autor ressalta:

É importante destacar que a Emenda Constitucional nº95 eliminou explicitamente o piso constitucional para a educação de 18% das receitas fiscais da União. Nos últimos anos, os gastos com educação vinham crescendo e haviam superado este piso constitucional. O orçamento do MEC aumentou de R\$ 18 bilhões, em 2002, para R\$ 97,9 bilhões, em 2015. Entre 2011 e 2015, o orçamento total para a educação foi R\$54,1 bilhões acima do

piso constitucional, alcançando no final do governo Dilma, em 2015, 23% da receita líquida de impostos federais (Mercadante, 2019, p. 81).

Dessa forma, o esforço na ampliação do financiamento da educação consiste em atender à demanda por acesso, permanência e qualidade da educação. Por isso, conforme apontado por Mercadante (2019), além dos repasses obrigatórios, houve transferências voluntárias em infraestruturas, equipamentos escolares e transferências dos *royalties* do petróleo para a educação no percentual de 25% do valor total.

Em outro trecho do documento, Mercadante (2019) se debruça sobre a formação dos professores e a contrarreforma do Ensino Médio. Na sua análise, há a necessidade de reformar essa etapa da Educação Básica, mas de forma democrática e observando algumas condições: primeiro, melhorar a formação dos docentes; segundo melhorar a remuneração dos docentes e a carreira. Nesse momento, o autor aponta as iniciativas realizadas no período de 2003 e 2015, dentre elas, a oferta de cursos à distância para formação de docentes, pela Universidade Aberta de Brasília (UAB), o lançamento da Rede Universidade do Professor, que possibilita identificar vagas ociosas em universidades públicas. Ele também cita as plataformas de estudo, como o Portal do Professor, organizado pelo MEC, e a utilização do portal *Khan Academy*⁴⁶, traduzido para o português com o apoio da Fundação Lemann.

Em outro ponto do documento, ocorre um resgate histórico da construção da BNCC, a interrupção do processo, após o afastamento da presidente Dilma, a nova guinada na construção da BNCC, no governo Temer. Mercadante (2019) critica a ampliação da EaD, afirmando que a escola não deve priorizar apenas as “habilidades cognitivas, mas também as não cognitivas”. O autor não utiliza o termo conhecimentos socioemocionais tão presente nos documentos do Ensino Médio e realiza um alerta:

[...] Essa abertura sem regulação e controle para a EAD, acompanhado dessa nova janela de acesso ao ensino médio público, para as instituições privadas que oferecerem ensino à distância, permitirá uma nova modalidade de privatização da educação básica. Os empresários da educação passarão a disputar os recursos públicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

⁴⁶ O portal *Khan Academy* é uma plataforma *on-line* e gratuita, vez que se trata de uma organização sem fins lucrativos.

Educação Básica (Fundeb), o que jamais foi concebido no passado (Mercadante, 2019, p. 90).

Por último, Aloizio Mercadante, como intelectual orgânico do capital, apresenta como “a única alternativa consistente” para a Rede Federal, realizar uma parceria com o Sistema Nacional de Aprendizagem. Essa parceria seria “dentro do acordo de gratuidade e com a Rede de IF’s, dentro da modalidade concomitante”. O autor propõe que essa opção “estará circunscrita ao acesso das escolas públicas de ensino médio aos centros de formação do sistema S, ou *campi* dos IF’s, desde que haja alguma capacidade de oferta disponível” (Mercadante, 2019, p. 91).

Em agosto de 2020, a CEPAL divulgou, em parceria com a UNESCO, o documento *La educación em tiempos de la pandemia de COVID-19* (CEPAL, 2020), para delinear medidas educacionais durante a pandemia. O documento traçou medidas para que os Estados-Membros implementassem a modalidade de ensino à distância. O argumento utilizado no texto foi que a pandemia agravara a situação social na região, aumentando os índices de pobreza e de desigualdade. O texto propôs estratégias em relação aos conteúdos. Na visão do organismo, durante a pandemia, deveriam ser trabalhados apenas os prioritários. Outra estratégia foi a integração dos conteúdos e objetivos de aprendizagens em núcleos temáticos interdisciplinares. Portanto, a utilização das plataformas para o ensino durante a pandemia foi vista como fundamental para a diminuição dos danos. O emprego das plataformas foi visto como oportunidades de aprendizagens, de inovação na educação tanto no período da pandemia quanto após.

Além do já referido, a CEPAL também divulgou outro documento em 2021, demonstrando preocupação com os efeitos da pandemia na América Latina e Caribe. O relatório *Construir um futuro mejor: acciones para fortalecer la agenda 2030 para el desarrollo sostenible* (CEPAL, 2021), em relação à educação, traz uma análise do quanto a pandemia afetou o setor educacional e o cumprimento das metas da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável na região. O relatório citou o fechamento prolongado das escolas e alegou que isso poderia levar tanto a uma “crise de aprendizagem” quanto “catástrofe geracional” para os sujeitos mais pobres,

aumentando as desigualdades já existentes. Dessa forma, o relatório também recomendou a educação a distância e o uso de plataformas digitais.

4.1.3. Organização Internacional do Trabalho (OIT)

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) é uma agência das Nações Unidas com uma estrutura tripartite, fundada em 1919, visando promover a justiça social. Assim, o organismo tem representantes dos governos, das organizações dos empregadores e de trabalhadores de 187 Estados-Membros. A OIT atua no sentido de promover oportunidades para que a classe trabalhadora possa ter acesso a um trabalho decente e produtivo (OIT, 2020, s/p, texto em html).

No sítio eletrônico da OIT, levantamos os documentos disponibilizados pela organização. Encontramos 304 trabalhos e realizamos o *download* de 06 produções. O primeiro documento levantado foi a recomendação nº 195 *Sobre o Desenvolvimento dos Recursos Humanos: Educação, Formação e Aprendizagem Permanente* (OIT, 2004) cujo texto é o resultado da Conferência Geral realizada em 2004, em Genebra, na Suíça. Nesse encontro, os países membros discutiram a importância da “educação, a formação e a aprendizagem permanente contribuem de maneira significativa para promover os interesses das pessoas, das empresas, da economia e da sociedade como um todo” (OIT, 2004, s/p, texto em html).

O relatório solicitou aos governos, aos empregadores e aos trabalhadores que o compromisso com a aprendizagem seja permanente. Desse modo, definiu o papel de cada um: os governos devem investir na educação em todos os níveis; as empresas devem proporcionar formação aos seus empregados e os trabalhadores devem aproveitar todas as oportunidades de formação. O documento utiliza o discurso da Teoria do Capital Humano, qual seja, quanto mais os sujeitos investem em educação, maior será o retorno.

Em outro trecho do relatório, a OIT reconheceu os países capitalistas dependentes como aqueles que “precisam de ajuda para conceber, financiar e colocar em prática políticas de educação e formação adequadas, a fim de alcançarem o desenvolvimento humano, o crescimento econômico” (OIT, 2004, s/p, texto em html).

O relatório enfatizou que o objetivo principal do organismo foi a “obtenção do trabalho decente para os trabalhadores de todo o mundo”. Isso é um objetivo utópico no capitalismo que é um sistema repleto de contradições e a principal delas consiste na riqueza do capitalista enquanto o trabalhador empobrece. Não há no capitalismo emprego para todos. O relatório não explica o que significa “trabalho decente”.

Em relação à educação, o documento enfatizou a importância de os Estados-Membros revisarem as políticas nacionais de desenvolvimento humano e educacionais para a formação pautada na utilização da expressão “aprendizagem permanente” com a finalidade de desenvolverem competências e qualificações para difundirem a ideologia da “empregabilidade”. O objetivo é que a classe trabalhadora acredite que a aprendizagem permanente garantirá um trabalho decente.

O relatório apresenta uma recomendação que parece ter uma estreita relação com a contrarreforma do Ensino Médio quando afirma que os Estados-Membros devem definir políticas de desenvolvimento de educação que “exige novos enfoques em matéria de educação e formação que permitam satisfazer à demanda de novas competências” (OIT, 2004, s/p, texto em html). Parece que os legisladores, ao formularem os itinerários formativos, seguem essa recomendação.

Segundo o documento *Promoção do Empreendedorismo e da inovação social juvenil na América Latina* (OIT, 2016), o estudo regional se propõe a discutir o empreendedorismo como uma oportunidade de inserção dos jovens no mercado de trabalho. Assim, buscou-se identificar os mecanismos existentes e inovadores do empreendedorismo e, dessa forma, “torná-los visíveis para os formuladores das políticas de promoção do empreendedorismo e da inovação social juvenil” (OIT, 2016 a, p. 6) O relatório apontou que a juventude latino-americana sofre com o desemprego estrutural.

Diante disso, o documento sugere que devem ser planejadas políticas públicas para a inserção dessa camada da população no mercado de trabalho, mesmo que seja na informalidade. No contexto brasileiro, ampliou-se o uso ideológico do empreendedorismo para convencer cada vez mais os jovens a trilharem esse caminho

profissional. Para isso, o relatório enfatiza que é necessário “gerar um número maior de jovens empreendedores”. Isso “requer influenciar na percepção e disposição que possuem sobre esta alternativa para a sua trajetória trabalhista” (OIT, 2016a, p. 25).

Conforme o documento, o papel da educação no incentivo aos jovens para empreender passa pelas mudanças curriculares. No Ensino Médio devem ser introduzidas disciplinas sobre empreendedorismo, a utilização de metodologias de “aprender fazendo”, que, em sala de aula, devem utilizar simulação de projetos, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O relatório aponta que devem ser desenvolvidas “a resiliência, a autorregulação, o trabalho em equipe e a resolução de problemas, habilidades que constroem empregabilidade em geral e necessárias para um perfil empreendedor”.

O relatório *Trabalhar para um futuro melhor* (OIT, 2019) tem o objetivo de reforçar o direito das pessoas a uma aprendizagem ao longo da vida, defendendo a aquisição das competências e da reconversão e a requalificação profissional. Assim, o texto aponta que a formação ao longo da vida tanto abrange aprendizagem formal quanto a informal. O relatório aborda que se devem combinar, na formação humana, as “competências básicas, sociais e cognitivas (como o aprender a aprender) e as competências necessárias para o emprego, profissão ou setor específico” (OIT, 2019, p. 30). A relação com a contrarreforma do Ensino Médio se dá com a valorização da certificação intermediária que se torna para a classe trabalhadora uma aceleração ao ingresso no mercado de trabalho, muitas vezes, de forma precária.

Em outro momento do relatório, a Teoria do Capital Humano se faz presente. Vejamos:

Investir nas capacidades das pessoas irá proporcionar-lhes a oportunidade de realizar todo o seu potencial e de alcançar o tipo de vida que anseiam de acordo com os seus valores. É a pedra angular de um contrato social revitalizado e vai muito além do investimento em capital humano, abrangendo as dimensões mais amplas do desenvolvimento humano, incluindo os direitos que ampliam o leque de escolhas das pessoas e melhoram o seu bem-estar (OIT, 2019, p. 30).

Nesse contexto, o relatório apela aos Estados-Membros que reconheçam o direito universal à aprendizagem ao longo da vida e que se estabeleça uma forma conjunta entre governos, empregadores e trabalhadores para atingir tal objetivo.

Em 2021, a OIT divulgou o relatório *Ajustar as competências e a aprendizagem ao longo da vida para o futuro do trabalho* (OIT, 2021) na Conferência Internacional do Trabalho. O documento visa discutir as questões relacionadas com “as competências e a aprendizagem ao longo da vida no mundo do trabalho em mutação e afetado pelos atuais desafios globais, incluindo a crise sem precedentes da COVID-19” (OIT, 2021, p. 13). Desse modo, o organismo defende, em todos os seus documentos, o desenvolvimento de competências e a aprendizagem ao longo da vida. O documento apresenta que o mundo do trabalho está em constante alteração, devido à expansão da tecnologia, da mundialização do capital, às alterações no clima e as decorrentes da pandemia. O documento defende que os Estados-Membros devem preparar o terreno modificando os sistemas de ensino para se abrirem para novas oportunidades, questionando: “quais serão os empregos do futuro e que competências irão exigir?” (OIT, 2021, p. 9).

Em relação à educação, a OIT defende e se compromete a favor de uma educação de qualidade, do desenvolvimento de competências e da aprendizagem ao longo da vida. Esse relatório se propõe a reiterar o compromisso da OIT com a educação. Nas palavras do documento:

O desenvolvimento de competências e a aprendizagem ao longo da vida são fatores fundamentais para um trabalho digno, a produtividade e a sustentabilidade, e podem aumentar o valor e o rendimento do trabalho, empoderar a vida dos/as trabalhadores/as e enriquecer as sociedades. Para os indivíduos, constituem a chave para a prossecução dos seus interesses e aspirações, o acesso ao mercado de trabalho, a fuga à pobreza e à exclusão social e a adaptação ao mundo do trabalho em mutação. Para as empresas, oferecem uma vantagem competitiva estratégica para a produtividade e a inovação. Para a sociedades, criam oportunidades para a transformação económica, a criação de emprego, a inclusão, a democracia, a cidadania ativa e o crescimento sustentável (OIT, 2021, p. 9-10).

Em outra parte do relatório, o organismo discutiu que a pandemia da covid-19 trouxe para a educação novos desafios. A educação a distância durante o distanciamento social obrigatório representou uma nova forma de trabalhar na educação, de ensinar e aprender. Na nossa visão, essa nova forma foi prejudicial aos

mais vulneráveis na sociedade que não conseguiram ter acesso à internet. Na avaliação do organismo, o trabalho a distância representou riscos aos docentes e aos profissionais da educação, pois, na visão da OIT, o “trabalho à distância durante períodos prolongados acrescentou riscos adicionais para os/as educadores/as e muitos outros/as trabalhadores/as com espaços e instalações inadequados para trabalhar à distância” (OIT, 2021, p. 11).

O relatório apontou que os sistemas de ensino devem se abrir para novas aprendizagens ao longo da vida, tendo ofertas de ensino mais flexíveis, mais amplos e mais integrados. O texto do documento está em consonância com a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC. Conforme o relatório,

as abordagens promissoras incluem programas interdisciplinares e aprendizagem colaborativa, além do domínio do conhecimento baseado na disciplina através da aprendizagem baseada na resolução de problemas e em projetos. Estas abordagens esbatem as fronteiras entre os setores educativos, incorporam maior flexibilidade e permeabilidade, inclusive fornecendo modelos de inscrição contínua e incluem mais programas de ciclo curto. Afastando-se dos princípios da educação em massa, os percursos de aprendizagem mais personalizados abordam as necessidades e os objetivos de cada aprendente individual e permitem a qualificação, a requalificação e a melhoria de competências das pessoas adultas, permitindo assim a transição entre a aprendizagem e o trabalho. Esta maior flexibilidade, porém, desafia os modelos de funcionamento existentes hoje em dia em muitas instituições de educação e de formação (OIT, 2021, p. 54).

4.1.4. Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) é uma organização financeira cujo objetivo é financiar os países da América Latina e Caribe, por meio de empréstimos, subsídios e cooperação técnica. A sua fundação ocorreu em 1959, situando-se sua sede em Washington, nos Estados Unidos. Atualmente, é composto por 26 países. O organismo atua nas seguintes áreas: inclusão social e equidade, produtividade e integração econômica. A finalidade da criação do BID é a melhoria da qualidade de vida na América Latina e Caribe.

O site do Ministério da Educação (MEC) apresenta o BID e há um link encaminhando para o site do organismo supranacional. O MEC apresenta o banco como uma instituição que “tem como prioridades a redução da desigualdade e a melhoria dos

serviços públicos, incluindo a eficiência nos gastos da administração" (MEC, 2022, s/p, texto em html).

O levantamento dos documentos disponibilizados pelo BID ocorreu no seu sítio eletrônico. Utilizamos a palavra-chave *high school in Brazil* com o propósito de chegar a um número de documentos que possibilitasse encontrar, ler e sistematizar os arquivos com recomendações para o Ensino Médio no Brasil. Obtivemos o total de 91 resultados, dos quais realizamos o *download* de 02 arquivos que serviram de base para a nossa análise.

A primeira publicação levantada, intitulada *Produtividade sem obstáculos propostas para retomar o crescimento do Brasil* (BID, 2019a), é um documento cujo objetivo consiste em ofertar uma série de propostas para a retomada do crescimento do Brasil, após a recessão de 2014-2016. O documento, divulgado em 2019, orienta que, para o país voltar a crescer, é preciso traçar metas utilizando quatro pilares, sendo eles: primeiro pilar – promover a integração nacional e internacional; segundo pilar – fortalecer a participação do setor privado no desenvolvimento econômico; terceiro pilar – preparar o país para a transformação digital e o quarto pilar – construir um governo mais efetivo.

De forma geral, o documento orienta que o país deve realizar reformas tributária, fiscal, administrativa, previdenciária e educacional para retomar o crescimento econômico. O organismo apresenta um discurso contraditório, pois se apresenta como uma organização cuja finalidade é contribuir para a diminuição da desigualdade social, mas realiza críticas ao Brasil quanto ao percentual investido na área social. Comparando os "gastos" do país em relação aos outros países latino-americanos, apontou que o "Brasil gasta mais com saúde e educação do que os outros países da América Latina" (BID, 2019a, p. 64). Assim, o documento assinala que, apesar do investimento alto em educação, os resultados do país são inferiores, comparados com os vizinhos, principalmente Chile e Peru, no exame do *Programme for International Student Assessment* (PISA).

No contexto da mundialização do capital, o documento sugeriu ao Brasil que atente para o entorno internacional "que segue marcado por grandes tendências

econômicas e políticas capazes de afetar os rumos de crescimento brasileiro" (BID, 2019 a, p. 11). Outra orientação que vale a pena destacar foi a do plano político. O documento alerta ao país das tensões geopolíticas entre os países do capitalismo central, o que pode gerar picos de conflitos. Assim, o "Brasil deve então considerar esta nova realidade no momento de definir iniciativas de integração econômica e parcerias para o desenvolvimento" (BID, 2019a, p. 9).

Em relação à educação, o documento sugeriu uma reforma do ensino profissional e técnico para atender às demandas do mercado e às tendências tecnológicas. No texto do organismo, há uma crítica às políticas educacionais e de trabalho no Brasil, pois não refletem as necessidades do mercado, não desenvolvem as habilidades necessárias nos estudantes. O texto ressaltou que, "além dos indicadores gerais de educação relativamente baixos do país, há uma lacuna importante entre as habilidades que os alunos adquirem durante o Ensino Médio e aquelas necessárias para entrar e ter sucesso no mercado de trabalho" (BID, 2019a, p. 139).

O BID, nesse documento, destacou que o Brasil enfrenta um duplo desafio no seu sistema educacional, qual seja, adaptar os sistemas educacionais para formar os alunos em novas disciplinas e reciclar os trabalhadores em atividades para atender às demandas de um mercado de trabalho em constante evolução, cada vez mais volátil, incerto e complexo.

Dessa forma, o estudo apontou que os cursos técnicos ofertados não atendem à demanda do setor privado e as habilidades desenvolvidas são inadequadas. As recomendações para o governo brasileiro são de fomentar políticas públicas voltadas a identificar as demandas do mercado e solicitar que o setor privado contribua para o formato de "programas públicos de formação" (BID, 2019a).

Nesse contexto, a OIT estimula que o empreendedorismo seja facilitado, pois, conforme apontado no texto, o "ambiente empresarial do Brasil é o maior e mais desenvolvido da ALC" (BID, 2019a, p. 142). Por isso, na contrarreforma do Ensino Médio, há a ênfase no empreendedorismo. Os jovens precisam ser formados com essa visão.

Segundo a análise do documento, há a recomendação de que a remuneração dos servidores públicos nos três poderes deve estar alinhada à dos seus pares do setor privado. Ocorre a recomendação explícita de controlar os salários do setor público, devendo-se começar com os novos servidores para que a resistência seja mínima.

Em outro trecho do documento, o organismo pontua que a formação do docente brasileiro não é adequada e que a carreira não consegue atrair os estudantes com melhores desempenho na graduação. Ao mesmo tempo, a qualidade da formação também não está adequada. A maioria dos cursos de licenciatura é ofertada na rede privada e em cursos a distância. Há três recomendações de políticas públicas, são elas: primeiro, melhorar e mudar a forma como os docentes são selecionados, devendo-se recrutar os melhores candidatos; segundo, deve-se modificar a alocação do FUNDEB para aumentar a eficiência e, terceiro, deve-se ampliar o uso de tecnologias para melhorar a gestão da educação.

O BID divulgou, em 2019, o relatório *El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe. Educación y salud: ¿Los sectores del futuro?* Nesse documento, o organismo explicitou que os empregos na área da educação e saúde estão em crescimento na América Latina e Caribe, por três razões básicas, quais sejam: primeiro, os empregos no setor social dificilmente são automatizados, devido à necessidade de esses profissionais precisarem ter habilidades pessoais e interpessoais que não podem ser substituídas pela inteligência artificial; em segundo lugar, por causa do envelhecimento da população; por fim, o organismo vê espaço para aumentar o número de matrículas tanto na pré-escola quanto no Ensino Médio.

O relatório destacou um aumento na renda desses profissionais nos últimos 15 anos. Há um número expressivo de mulheres nos dois setores sociais (saúde e educação). Esses empregos são considerados pelo organismo como empregos de boa qualidade, especialmente para as mulheres. Essas profissões são consideradas as “profissões do futuro”, pois esses profissionais precisam ter habilidades socioemocionais bem desenvolvidas. Em todos os documentos normativos referentes à contrarreforma do Ensino Médio consta a necessidade de desenvolvimento das

habilidades socioemocionais na formação humana da classe trabalhadora para atender às exigências do mercado. Pelo que podemos verificar, isso acata as orientações do BID.

4.1.5. *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização econômica intergovernamental, criada em 1961, com sede em Paris, na França. O organismo tem 38 países-membros. O Brasil não é membro da OCDE, mas atua como parceiro e, assim, alinha-se às suas diretrizes.

No site do organismo, a instituição apresenta como finalidade promover “prosperidade, igualdade, oportunidades e bem-estar para todos”. Para isso, sua abordagem consiste em dar suporte às reformas dos países, com foco no crescimento centrado nas pessoas. Assim, a OCDE visa informar e aconselhar os países-membros. Dessa forma, busca envolvê-los e influenciá-los para que definam, nas suas políticas nacionais, os padrões internacionais acordados para que, desse modo, obtenham o apoio político e técnico para o cumprimento das metas estabelecidas (OCDE, 2022).

Fizemos o levantamento dos documentos disponibilizados pela OCDE no sítio eletrônico. Encontramos 160 resultados, dos quais realizamos o *download* de 04 arquivos que servem de base para nossa análise. Com relação às publicações da OCDE, observamos que o organismo realiza uma mescla entre textos em inglês, espanhol e português.

No documento *Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social o poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015), o organismo traz orientações sobre a importância das competências socioemocionais para “enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo” (OCDE, 2015, p. 18). O organismo visa, nesse relatório, ressaltar que as competências podem contribuir para a formação de sujeitos prósperos e as competências cognitivas e socioemocionais têm a mesma importância. Na visão do organismo,

competências são definidas como características individuais de promoção de pelo menos uma das dimensões do bem-estar individual e do progresso socioeconômico (produtividade) que, por sua vez, podem ser medidas de forma significativa (mensurabilidade) e modeladas por mudanças ambientais e investimentos (maleabilidade). Os indivíduos necessitam de várias competências para atingir diversos objetivos na vida (OCDE, 2015, p. 34).

A OCDE, nesse relatório, define competências socioemocionais como “também chamadas competências não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais – são o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional” (OCDE, 2015, p. 34).

Assim, o organismo visa enfatizar o papel da educação e das competências no mundo atual. A formação da classe trabalhadora deve ser para ter perseverança, autocontrole e resiliência diante dos fatos da vida cotidiana. Por isso, a OCDE defende que os países-membros e os países parceiros desenvolvam políticas educacionais para fomentar as competências socioemocionais. Dessa forma, “políticas transformam-se em práticas escolares de diversas maneiras. Padrões e diretrizes curriculares oferecem formas diretas para que os governos promovam as competências socioemocionais sistemática e coerentemente” (OCDE, 2015, p. 96).

No documento *Panorama das Competências da OCDE 2017: competências e cadeias de valor mundiais* (OCDE, 2017) foi realizada uma análise da importância das competências para a mundialização do capital tanto para os países na integração nos mercados mundiais nos setores mais avançados tecnologicamente quanto para os cidadãos-trabalhadores. Isso porque, na visão do organismo, “as competências podem ajudar as pessoas a enfrentar os potenciais impactos negativos das cadeias de valor mundiais”. O estudo aponta que os adultos dos países da OCDE 60% não possuem competências em leitura e cálculo.

Nesse contexto, a OCDE defende que os países que queiram ter benefícios na participação nas cadeias de valor precisam investir em educação. Para isso, as políticas educacionais devem “utilizar melhor as competências, coordenar melhor as políticas relacionadas com as competências” (OCDE, 2017).

Dessa forma, o documento orienta que “há que manter um enfoque acentuado nas competências cognitivas, desenvolvendo ao mesmo tempo estratégias

de ensino inovadoras, flexibilidades nas escolhas curriculares e uma formação em empreendedorismo devidamente estruturado" (OCDE, 2017, p. 3).

Outra recomendação foi a de "eliminar as barreiras ao desenvolvimento continuado das competências". Essas recomendações da OCDE são seguidas pelo governo brasileiro, porque almeja ingressar como país-membro na organização. Por isso, a Lei n.º 13.415/2017 e a BNCC (Brasil, 2017; 2018) estão pautadas pela pedagogia das competências e pela ideologia do empreendedorismo. Em outro trecho do documento, recomenda-se:

[...] Os governos, empregadores, sindicatos e prestadores de educação e formação têm de trabalhar em conjunto para criarem oportunidades de formação no local de trabalho, melhorar o acesso ao ensino formal para adultos e facilitar aos trabalhadores a conjugação de trabalho e formação. Um maior reconhecimento das competências adquiridas de modo informal ajudará os trabalhadores a obterem novas qualificações e a adaptar as suas carreiras a novas necessidades (OCDE, 2017, p. 3).

Em outro documento intitulado *Education Policy Outlook: Brasil com foco em políticas nacionais e subnacionais* (OCDE, 2021a), constam recomendações do organismo em relação à educação no Brasil. O relatório foi uma análise da política educacional brasileira realizada por meio de um estudo comparativo de políticas e reformas realizadas nos países da OCDE. No ano de 2021, o organismo realizou uma atualização da "primeira análise sobre as políticas educacionais do Brasil" (*EDUCATION POLICY OUTLOOK: BRAZIL*, 2015). O documento consiste na análise dos pontos fortes, dos desafios do contexto brasileiro, apresentação das tendências internacionais e as recomendações do organismo para o Brasil.

As recomendações da OCDE em relação à educação brasileira consistem basicamente em melhorar o nível da qualidade educacional, o acesso e a permanência dos estudantes e, principalmente, desenvolver as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Há a defesa pelo organismo que a definição de habilidades e competências é de suma importância para a promoção da equidade e da qualidade da educação. Essas recomendações são pautadas em desafios identificados desde 2014 pelo organismo.

A OCDE identificou anteriormente disparidades consideráveis no acesso à educação e nos resultados do Brasil em todos os níveis, principalmente devido à situação socioeconômica e à localização geográfica dos estudantes. A OCDE também observou que o Brasil enfrenta altas taxas de evasão escolar

no ensino médio, que refletem um baixo nível de habilidades sociais e cognitivas fundamentais. Também se identificou o constante desafio de garantir que todos os jovens deixem as escolas com as habilidades exigidas no mercado de trabalho (OCDE, 2021a, p. 10).

Em outro trecho do documento:

[...] Outras recomendações incluíram o fortalecimento dos vínculos entre as escolas e o mercado de trabalho, com a ampliação dos programas de educação profissional e técnica e do acesso à aprendizagem voltada a questão do mundo do trabalho – além do aumento de programas de emprego para jovens (OCDE, 2021a, p. 10).

Nesse contexto, a OCDE defende uma formação pragmática, enxuta, flexível, voltada para o utilitarismo e que atenda aos interesses do capital. Em outro trecho do documento, há recomendação da valorização docente, algo em que o Brasil caminha na direção contrária.

A OCDE recomendou anteriormente que o Brasil melhorasse a qualidade da educação, assegurando que o ensino fosse visto como uma carreira gratificante e de alto status, atraindo os graduandos mais qualificados. Isso também poderia ser alcançado com melhor remuneração, formação e incentivos de desempenho. A OCDE sugeriu ainda recompensar as escolas com excelente desempenho e oferecer mais apoio a escolas de baixos resultados para que melhorem. Mais recentemente, a OCDE sugeriu a padronização dos currículos para a formação de professores com a inclusão de uma experiência mais prática, além de introduzir uma avaliação e apoio regulares para professores iniciantes. Também recomendou a introdução de bônus temporários para professores qualificados atuarem em escolas difíceis e melhor alocação dos professores às escolas de acordo com as necessidades de habilidades requeridas por diferentes tipos de escolas (OCDE, 2021a, p. 11).

Destacamos que, em relação ao Ensino Médio, o documento analisou que é uma etapa que apresenta um desempenho baixo com taxas altas de evasão, principalmente na parcela da população com maior vulnerabilidade social.

A OCDE elogiou o país em relação à atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, pois, na visão do organismo, foi preciso aumentar a consciência sobre as novas e melhores oportunidades de certificação profissional. Outro ponto destacado no documento foi o elogio do envolvimento do setor privado na atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, aproveitando para frisar o não cumprimento da recomendação de “desenvolver catálogos regionais com base em análises de antecipação de habilidades mais rígidas” (OCDE, 2021a, p. 18).

Em outro trecho do relatório constam elogios à contrarreforma do Ensino Médio por aumentar a flexibilidade curricular, a educação em tempo integral e o desenvolvimento dos “projetos de vida”. O organismo aplaudiu o desempenho do país para a implementação da contrarreforma do Ensino Médio. Dessa forma, o documento deu um destaque à criação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e toda a assistência financeira e técnica dada aos estados pelo governo federal. Em relação à BNCC, o relatório destacou a importância de criar “uma base curricular para uniformizar um sistema altamente descentralizado” (OCDE, 2021a, p. 35).

A BNCC funciona como uma referência nacional a partir da qual são formulados os currículos estaduais e municipais e os projetos político-pedagógicos escolares em resposta rápida ao contexto social, econômico e cultural local. O Brasil pretende alinhar a formação dos professores, a avaliação padronizada e os recursos pedagógicos em todo o país com a BNCC, tornando-a a referência base para coerência educacional e colaboração dentro de um sistema descentralizado. Também visa reduzir a influência das avaliações padronizadas nacionais e dos livros didáticos sobre os currículos em sala de aula, promovendo flexibilidade e adaptação (OCDE, 2021a, p. 35).

O relatório destacou a ação do Brasil em introduzir a Base Nacional para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Os documentos referentes à formação dos docentes estabelecem padrões profissionais alinhados com a BNCC. Há a cobrança que os docentes tenham três domínios interdependentes (conhecimento-gerenciamento-engajamento).

Em relação aos docentes, o organismo defendeu a avaliação desses profissionais, assim corrobora com o discurso de *accountability*. “De acordo com as evidências da OCDE, a avaliação dos docentes pode fortalecer o profissionalismo e o desempenho se incluir componentes tanto de apoio à melhoria como de progressão de carreira” (OCDE, 2021a, p. 28).

Em outro trecho do relatório, o organismo elogiou o Brasil pela implementação de estratégias e planos nacionais, vistos como “a ferramenta política mais frequente relatada pelos sistemas de educação da OCDE de 2008 a 2019”. O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) é considerado pelo organismo como uma boa prática, destacando-se as metas traçadas. Assim, o PNE (Brasil, 2014) pode “fornecer

um importante roteiro que deve explicar, de forma clara e consistente, as decisões relativas às políticas" (OCDE, 2021a, p. 34).

Em outro momento do relatório, o organismo elogiou a aprovação do Novo Fundeb, visto como uma forma de diminuir as desigualdades brasileiras, pois os municípios mais pobres recebem uma contribuição complementar maior. A OCDE defendeu, em diversos momentos do relatório, o financiamento baseado em desempenho, o que favoreceu cada vez mais a padronização curricular e de avaliação.

O documento intitulado *Education in Brazil: an international perspective*⁴⁷ (OCDE, 2021b) traz a análise da educação brasileira. Nesse relatório, o organismo aponta o retrocesso dos últimos anos no Brasil, o que ocorre mesmo antes da crise da covid-19. Nas palavras do organismo, "o desenvolvimento social e econômico que o Brasil alcançou nas últimas décadas havia parado e se revertido" (OCDE, 2021b, s/p, html). A política ultraneoliberal do governo Bolsonaro e a pandemia aprofundaram a recessão econômica e aumentaram a desigualdade social no país.

Em relação ao Ensino Médio, o relatório elogiou a contrarreforma em curso, vista como positiva. No documento foi colocado que se busca "introduzir um currículo baseado em competências e mais flexível, juntamente com uma extensão do dia letivo". A OCDE acredita que a contrarreforma bem implementada irá atrair os cidadãos-trabalhadores para a conclusão dessa etapa de ensino. Na análise do organismo, o problema central do Ensino Médio brasileiro consiste em ter "o currículo mais relevante e envolvente para os alunos". Nessa perspectiva, o organismo acredita na diminuição das taxas de abandono e reprovação. A OCDE elogia a contrarreforma, devido à possibilidade de combinar o ensino profissional e técnico "com programas acadêmicos de estudo". O organismo foca nas habilidades e conhecimentos que os cidadãos-trabalhadores devem ter para atender às exigências do mercado.

Outro ponto destacado no relatório foi a crítica que a OCDE fez ao país em relação aos resultados nas avaliações, principalmente no exame do PISA. No ano de

⁴⁷ Educação no Brasil: uma perspectiva internacional.

2018, os resultados do Brasil permanecem bastante longe da média da OCDE e da maioria dos países de referência. Os resultados dos estudantes brasileiros marcaram, em média, 413 pontos em leitura, 384 pontos em matemática e 404 pontos em ciências. As médias da OCDE nesses três domínios são 487,489 e 489 pontos, respectivamente. O resultado do Brasil está bem atrás até de países como o Chile, Costa Rica, México e Uruguai (OCDE, 2021b, s/p, html).

4.1.6. Grupo Banco Mundial

No site do Grupo Banco Mundial, o organismo supranacional se apresenta como “uma das maiores fontes de financiamento e conhecimento do mundo para países em desenvolvimento”. A instituição, fundada em 1944, tem sua sede em Washington, capital dos Estados Unidos. O organismo possui cinco instituições, sendo: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA); a *International Finance Corporation* (IFC); a *Multilateral Investment Guarantee Agency* (MIGA) e o Centro Internacional para Resolução de Disputas de Investimentos (ICSID).

O Grupo Banco Mundial tem 189 países-membros. A instituição tem como intencionalidade trabalhar por soluções sustentáveis para redução da pobreza e a construção da prosperidade compartilhada nos países em desenvolvimento. Desse modo, o GBM atua com parcerias com governos dos países do capitalismo periférico e dependente para fornecer financiamentos, aconselhamentos políticos e assistências técnicas. O organismo também realiza parcerias com o setor privado desses mesmos países com o intuito de fornecer “financiamento, assistência técnica, seguro de risco político e resolução de disputas com empresas privadas, incluindo instituições financeiras” (Grupo Banco Mundial, 2022).

O documento *Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento* (Grupo Banco Mundial, 2011) é um relatório que se propõe a divulgar a nova estratégia do Grupo Banco Mundial para os próximos dez anos para os países-membros. O discurso propalado é que a “Aprendizagem para Todos” deve ser prioridade, portanto, os países devem

promover “reformas nos sistemas de educação”. Assim, deve-se criar “uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas” (Grupo Banco Mundial, 2011, p. 1).

O objetivo do organismo é uma “aprendizagem para todos” que vá além da escolarização. A nova estratégia argumenta que “o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem”. Para isso, defendem que os cidadãos-trabalhadores aprendam ao longo da vida e não apenas sentados numa sala de aula.

A atual contrarreforma do Ensino Médio começa a ser pensada em 2012, um ano após a divulgação desse relatório, que visa tanto promover reformas educacionais dos países periféricos e dependentes quanto “construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global” (Grupo Banco Mundial, 2011, p. 5). Para os países como o Brasil, os esforços do organismo consistem em:

[...] concentrar-se em apoiar reformas dos sistemas educacionais. O termo ‘sistema educacional’ refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, ‘sistema educacional’ inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo setor público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam. Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido (Grupo Banco Mundial, 2011, p. 5).

Dessa forma, o GBM defende o sistema educacional ampliado. Na visão do organismo, isso permite ao cidadão-trabalhador um aumento de oportunidades de aprendizagem, porque a formação pode ocorrer tanto em instituições de aprendizagens formais quanto informais. Nesse contexto, o organismo se propõe a financiar os países que realizem as contrarreformas. O documento propõe uma análise dos pontos fortes e fracos dos sistemas de ensino e defende a Nova Gestão Pública pautada no *accountability* e resultados.

O relatório *Um ajuste justo: uma análise da eficiência e da equidade dos gastos públicos no Brasil* (GRUPO BANCO MUNDIAL,2017) tem um diferencial, pois foi um documento encomendado pelo governo de Dilma Rousseff, em 2015, e apresentado ao governo Temer, em novembro de 2017. O objetivo do documento foi identificar alternativas para diminuir o déficit fiscal. Conforme apontado no primeiro capítulo, o GBM orienta reduzir os salários dos servidores públicos e rever a gratuidade das universidades públicas.

Outro documento importante para a compreensão da contrarreforma do Ensino Médio é *Mente, Sociedade e Comportamento* (Grupo Banco Mundial, 2015b). O objetivo do organismo supranacional com esse relatório é de modelar o comportamento, principalmente, dos jovens da periferia do capitalismo, para que se tornem sujeitos conformados com o mundo do trabalho precário e informal. O relatório explicita que,

das centenas de documentos empíricos sobre a tomada de decisão humana que formam a base deste relatório, destacam-se três princípios que proporcionam orientação para novas abordagens para a compreensão do comportamento e a formulação e implementação de uma política de desenvolvimento. Primeiro, as pessoas fazem a maior parte dos juízos e das escolhas automaticamente e não por deliberação: chamamos isso de ‘pensar automaticamente’. Segundo o modo de pensar e agir das pessoas com frequência depende do que outros a seu redor fazem e pensam: chamamos isso de “pensar socialmente”. Terceiro, os indivíduos em uma determinada sociedade compartilham uma perspectiva comum a respeito de entender o sentido do mundo a seu redor e de compreender a si mesmos: chamamos isso de “pensar com modelos mentais” (Grupo Banco Mundial, 2015b, p. 3).

O relatório, que focou na modelagem do comportamento dos sujeitos, influenciou outros documentos do Grupo do Banco Mundial. No relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, em 2018a, intitulado “Aprendizagem para realizar a promessa de educação”, realizou-se um diagnóstico de que há uma “crise de aprendizagem”, defendendo-se que a “escolarização não é igual à aprendizagem”. Nos países periféricos, os resultados da aprendizagem são pouco satisfatórios. Os documentos citados defendem reformas educacionais para resolver a situação. Há a defesa do estudo da economia comportamental. O organismo visa compreender como os sujeitos pensam, usando esses conhecimentos para realizar as intervenções que são consideradas adequadas, principalmente, para o capital.

O organismo divulgou o *Relatório sobre o desenvolvimento Mundial* (Grupo Banco Mundial, 2018a) que tem como título *Principais Mensagens: aprendizagens para realizar a promessa da educação*. O documento faz a análise de que escolaridade não é o mesmo que aprendizagem, ou seja, mais uma vez, o organismo visa ampliar o sistema educacional. Na visão do organismo, como há uma crise de aprendizagem, é necessário criar uma padronização na avaliação dos estudantes; reduzir a desnutrição, atrair para o magistério profissionais talentosos e utilizar recursos e gestão focados no processo de ensino e aprendizagem. O Grupo Banco Mundial defende que as contrarreformas fortalecem as aprendizagens.

O documento *Competências e Empregos: uma agenda para a Juventude* (Grupo Banco Mundial, 2018b) apontou a necessidade de o país investir em capital humano, pois a população está envelhecendo e as mudanças tecnológicas e as exigências de produtividade exigem que a formação dos cidadãos-trabalhadores seja adequada às demandas do mercado. O relatório relacionou que “se a educação básica e o sistema de desenvolvimento de competências estiverem preparados para atender às demandas dos empregadores, os jovens terão maior chance de acompanhar as mudanças e atendê-las” (Grupo Banco Mundial, 2018b, p. 9). Todavia, o desenvolvimento de competências só é algo positivo para o capitalista.

Esse documento também traz a análise de que o Brasil passa por uma crise de aprendizagem e afirma que “apesar de gastos generosos com educação e altos níveis de matrícula na escola, os jovens não estão adquirindo competências que os tornarão trabalhadores competitivos” (Grupo Banco Mundial, 2018b, p. 17), o que não é verdade. A educação brasileira sofreu com cortes sucessivos no seu orçamento. O Grupo Banco Mundial, nesse documento, mais uma vez, elogiou as políticas postas em prática na área trabalhista, na contrarreforma do Ensino Médio e na BNCC. O organismo afirma serem “passos importantes na direção certa, e levarão tempo para gerarem os esperados resultados positivos” (Grupo Banco Mundial, 2018b, p. 31).

No documento *Relatório de Capital Humano Brasileiro* (Grupo Banco Mundial, 2021), o organismo faz uma análise dos talentos desperdiçados no Brasil. O relatório enfatiza que, se o país continuar no ritmo de investimento em educação e saúde, as estimativas é que sejam necessários 60 anos para alcançar o nível atual de

capital humano dos países desenvolvidos. As desigualdades regionais persistem, como também as desigualdades entre homens e mulheres, negros e brancos (Grupo Banco Mundial, 2021, p. 8).

Nesse contexto, o relatório alerta que o país precisa traçar estratégias para diminuir os impactos da pandemia da covid-19, pois, caso contrário, os resultados a longo prazo são danosos para o Brasil. O organismo defende que:

estratégias socioemocionais devem ser articuladas no nível da rede escolar, pois produzem benefícios transversais para os alunos, famílias e professores. Por fim, fortalecer a aprendizagem híbrida, ampliar a conectividade à internet, fornecer dispositivos computacionais para alunos vulneráveis e aprimorar as competências digitais são ações que devem figurar na mesma lista de prioridades (Grupo Banco Mundial, 2021, p. 11).

O Grupo Banco Mundial defende que, para o Brasil, país de capitalismo dependente e periférico, recuperar e acelerar a aprendizagem deve ser prioridade nos próximos anos. Para isso, estabelece para o país estratégias de curto e longo prazo. Nas estratégias de curto prazo traçadas pelo organismo estão busca ativa por alunos, recuperação e aceleração de aprendizagens. As estratégias de longo prazo estão na implementação da contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC com a flexibilidade curricular e apoio a regiões e pessoas em maior vulnerabilidade social.

4.2. *OS EMPRESÁRIOS E A EDUCAÇÃO*

Nesta seção analisamos a atuação dos empresários na área educacional, especialmente, na contrarreforma do Ensino Médio e na BNCC. Esses empresários atuam nos aparelhos privados de hegemonia da burguesia e buscam dar direcionamento aos interesses da sua classe. Portanto, todas as suas ações são para favorecer a própria classe. Para isso, utilizam o discurso ideológico de que os seus interesses são os de toda a sociedade. Gramsci (2001, p. 15) aponta que os empresários atuam e agem de modo a “organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo orgânico de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe”.

Nesse contexto, os empresários procedem como intelectuais orgânicos do capital e muitos, conforme aponta Gramsci (2001, p. 24), “pensam ser o Estado”.

Dessa forma, operam para que as decisões estatais sejam favoráveis aos seus interesses. A burguesia age em duas frentes; primeiro, visa aniquilar toda ação organizada da classe trabalhadora (partidos, sindicatos, movimentos sociais etc.); e, segundo, visa organizar a sua própria classe. Assim, criam organizações fora do Estado-Nação para dar direção às suas pautas. Portanto, os aparelhos privados de hegemonia da burguesia atuam em favor do capital. Para isso, avançam sobre os recursos públicos, principalmente sobre os da educação, da saúde e da previdência.

Desse modo, há uma ampliação da oferta da educação pública com o discurso propalado da educação para todos, mas a formação humana pensada pelos intelectuais orgânicos do capital para a classe trabalhadora é uma formação esvaziada de conteúdo e de sentido, portanto, uma formação pragmática, imediatista e interessada. Por isso, o discurso em defesa da contrarreforma do Ensino Médio é a diminuição de disciplinas. Os aparelhos privados de hegemonia da burguesia defendem a contrarreforma do Ensino Médio e alegam haver excesso de conteúdos e isso não é atraente aos jovens da classe trabalhadora.

Gramsci (2001), nas suas reflexões em relação à formação humana da classe trabalhadora, caminha em sentido contrário. Essa formação não pode ser utilitarista e pragmática. Para isso, o corpo e a mente desse cidadão-trabalhador devem ser preparados. O estudo é um trabalho e deve ser encarado como tal. A sua defesa é por uma formação humana pautada no profundo conhecimento das coisas. Ao analisar e defender o uso do *latin*, explicou que o mais importante na formação desses sujeitos é que “se habituem a estudar de determinada maneira, a analisar um corpo histórico que pode ser tratado como um cadáver que continuamente volta à vida”. Para o autor, dessa forma, os sujeitos acabam se habituando a “raciocinar, a abstrair esquematicamente (mesmo que sejam capazes de voltar da abstração à vida real imediata), a ver em cada fato ou dado o que há nele de geral e de particular, o conceito e o indivíduo” (Gramsci, 2001, p. 47).

A formação humana apregoada pelos empresários é o tipo de educação classificada por Gramsci (2001, p. 49) como “escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada”. Essas escolas favorecem a classe

dominante, porque ampliam as desigualdades sociais. Desse modo, os empresários organizam-se em aparelhos privados de hegemonia da burguesia para colocar em prática o projeto formativo para a classe trabalhadora nas escolas públicas. Para isso, não medem esforços. Assim, realizam parcerias com os organismos supranacionais, o Estado e empresas de consultorias nacionais e internacionais, como, por exemplo, a *Mckinsey & Company*⁴⁸.

Nesse contexto, a ideologia dominante prevalece porque a ideologia da práxis ainda não está construída e consolidada. Enquanto, para a classe trabalhadora, “as ideologias são meras ilusões”, para os empresários intelectuais orgânicos da classe dominante, as ideologias são “um engano desejado e consciente” (Gramsci, 2020, p. 387).

É importante destacar o papel das ideologias para a filosofia da práxis. Isso porque, como vimos nos documentos dos organismos supranacionais, em que pese haver um discurso de neutralidade e de ações não ideológicas nos seus relatórios, na verdade, a formação proposta por esses organismos é uma concepção de educação que não leva ao desenvolvimento os cidadãos-trabalhadores. Segundo o referencial gramsciano,

para a filosofia da práxis, as ideologias não são de modo algum arbitrárias; são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc., mas precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da subversão da práxis (Gramsci, 2020, p. 387).

Nessa direção, analisamos a atuação dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia, pois, no Brasil, após a década de 1980, ocorreu a complexificação econômica, política e ideológica da sociedade, devido à abertura política após a ditadura civil-militar. Desse modo, ampliaram-se as organizações da classe trabalhadora e, para conter essa organização, a burguesia criou instituições não governamentais, com objetivo de manter a sua hegemonia e conformar a classe

⁴⁸ A *Mckinsey & Company* é uma empresa de consultoria americana, que atua em diversos países, inclusive no Brasil. A empresa tem um *modus operandi* diferente, pois oferta serviço de espionagem industrial e vende informações e conhecimentos. No Brasil, a empresa se oferece na elaboração e execução de políticas e serviços no campo educacional.

trabalhadora. Assim, a burguesia agiu para modificar a formação humana dessa classe. Para essa análise, escolhemos compreender a atuação do movimento Todos Pela Educação, a Fundação Lemann, a Fundação Ayrton Senna e a Fundação Itaú, na educação pública brasileira, e, em especial, na contrarreforma do Ensino Médio e na BNCC.

4.2.1. *Todos Pela Educação (TPE)*

O Brasil, como um país de capitalismo dependente e periférico, tem especificidades no campo educacional. A burguesia atua para ter o controle da escola e dos conteúdos ensinados. Por isso, o Estado age em parceria com os aparelhos privados de hegemonia da burguesia para atender aos interesses da classe dominante. Como assinalado por Fernandes (1975a, p. 12), “os interesses particularistas das camadas privilegiadas, em todas as situações, podiam ser tratados facilmente como ‘os interesses supremos da Nação’, estabelecendo uma conexão estrutural interna para as piores manipulações do exterior”.

Trata-se de um processo. Gramsci procurou, nos seus estudos no cárcere, explicar que a burguesia utiliza estratégias para garantir a adesão da classe trabalhadora aos seus projetos intitulados de “interesses supremos da Nação”, mas que, na verdade, são projetos para a manutenção dos seus privilégios. Para isso, a burguesia utiliza permanentemente do convencimento, da persuasão e da pedagogia política do capital para se manter como classe dominante. Os intelectuais orgânicos têm um papel fundamental nessa tarefa. O papel do Estado é usar as formas coercitivas para a manutenção da ordem. Para Fontes (2010), a relação ampliada entre o Estado e a sociedade civil se consolida em duas direções,

[...] dos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias estatais e, em sentido inverso, do Estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classe dominante através da sociedade civil, reforçando a partir do Estado seus aparelhos privados de hegemonia. Não há um isolamento entre o terreno do consenso e do convencimento, ou uma sociedade civil idealizada, e o âmbito da coerção e da violência. Ambas encontram-se estreitamente relacionadas (Fontes, 2010, p. 136).

Nesse processo, os empresários, ao longo da história da educação brasileira, sempre aparecem de forma ativa e atuante. Para Martins (2005), a burguesia industrial iniciou sua participação em aparelhos privados de hegemonia para defender seus interesses de classe. Segundo o autor, há no Brasil um processo de ocidentalização complexo. Assim, essa burguesia se organizou para conter, de forma passiva, a organização dos trabalhadores. Dessa forma, a burguesia adotou a estratégia de guerra de posição através de um “refinamento das estratégias de obtenção do consenso em torno do projeto burguês” (Martins, 2005, p. 127).

Todavia, desde o surgimento do movimento Todos Pela Educação, os empresários agem de forma mais orgânica, com uma nova dinâmica. Por isso, o movimento é tão diferenciado, principalmente pelo modo eficaz de realizar a correlação de forças. O movimento TPE se define como “uma aliança nacional apartidária composta pela sociedade civil, pela iniciativa privada e por organizações sociais de educadores e de gestores públicos” (Todos pela Educação, 2022).

O movimento TPE deixa bem claro que o seu principal objetivo “é incidir em políticas públicas para a Educação Básica brasileira, em nível nacional, a partir da bandeira do direito à qualidade da educação” (Martins, 2016, p. 13). O TPE pressiona os governos por contrarreformas educacionais. Na aparência, o movimento utiliza o discurso de “todos pela educação”, mas, na essência, o projeto do movimento é que não seja ofertada uma educação única de qualidade para todos.

Nesse contexto, precisamos compreender as ações que antecedem o surgimento desse movimento orgânico que tem definido as políticas públicas educacionais dos últimos anos no Brasil. A primeira ação que colabora no surgimento do movimento TPE foi a mudança, na década de 1990, nas formas de privatização e a difusão pelo ex-ministro Luís Carlos Bresser-Pereira da expressão “público não estatal”. A educação foi vista pelo governo de FHC como um serviço não exclusivo do Estado. Portanto, a educação pode ser ofertada por instituições públicas e a sua gestão ser privada (Galzerano, 2022).

Vale a pena destacar que o governo FHC realizou a reforma gerencial no campo educacional pautada no documento *Declaração Mundial Educação para Todos*,

fruto da Conferência de Educação para Todos, em 1990, sediada em Jomtien, na Tailândia. No campo educacional, iniciou-se o incentivo da atuação do terceiro setor a partir dessa conferência, devido à vinculação da educação mundial ao desenvolvimento econômico. Nesse evento, ressaltou-se a necessidade das parcerias, principalmente com o setor empresarial. Para isso, utilizou-se o discurso da ineficiência do Estado na gestão e no planejamento das políticas públicas. O incentivo às parcerias evidenciou-se da seguinte forma:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, p. 5).

No Brasil, a partir da década de 1990, novos mecanismos de mediação do conflito de classes se materializam no aparelho estatal, dentre os quais, conforme apontamos no terceiro capítulo, a Nova Gestão Pública. Assim, em 1995, no governo de FHC, foi criado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, sendo o papel do Estado definido da seguinte forma:

Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de ‘publicização’ (Brasil, 1995, p. 12-13).

A publicização consiste na transferência dos serviços não exclusivos para o setor público não estatal. Essa medida explicitou o projeto da burguesia para a manutenção hegemônica do conhecimento por meio da conformação da classe trabalhadora. Dessa forma, os aparelhos privados de hegemonia da burguesia ampliaram a sua atuação no campo educacional e mantêm o controle em relação ao acesso do conhecimento ofertado à classe trabalhadora. Nesse caso, conforme apontado por Souza (2021), os empresários conseguiram formar um novo tipo de trabalhador, adaptado às incertezas do mundo do trabalho. Para Freitas (2012, p. 386), com a publicização, “o conceito de público estatal e público não estatal abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão”. Para a classe trabalhadora,

a publicização fez com que a luta se amplie, pois, para essa classe, a educação precisa ser pública com gestão pública.

Nesse contexto, a reforma do Estado realizada nesse período possibilita a descentralização dos serviços públicos. No campo educacional, resultou no processo de municipalização do Ensino Fundamental. As mudanças possibilitaram a educação ser vista pelo capital financeiro como uma atividade rentável. Como assinalado por Esteves (2020, p. 90-91), os pressupostos da reforma gerencial realizada pelo Estado trazem “como solução para os problemas da qualidade na educação, o ideário de que a responsabilidade pela educação não apenas pode, mas deve ser assumido por todos os segmentos da sociedade civil”.

A segunda ação que contribuiu para o surgimento do movimento TPE ocorreu em 2003, no Fórum Mundial Econômico de Davos, na Suíça. Foi nesse evento que surgiu a ideia de organizações como esse movimento. Souza (2021, p. 276) aponta que é “um marco emblemático que repercutiu na incorporação da perspectiva de parcerias de múltiplos *stakeholders*⁴⁹ no âmbito do movimento da mundialização da educação, em articulação com a Unesco e o Banco Mundial”.

Essas organizações já nascem articuladas com os organismos supranacionais. Elas têm a participação de frações da burguesia financeira e industrial que se interessam na mundialização da educação e do capital. Não é à toa que, em 2004, a Unesco lança o livro *Investimentos em Educação, Ciência e Tecnologia: o que pensam os empresários*, organizado por Jorge Werthein e Célio da Cunha, constituído de textos escritos por 29 empresários brasileiros, 11 dos quais fundam e integram o movimento TPE. São os seguintes empresários: Célio da Cunha, professor universitário e atuou como consultor da UNESCO; Emílio Odebrecht, engenheiro e presidente do Conselho de Administração de Administração do Grupo Odebrecht, atual Novonor; Horácio Lafer Piva, economista, o mais jovem presidente do sistema FIESP; Jorge Gerdau Johannpeter, presidente da Gerdau; José Roberto Marinho, vice-presidente da Organizações Globo; Luís Norberto Pascoal, presidente da Companhia D'Paschoal; Milu

⁴⁹ Compreende-se *stakeholders* como todos os grupos - tanto de pessoas quanto de organizações - que podem ter algum tipo de interesse pelas ações de determinada empresa.

Villela, embaixadora da boa vontade da UNESCO, psicóloga e presidente do Instituto Itaú Cultural; Nizan Guanaes, embaixador da boa vontade da UNESCO, fundador e CEO da N Ideias; Ricardo Young, professor, ambientalista e político filiado ao partido Rede Sustentabilidade; Sérgio Amoroso, fundador das empresas Orsa Celulosa, Jari Celulose e Fundação Orsa e Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna (Souza, 2021).

Outro antecedente simbólico para a criação do movimento TPE foi a atuação do Instituto Faça Parte⁵⁰, criado em 2001, constituído tanto por empresários que, no discurso, buscam demonstrar responsabilidade social e preocupação com a educação pública quanto órgãos governamentais, como o CONSED e UNDIME, como também organismos supranacionais. Nesse mesmo ano, houve a criação do Ano Internacional do voluntariado pela ONU.

Dessa forma, o movimento TPE, ao conseguir a adesão de Mozart Neves Ramos⁵¹(CONSED) e Maria Pilar Lacerda⁵² (UNDIME), fortaleceu sua atuação. Assim, no ano de 2005, foi elaborado o documento “10 causas e 26 compromissos” e apresentado ao ministro da educação, na época, Fernando Haddad⁵³, que incorporou as ideias do documento nas ações do governo. Dessa forma, deu-se o pontapé inicial ao movimento de forma orgânica. Os empresários fundadores organizaram uma forma de atuação e uma programação para o seu fortalecimento.

Segundo revela o próprio TPE, seu fortalecimento adveio da seguinte dinâmica ao longo de 2006: estruturação da atuação, a partir de maio; definição das 5 metas, a partir de abril; apresentação das 5 metas na supracitada Conferência Internacional, em junho; adesão do MEC, Consed e Undime, em julho; realização do pré-lançamento, no Museu da Língua Portuguesa (São Paulo), em agosto; e lançamento oficial no Museu do Ipiranga (São Paulo) (Souza, 2021, p. 280).

Vale a pena destacar que o contexto político, econômico e social no período da década de 2000 colaborou no surgimento do movimento. Isso porque, nos

⁵⁰ O Faça Parte (Instituto Brasil Voluntário) foi criado em 2001, por Milu Vilela, em conjunto com Heloisa Coelho (Rio Voluntário), José Roberto Marinho (Fundação Roberto Marinho), Maria Elena Johannpeter (Grupo Gerdau), Roberto Klabin (SOS Mata Atlântica) e Valdir Cimino (Instituto Viva e Deixe Viver).

⁵¹ Mozart Neves Ramos é professor, já ocupou cargos públicos, como secretário de educação do Estado de Pernambuco. Atuou como Reitor da Universidade Federal de Pernambuco.

⁵² Maria Pilar Lacerda é professora, ocupou o cargo de Secretária Nacional de Educação Básica.

⁵³ Fernando Haddad é professor, ex-ministro da Educação no período de 2005 a 2012, sócio fundador do TPE.

dos primeiros governos de Lula da Silva, intensificou-se a atuação das fundações sem fins lucrativos, por causa do Decreto n.º 6.094/2007 (Brasil, 2007), que trata do Plano de metas compromisso Todos pela Educação, e da Lei n.º 11.079/2004 (Brasil, 2004b), que trata das parcerias, público-privada. Assim, evidenciou-se, conforme apontado por Esteves (2020, p. 111), que a “reforma gerencial do campo educacional brasileiro não apenas teve continuidade, mas em diversos aspectos foi aprofundada, durante os governos do PT, presididos, respectivamente, por Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff”.

Tendo em conta o movimento histórico do capitalismo, a nossa análise tem como referência o projeto neoliberal, mediatizado pela terceira via, que visa dar nova direção à sociabilidade burguesa. Para isso, a combinação de instrumentos de coerção e persuasão precisam ser renovados. Conforme aponta Figueiredo (2013, p. 7), “a principal preocupação da Terceira Via é com o restabelecimento da coesão social, ou seja, a construção de um novo bloco histórico, um novo equilíbrio entre estrutura e superestrutura”.

Para isso, a construção do novo bloco histórico, pautado no projeto neoliberal proposto pela terceira via, consiste na conformação de “uma nova cultura cidadã”, adequada à mundialização do capital. Para Figueiredo (2013), a “nova cultura cidadã” fundamenta o protagonismo social de organismos coletivos, como o movimento TPE, que se utilizam de discursos ideológicos para desenvolver ações pedagógicas políticas de hegemonia para construção do consentimento ativo dos sujeitos ao capitalismo. Desse modo, as políticas do Estado colaboram para a expansão desses organismos. Para Figueiredo (2013, p. 15), “funcionam como estratégias de diluição do conflito de classes, com a descaracterização das relações de dominação de classe, camuflando as relações de exploração e expropriação”.

Assim, nesse contexto político, o movimento TPE se apresenta à sociedade como uma força hegemônica e consegue capturar intelectuais tanto para atuação na própria organização quanto para expandir a sua atuação político-ideológica (Martins, 2009). Os empresários do movimento o estruturam para transformá-lo em *think tank* para a educação brasileira. O movimento TPE se sustenta na captação de recursos privados. Eles contam com dez patrocinadores, entre os quais estão: o Grupo

Gerdau, o Grupo Suzano, o Banco Itaú, o Banco Santander, as Organizações Globo. Também contam com o patrocínio de organismos supranacionais, como o BID (Vieira; Souza, 2021). Souza (2021, p. 281-282) explicita que a captação de recursos dos empresários para o movimento é dividida em três níveis. Dessa forma,

a organização financeira do TPE, por meio da captação de recursos privados via doações de grandes grupos empresariais, revela uma divisão dos patrocinadores em 3 níveis conforme o valor da doação: cotas diamante (Grupo Gerdau), ouro (Banco ABN Amro Real, Banco Itaú, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Suzano Papel e Celulose, Fundação Educar Dpaschoal) e bronze (Banco Santander Banespa, Rede Celta, Instituto Ayrton Senna) (Martins 2016, p. 66). Além de tais patrocinadores (atualmente denominados de mantenedores) os relatórios do TPE também registram: Instituto Camargo Corrêa (TPE 2008, 2009, 2012 e 2013), Grupo Odebrech (TPE 2008 e 2009), Instituto Unibanco (TPE 2009, 2012, 2013), Faber Castell (TPE 2012) e Fundação Telefônica Vivo (TPE 2013). Merece destaque, ainda, o registro dos seguintes parceiros: Amics, Amigos da Escola, BID, Canal Futura, DM9DDB, Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, Gife, Gol Linhas Aéreas Inteligentes, Grupo ABC, Instituto Ayrton Senna, Instituto HSBC Solidariedade, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, McKinsey, Microsoft, Patri Políticas Públicas, Rede Energia, Rede Globo, Comunidade Educativa Cedac, Cenpec, Consed e Undime (TPE, 2012).

Nesse contexto, os empresários que se organizam em torno do movimento TPE apregoam em discurso de que há uma crise na educação pública brasileira. Segundo Esteves (2020, p. 111), esses sujeitos são “intelectuais orgânicos que se aglutinaram em organizações da sociedade civil e constituíram verdadeiros aparelhos privados de hegemonia da burguesia se oferecem como ‘parceiros’ do Estado em projetos para a Educação”. Todavia, essa crise foi causada pela forma como a educação foi gerenciada. Por isso, eles defendem que todos são responsáveis pela construção de uma nova sociedade, pautada no direito à educação. O movimento TPE afirma que “não é um projeto de uma organização específica, mas sim um projeto de nação. É uma união de esforços em que cada cidadão ou instituição é corresponsável e se mobiliza, em sua área, para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade” (Todos pela Educação, 2009, p. 9).

Segundo o referencial gramsciano, as lutas de classes atravessam toda a vida social. A relação entre sociedade civil e sociedade política está imbricada em um processo orgânico. Os aparelhos privados de hegemonia da burguesia localizados na sociedade civil agem para difundir a ideologia da classe dominante. O movimento TPE

se utiliza de um discurso ideológico falacioso de luta pela igualdade de acesso e melhoria da educação, mas esconde os interesses de frações da burguesia na manutenção da ordem capitalista. Quem são esses empresários? Fontes (2010, p. 137) relembra a orientação de Sonia Regina de Mendonça aos pesquisadores em relação a esses sujeitos que compõem os aparelhos privados de hegemonia da burguesia.

Cabe ao pesquisador verificar quem são os atores que integram esses sujeitos coletivos organizados, a que classe ou fração de classe estão organicamente vinculados e, sobretudo, o que estão disputando junto a cada um dos organismos do Estado restrito, sem jamais obscurecer que Sociedade Civil e Sociedade Política encontram-se em permanente inter-relação. Pensar o Estado significa, portanto, verificar, a cada momento histórico, que eixo central organiza e articula a Sociedade Civil enquanto matriz produtiva e, ao mesmo tempo, como essas formas de organização da sociedade Civil articulam-se no e pelo Estado restrito, através da análise de seus agentes e práticas (Fontes, 2010, p. 137, *apud* Mendonça, 2007, p. 15).

No site do movimento TPE é apresentada a seguinte estrutura organizacional:

Quadro 2: Estrutura organizacional do movimento TPE

FUNÇÃO	MEMBROS	FORMAÇÃO/ATUAÇÃO
Presidente Executiva	Priscila Cruz	Formada em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas e Direito pela USP. Atua no terceiro setor
Conselho Deliberativo	Binho Marques	Licenciado em História pela Universidade Federal do Acre. Atua como político.
	Edu Lyra	Ativista Social. Fundador e CEO da Gerando Falcões
	Claudia Maria Costin	Formada em Administração de Empresas pela Escola de Administração de São Paulo. É professora.
	Eduardo Mazzilli de Vassimon	Formado em Economia pela USP e Administração de Empresas pela FGV/SP.
	Nina Beatriz Stocco Ranieri	Formada em Direito pela PUC/SP. Atua como professora na USP.
	Paulo Sérgio Kakinoff	Formado em Administração de Empresas pela Faculdade Presbiteriana Mackenzie Rio e ex-presidente da Gol Linhas Aéreas.

	Ricardo Ubiraci Sennes	Formado em Ciências Econômicas pela PUC/SP e atua como diretor da Prospectiva Consultoria Brasileira de Assuntos Internacionais e professor da PUC/SP
	Priscila Cruz	Idem acima
Conselho Consultivo	Ana Maria S. Diniz D'avila	Empresária e Presidente do Instituto Península
	Ana Amélia Inoue	Atua como Assessora de Educação Itaú BBA. É escritora.
	Antônio Jacinto Matias	Formado em Engenheira de Produção pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Atua no setor bancário.
	Fernando Luiz Abrucio	Formado em Ciências Sociais pela USP. Atua como professor da FGV/SP
	Jair Ribeiro da S. Neto	Formado em Direito pela USP. Atua como empresário na área de comércio exterior.
	Maria Lucia M. Reis	É empresário. Presidente do Instituto Ana Rosa
	Mozart Neves Ramos	Formado em Engenharia Química pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professor. Participa de diversos aparelhos privados de hegemonia.
Conselho Fiscal	Rodolfo Villela Marino	Formado em Administração de Empresas pela FGV/SP. É o diretor vice-presidente do Itaúsa – a holding que controla o Banco Itaú Unibanco, Duratex, Alpargatas e Itautec. Diretor-Presidente da Associação Comunitária Despertar
	Américo Mattar	É formado em Engenharia pela Universidade Paulista. Diretor-Presidente da Fundação Telefônica Vivo.
	Anna Maria T. Pereira	Empresária. Diretora Vice-presidente da Associação Comunitária Despertar
	Gilberto B. Contador	Empresário. É sócio aposentado na Price Waterhouse Coopers
Conselho de Fundadores	Junio Fuentes	Formado em Administração de Empresas pela FGV/SP. Atua no setor de finanças
	Jorge Johannpeter Gerdau	Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela UFRGS. Atua como empresário. Presidente da Gerdau. Participa de diversos aparelhos privados de hegemonia do capital.
	Daniel Feffer	Formado em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. É o vice-presidente do Conselho de Administração da holding Suzano Papel e Celulose, a

		empresa que mais produz celulose de eucalipto do mundo.
	Danilo Santos de Miranda	Formado em Filosofia e Ciências Sociais. É diretor do Serviço Social do Comércio no estado de São Paulo.
	Jayme Sirotsky	Formado em Direito pela Universidade de Passo Fundo. Empresário. É presidente emérito do Grupo RBS empresa fundada pelo seu irmão.
	Luís Norberto Pascoal	É empresário. Dono da Companhia D'Paschoal de Participações. É diretor do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, da Federação de Entidades Assistenciais de Campinas e da Fundação Educar DPaschoal.
	Milu Vilela	Formada em Psicologia pela PUC/SP. É herdeira do Banco Itaú.
	Viviane Senna	Formada em Psicologia pela PUC/SP. É empresária e filantropa. Presidente do Instituto Ayrton Senna
	Wanda Engel Aduan	Formada em Geografia pela UERJ. É consultora independente do Instituto Synergos no Brasil.

Fonte: elaborado pela autora, com base em diversos sítios da internet.

Vale a pena destacar que muitos desses intelectuais orgânicos do capital estão envolvidos também em outros aparelhos privados de hegemonia da burguesia, tais como a Fundação Lemann, a Fundação Itaú, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, entre outros. Nesse sentido, podemos afirmar que ocorre um entrelaçamento desses intelectuais que transitam entre a sociedade civil e a sociedade política, pois se articulam com os setores empresariais, órgãos executivos e legislativos. Dessa forma, conforme aponta Martins (2019, p. 173), o movimento TPE consegue “capilaridade, legitimação, e uma circulação e compartilhamento de suas ideias e valores, como a defesa da filantropia, voluntariado, responsabilidade social empresarial, colaboração e corresponsabilidade”.

Essa forma de atuação permite ao TPE participar e, até mesmo, direcionar as decisões governamentais e criar consensos na sociedade civil. Eles obtêm cada vez mais apoio e ampliam a “aliança intersetorial⁵⁴”. Dessa maneira, atuam como parceiros dos organismos supranacionais e se articulam com diversos outros parceiros

⁵⁴ Alianças intersetoriais são alianças entre diversos setores tanto da sociedade civil quanto com o Estado.

locais (municipais, estaduais, federal), de modo a ampliar a sua frente de atuação para difundir seu ideário ideológico. Segundo Martins (2008, p. 13), “os empresários organizados no TPE demonstram compreender que a configuração da sociedade brasileira na atualidade exige ações mais articuladas e requintadas quando comparadas com o passado”.

O movimento TPE utiliza duas estratégias para conseguir êxito nas políticas educacionais: a organização em rede e os conhecimentos técnicos e de comunicação. A organização em rede trabalha da seguinte forma: os sócios fundadores do movimento TPE atuam simultaneamente em vários espaços tanto na sociedade civil, junto às organizações empresariais de diversos setores, especialmente as atividades do terceiro setor, quanto na sociedade política, junto a agentes públicos dos diversos níveis. Os sócios fundadores se dividem para ocupar importantes cargos, tanto no Conselho Nacional de Educação, como na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, na presidência do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), ou mesmo como assessores presidenciais, ou cargos comissionados no Ministério da Educação (Martins; Krawczyk, 2018).

Frente a isso, o movimento TPE conseguiu projeção nacional em um curto espaço de tempo por ter sócios fundadores ligados à grande mídia. A composição do movimento facilitou a divulgação do seu projeto ideológico. Desse modo, conseguiram rapidamente inserção no espaço político educacional e difundiram suas ideias em toda a sociedade e assumiram o *status* de “especialistas em educação”.

Nesse contexto, o movimento TPE trabalha de modo a divulgar *slogans* que encontrem consenso e apoio junto à sociedade. Os documentos divulgados apresentam teoria e ações práticas no intuito de influenciar o Estado e a sociedade, de forma geral. Dessa forma, busca-se implementar práticas de gestão empresarial na educação. Além disso, busca-se cumprir, conforme aponta Esteves (2020, p. 112), as cinco metas que apresentam como “característica o fato de serem verificáveis e mensuráveis por meio de instrumentos de medição e de avaliação educacionais”. O

movimento lança conjunto de ações que devem ser cumpridas até o ano de 2022, cinco metas⁵⁵, cinco bandeiras⁵⁶ e cinco atitudes⁵⁷ para a educação.

O movimento TPE atua tanto se articulando com os aparelhos privados de hegemonia da burguesia que agem no cenário nacional quanto com instituições de outros países. Para isso, participam e promovem eventos em países da América Latina e da América Central. Assim, em 2011, em Brasília, o movimento TPE organizou o *Congresso Internacional Educação: uma agenda urgente*, promoveu o *Encontro Latino-Americano de Organizações da Sociedade Civil para a Educação*. No evento, que contou com a parceria do BID, participaram 13 organizações latino-americanas análogas ao movimento TPE. O objetivo do evento foi a criação da Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA).

No texto da carta de constituição do REDUCA, a organização se propõe a trabalhar em conjunto para garantir o direito à educação de qualidade para as crianças e jovens; estabelecer trocas de conhecimento e aprender de forma coletiva; e ter uma voz coletiva na América Latina e Caribe.

Assim como o movimento TPE utiliza a estratégia de estabelecer metas, o REDUCA também lança mão desse recurso e estabelece como meta comum, para o ano de 2024, que crianças e jovens obtenham trajetórias completas de 12 anos de escolaridade. Outra meta proposta é a de que os países da América Latina atinjam a média da OCDE no exame do PISA.

⁵⁵ No ano de 2006, o movimento TPE lança o conjunto de metas, são elas: meta 1 – Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; meta 2 - Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; meta 3 – Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; meta 4 – Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; meta 5 – Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

⁵⁶ No ano de 2010, o movimento TPE divulga o conjunto de bandeiras, são elas: 1) Currículo: o País precisa ter um currículo nacional, com as expectativas de aprendizagem dos alunos por série/ciclo. 2) Valorização dos professores: o magistério deve ter uma formação adequada, com foco na aprendizagem dos alunos, além de contar com uma carreira mais atraente. 3) Fortalecimento do papel das avaliações: as provas aplicadas para medir a qualidade da educação devem orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas. Por isso, é necessário que elas forneçam informações aos professores e aos gestores sobre o que os alunos aprenderam e deixaram de aprender. 4) Responsabilização dos gestores: os gestores brasileiros devem ser apoiados, mas também responsabilizados pelo desempenho dos alunos. 5) Melhora das condições para a aprendizagem: o país deve ampliar a exposição dos alunos à aprendizagem por meio do cumprimento das quatro horas diárias obrigatórias e da ampliação do turno de ensino, com utilização do contraturno para reforço escolar e recuperação.

⁵⁷ No ano de 2014, o movimento TPE lança o conjunto de atitudes, são elas: 1) Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento; 2) Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola; 3) Colocar a educação escolar no dia a dia; 4) Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos; e 5) Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens.

O movimento TPE tem um papel de destaque no REDUCA, faz parte da coordenação da rede, pois é visto como um exemplo a ser seguido devido à sua capacidade de organização orgânica e atuação tanto na sociedade civil quanto na sociedade política. Isso se reflete também pela sintonia conseguida pelo movimento junto ao governo federal, bom exemplo disso, foi a divulgação do *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação*, em 2007 (Martins, 2016).

4.2.2. Fundação Lemann

Apresentamos a Fundação Lemann (FL), um dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia mais atuantes no campo educacional brasileiro. Partimos da sua trajetória histórica, em especial, da sua capilaridade no campo das políticas educacionais e como se articula com os outros aparelhos privados de hegemonia da burguesia e o Estado.

Além disso, temos o objetivo de compreender o papel da FL na contrarreforma do Ensino Médio e as estratégias de organização para o atingimento do objetivo de modificar a legislação educacional e o seu amplo leque de ações frente à educação nos últimos anos. Para isso, realizamos o levantamento das suas ações, consultando os seus relatórios anuais, de 2002 a 2021, no endereço eletrônico da instituição. Com isso, procuramos desvendar a estratégia utilizada pela FL e o seu *modus operandi* de atuação e de consenso.

Neves (2002), em suas reflexões sobre a democracia, a educação escolar e as políticas neoliberais colocadas em prática a partir de 1990, no Brasil, identificou que a educação pública está em risco. As políticas educacionais neoliberais são antidemocráticas e antipopulares. A privatização em curso faz com que surja uma “nova burguesia de serviços”. A escola começa a ser vista como uma “empresa de prestação de serviços”. Freitas (2018, p. 29), também realizando essa análise, destaca que, na sua visão, “a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um ‘serviço’ que se adquire, e não mais como um direito”.

Nesse contexto, surgiu “a nova burguesia de serviços educacionais, fração da nova burguesia de serviços, recebe o apoio de todas as frações da classe dominante brasileira” (Neves, 2002, p. 164). Isso porque a burguesia entendeu que, dessa forma, contribui para a redução dos gastos do Estado com a educação pública e, assim, pode também transmitir a ideologia da sua classe para toda a sociedade.

Os aparelhos privados de hegemonia da burguesia como a FL atuam para que o papel da escola consista na “efetivação da submissão técnica e ético-política da classe trabalhadora aos objetivos da burguesia brasileira, sob a direção da sua fração monopolista” (Neves, 2002, p. 172). A formação da classe trabalhadora deve estar pautada em uma “educação genericamente ampla, flexível e pragmática, voltada à resolução de problemas e ao desenvolvimento da capacidade para aprender novos processos” (Oliveira, 2019, p. 165).

As estratégias formativas da Fundação Lemann estão vinculadas a um projeto mundializado o qual tem como pauta a nova racionalidade neoliberal voltada a uma “sociabilidade obrigatoriamente flexível, descentralizada, centrada numa participação formal (e superficial) dos indivíduos” (Oliveira, 2019, p. 165).

A atuação política e ideológica dos aparelhos privados de hegemonia, principalmente da FL, tem sido no processo de formar e educar “novos quadros de intelectuais orgânicos” que propõem políticas públicas que contribuam para a hegemonia burguesa. Assim, numa atuação “incisiva, diversificada e militante”, organizações como a FL sustentam o projeto de dominação na sociedade brasileira (Casimiro, 2020).

As metas desses sujeitos coletivos é que a classe trabalhadora se conforme à situação da vida produtiva cada vez mais flexível, incerta, precária e volátil. A formação deve ser para “o trabalho simples para operar e o trabalho complexo para adaptar a ciência e a tecnologia trazidas de fora pelas grandes empresas multinacionais” (Neves, 2002, p. 173). Nas palavras de Neves (2002, p. 173):

A subsunção da escola aos interesses técnicos e ético-políticos da burguesia vem sendo implantada, em grande parte, através da articulação das ações dirigidas à melhoria da qualidade do ensino, englobando o treinamento de dirigentes escolares, metamorfoseados em gerentes; a redefinição da política

de formação de professores em todos os níveis e modalidades; as diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares nacionais; as diretrizes de elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas e os mecanismos de avaliação do desempenho escolar, das instituições de ensino e do desempenho docente.

A FL se propõe a realizar parcerias com os governos, com o discurso de contribuir para a melhoria do ensino, mas as suas inserções no âmbito escolar contribuem para o inverso. O que estamos presenciando é a destruição da autonomia docente e a expansão da “publicização da lógica empresarial” no ambiente educacional. Conforme aponta Oliveira (2019, p. 162), “um processo que dissemina o ideário empresarial na ambiência e funcionamento individual das escolas públicas e impacta singularmente as políticas públicas de educação e o conjunto do sistema público escolar brasileiro”.

Desse modo, Neves (2002, p. 171) assevera que a estratégia dos aparelhos privados de hegemonia, no neoliberalismo, a partir da visão de Gramsci, “estimula a pequena política em detrimento da grande política, realizando, deste modo, contraditoriamente, a grande política da conservação”. Assim, esses sujeitos coletivos atuam com o discurso de melhoria da qualidade, diminuição da pobreza e conseguem manter os seus privilégios, por meio da ampliação da acumulação e concentração do capital.

Nesse contexto, Neves pontua, a partir da sua visão da teoria da competência, que, para os países capitalistas centrais, o intuito da burguesia mundial é que a classe trabalhadora pense minimamente. Para isso, a formação dessa classe deve estar voltada para as experiências vividas e a desvalorização do conhecimento teórico historicamente produzido. Para os países subdesenvolvidos como o Brasil,

[...] a teoria da competência se destina a preparar intelectuais incapazes de produzir conhecimentos científicos e tecnológicos necessários ao desenvolvimento autônomo dessas formações sociais e, simultaneamente, a produzir cidadãos aptos a dar organicidade ao projeto burguês de sociedade, definido a partir dos pólos centrais da economia mundial (Neves, 2002, p. 174).

Assim, os intelectuais orgânicos do capital atuam em parcerias com os organismos supranacionais para a conservação da ordem burguesa. Desse modo, surgem instituições sem fins lucrativos com o objetivo de interferir na educação

pública, retirando a autonomia da instituição e dos docentes e agindo em defesa de interesses específicos da sua classe. Vejamos a atuação da Fundação Lemann.

Para Farias (2021, p. 739), a Fundação Lemann “é a mais importante matriz do projeto de conformação burguesa empresarial constituído da trama dos aparelhos privados de hegemonia”. A atuação diferenciada consiste, principalmente, em três frentes: na seleção de jovens líderes para atuarem tanto no setor privado quanto na gestão pública; na formação de professores e gestores da educação pública com foco nos resultados das avaliações externas; e no ramo de plataformas de conteúdos digitais, para disseminar conteúdos e controlar o trabalho docente. Somam-se a isso, as ferramentas de ensino à distância, as editoras, as revistas e os veículos de comunicação usados pela fundação.

O funcionamento do aparelho privado de hegemonia é nominalmente sem fins lucrativos, mas tem uma estrutura de funcionamento empresarial, pois deixa entrever lucros para a empresa. Há o investimento em institutos, fundações e organizações já consolidadas, mas, ao mesmo tempo, em organizações experimentais, tais como as *startups*, cuja finalidade “é o de criação e de experimentação de novos produtos e serviços” (Farias, 2021, p. 740). Desse modo, a FL realiza experimentos gratuitos nas redes de ensino e valida a mercadoria educacional. O universo de atuação da FL é amplo. Há uma gama de parcerias com empresas, instituições públicas e privadas. No relatório de 2019 (Fundação Lemann, 2019), a instituição apresenta os seus parceiros. O *slogan* utilizado é “nenhuma história de sucesso acontece sozinha”. A Fundação diferencia os parceiros da seguinte forma: parceiros por uma educação de qualidade; parceiros pelo desenvolvimento de lideranças públicas e sociais; coinvestidores e filantropia colaborativa; parceiros técnicos; universidades parceiras; organizações financiadas. Os parceiros por uma educação de qualidade são:

Amplifica; Associação Nova Escola; Bem Comum; BNDES; Centro de Inovação para Educação Brasileira; Colabora Educação; Conectando Saberes; CONSED; CONVIVA EDUCAÇÃO; CPQD; Ensina Brasil; Escola Digital; Formar; FGV; Ebape; Fundação Victor Civita; IEDE; Inspirare; Instituto Ayrton Senna; Instituto Natura; Instituto Rodrigo Mendes; Khan Academy; LEPES; LETRUS; Movimento pela Base; Profissão Docente; QEDU; Rede Brasileira de aprendizagem criativa; REUNA; Todos Pela Educação; UNDIME; YOUTUBE Edu (Fundação Lemann, 2019, p. 27).

Os parceiros pelo desenvolvimento de lideranças públicas e sociais são:

A Banka – audácia jovens com ação; Articule; CLP Liderança Pública; CONSAD; Daqui para fora; Fundação Estudar; Gerando Falcões; Instituto Four; IPEPO Instituto da visão; RAPS-Rede de Ação Política pela sustentabilidade; University of St. Gallen; Vetor Brasil (Fundação Lemann, 2019, p. 27).

A FL apresenta também os coinvestidores, filantropia colaborativa, são eles: “AT&T; Baobá; BID; BRAVA; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; GREAT; PARTNERSHIP; HUMANIZE; Imaginable; Instituto Natura; Instituto Unibanco; Itaú BBA; Itaú Social; Repúblca. Org; WK KELLOGG Foudation” (Fundação Lemann, 2019, p. 28). Os parceiros técnicos da FL são:

Abave; Avisa Lá; CAEd; Centre for Public Impact; CPRL; Datafolha; Education; USA; Elogroup; Elos Educacional; FDC; FJP; Hacklab; INEP; MAIS; MATHEMA; MERCER; PORVIR; PUBLIX; Sincroniza Educação; Social Good Brasil; SOMAS; TOMARA Educação e Cultura; Transparéncia Internacional; Triade Educacional; Macroplan (Fundação Lemann, 2019, p. 28).

As Universidades parceiras da Fundação Lemann são:

Albert Einstein – Instituto Israelita de Ensino e Pesquisa; Columbia University; FGV; Direito SP; HARVARD University; ILLINOIS; INSPER; MEDICINA USP; Massachusetts Instituto of Technology; University of OXFORD; Stanford University; RUSH; University of St. Gallen; USC University of Southerm California (Fundação Lemann, 2019, p. 29).

No mesmo relatório, a Fundação Lemann apresenta as organizações financiadas, são elas: “Associação Fernanda Bianchini; Bienal Américas; Brasil Cursinhos; Centro Ruth Cardoso; GRADED; Instituto Sou da Paz; Instituto Tênis; LOB Instituto; Movimento Mapa Educação; Parceiros da Educação; PROA; UNEafro; IC” (Fundação Lemann, 2019, p. 29).

A primeira organização social criada pela FL foi a Fundação Estudar, em 1991, na cidade do Rio de Janeiro. Sendo uma fundação privada com atuação na educação superior e com atividade econômica, seu objetivo era selecionar e preparar jovens lideranças pobres para cursar a graduação e a pós-graduação com subsídios da fundação. O programa de bolsas, atualmente, chama-se Programa Líderes Estudar. São utilizadas diversas maneiras de seleção, pois os critérios definidos são que esses jovens sejam “brilhantes” e “talentosos”. Assim, ocorre a seleção na Olimpíada Brasileira de

Matemática (OBM) e na Olímpiada Brasileira de Matemática das escolas públicas (OBMEP), que são atividades apoiadas pela FL. Em 2016, a Fundação Estudar foi transferida para a cidade de São Paulo (Farias, 2021).

A segunda iniciativa da Fundação Lemann foi o Instituto Social para Motivar Apoiar e Reconhecer Talentos (ISMART), também conhecido como Instituto Social Maria Telles, criado em 1999, sob a direção de Marcel Hermann Telles, sediado na cidade de São Paulo, mas com filiais no Rio de Janeiro e São José dos Campos (São Paulo). Farias (2021, p. 745) aponta que,

em linhas gerais, o ISMART seleciona adolescentes, entre 12 e 15 anos oriundos das escolas públicas, com critério socioeconômico entre um e dois salários mínimos e com o “indicativo” de que tenham ‘altas habilidades e superdotação’, para participarem do processo de seleção, próprio da Instituição conforme seus editais, por meio de seus projetos, com a finalidade de inseri-los, se aprovados, em escolas privadas de ensino médio conveniadas das cidades de São Paulo, São José dos Campos /SP, Rio de Janeiro/RJ e Belo Horizonte/BH.

A FL buscou na seleção encontrar jovens talentosos com o perfil de altas habilidades/superdotação. O intuito não é colaborar na formação de todos os jovens da classe trabalhadora, mas aqueles que se destacam com altas habilidades cognitivas.

Em 2014, a organização se inseriu no mercado de ensino a distância e recebeu o apoio das *edutechs* e com a criação do *ISMART online*. Dessa forma, os alunos selecionados e não contemplados nos projetos presenciais foram inseridos no projeto *on-line*. A instituição foi financiada por “empresários do setor bancário, alimentício, assessoria jurídica, entre outros, o Banco Mundial” (Farias, 2021, p. 748).

No site da FL, consta que a instituição foi criada em 2002, com o objetivo de desenvolver e financiar “projetos que contribuam para o desenvolvimento social e econômico do Brasil, em especial aqueles relacionados ao ensino público”. De acordo com o aparelho privado de hegemonia, a fundação é “uma organização de filantropia familiar, sem fins lucrativos” que atua com a missão de “colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de amplo impacto que garantam a aprendizagem de todos os estudantes” (Fundação Lemann, 2022).

Segundo Farias (2021, p. 748), a “JP Lemann Foundation é organização social, de propriedade de Jorge Paulo Lemann e família”. A autora explica que há uma diferenciação na FL, pois há dois registros distintos e essa “diferenciação sugere tática na blindagem jurídico administrativa provavelmente nas transações realizadas no território brasileiro por JP Lemann e família entre a organização suíça, Lemann Foundation, e o Instituto Lemann responsável pelos acordos com o poder público”.

A organização JP Lemann Foundation, a princípio, foi criada “sob o estatuto de Berma, em dezembro de 2001, inscrita pelo artigo 80 do Código Civil suíço, com sede em Zurich”. Em 2007, o nome da instituição foi alterado, na Suíça, para Lemann Foundation. No Brasil, a organização suíça, começou a atuar em 2002 e pelos relatórios anuais atuou até 2010, quando realiza o convênio com a prefeitura de São José dos Campos/SP. Em 2011, foi institucionalizada outra organização no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ), “com natureza jurídica, associação privada, sem fins lucrativos, com sede em Pinheiros, São Paulo, com o nome de Instituto Lemann” (Farias, 2021, p. 748). A Fundação Lemann e o Instituto Lemann têm o registro no Brasil e na Suíça. Optamos em denominá-la como Fundação Lemann, pois é como a instituição é mais conhecida no Brasil.

A direção da Fundação Lemann é composta pelo empresário Jorge Paulo Lemann e família. Participam também empresários do capital financeiro internacional do conglomerado de *holdings* Lemann e sócios, empresários do setor da saúde, da segurança, de alimentos, tendo participação ativa dos escritórios de advocacia da Suíça e do Brasil. No relatório anual de 2019, apresenta-se a seguinte estrutura organizacional:

Quadro 3: Estrutura organizacional da Fundação Lemann

FUNÇÃO	MEMBRO	FORMAÇÃO/ATUAÇÃO
Presidente	Jorge Paulo Lemann	Formado em Economia pela Universidade de Harvard. Empresário.
Conselho	Suzanna Lemann	Sem informação da formação. Empresária fundadora da Matueté

	Jorge Paulo Lemann	Idem acima
	Florian Bastunek	Formado em Administração pela PUC-RJ. Atua como gestor de fundos financeiros.
	Prof. Dr. Peter Nobel	PHD em Psicologia Cognitiva. Atua como consultor de tecnologia
	Peter Graber*	
Secretário do Conselho	Dr. Christoph Peter	PHD em Psicologia. Empresário da área de manufatura externa.
Diretor Executivo	Deniz Mizne	Formado em Direito pela USP. CEO da Lemann Foundation
Diretora de Educação	Camila Pereira	Formada em Administração pela Universidade Federal de Pelotas. É pesquisadora do IPEA.
Diretor Institucional	Felipe Proto	Formado em Administração.
Diretor Geral do Formar	Guilherme M. Antunes	Formado em Administração de Empresas pela USP. Co-fundador e CEO @apprenty
Diretor(es) de Projetos	Anna Lara Schmidt	Tem formação inicial e mestrado na área de Ciências Biomédicas pela UFRGS
	Daniela Caldeirinha	Formada em Jornalismo.
	Lara Alcadipani	Formada em Jornalismo pela UNESP
	WeberSutti	Formado em Arquitetura pela USP

Fonte: Fundação Lemann. Elaborado pela autora

*Não foram encontradas informações sobre sua formação e atuação na fundação.

No site da FL, a instituição, ao expor a sua visão, ressalta que deseja para o país um “Brasil justo e avançado, onde todos têm a oportunidade de ampliar o seu potencial e gerar impacto positivo no mundo, para levar o país a um salto de equidade” (Fundação Lemann, 2022). A instituição se apresenta em defesa das “oportunidades para todos”, argumentando que o investimento social privado pode proporcionar uma melhoria na educação pública brasileira.

O fundador do Grupo Lemann é o empresário suíço-brasileiro Jorge Paulo Lemann atua em diferentes frentes de investimentos nacionais e internacionais. Lemann e seu grupo de investidores têm, entre outros, o controle de vários

conglomerados⁵⁸ empresariais, do ramo da maior cervejaria do mundo a quarta maior rede varejista do Brasil.

A FL tem uma atuação diferenciada. Ela apoia financeiramente diversas atividades, dá suporte técnico a outros aparelhos privados de hegemonia e empresas e se apresenta como correalizadora em outros projetos estratégicos. Segundo Farias (2021, p. 751), a fundação apoia financeiramente atividades “vinculadas aos esportes e à educação, atividades assistencialistas, concessão de bolsa de estudos dentro e fora do país”. Apoia também projetos que aceleram a aprendizagem.

Em 2011, ocorreu uma reformulação na FL e houve uma ampliação da equipe. O relatório anual de 2012 apresentou mudanças no conteúdo do projeto estratégico e tático, destacando-se a “inovação com escala e a pesquisa com influência na formulação e na implementação de políticas educacionais” (Farias, 2021, p. 751).

O primeiro projeto em que a FL atuou no nicho de mercado educacional foi o *Programa Gestão para o sucesso escolar*. Esse programa foi realizado por meio do *Instituto Gestão Educacional* (IGE). Os principais projetos implementados pela FL durante o período de 2002 a 2011 foram:

cursos de formação continuada, cursos de pós-graduação à distância, seminários, workshops vinculados à premiação de escolas e secretarias de educação, a partir dos casos exemplares de sucesso “estudo de casos/melhores práticas”. O principal curso Gestão para o Sucesso Escolar foi ofertado às secretarias de educação para professores, gestores e técnicos das secretarias, simultaneamente à oferta do curso de especialização presencial, Curso de Formação em Gestão Escolar. Todos realizados em parceria com IES privadas, com apoio do CONSED, do Prêmio Jornalismo e do Projeto Escola Campeã, este último em parceria com o Instituto Ayrton Senna, com o objetivo de premiar escolas e secretarias de educação com desempenho de resultados eficazes (Farias, 2021, p. 754).

Outro projeto desenvolvido pela fundação foi o *Programa Formar*, que consiste em um projeto nas redes públicas com o objetivo de ofertar uma formação continuada aos profissionais da equipe técnica que atuam nas secretarias de educação. O intuito foi de influenciar no planejamento e na implementação das políticas

⁵⁸ O Grupo Lemann e seu grupo de investidores detêm o controle da *Anheuser Busch In Bev* (AB In/bev), a maior cervejaria do mundo; a *Kraft Heinz*, quinta maior empresa de alimentos e bebidas do planeta; a *Brands International*, terceira maior operadora de *fast-food* do mundo e a Lojas Americanas, a quarta maior empresa varejista do Brasil.

educacionais e no assessoramento do uso e da implementação das tecnologias e de plataformas digitais de ensino, com o apoio do Programa Inovação Educação Conectada. Não foi à toa que a FL, no período da pandemia de covid-19, tornou-se defensora do ensino híbrido.

É importante ressaltar que a Fundação Lemann atua como uma instituição sem fins lucrativos, mas as suas organizações parceiras não são. No *Projeto Formar* as suas parcerias são com *Elos Educacional*, *Mathema*, *Sincroniza Educação* e *Instituto Gesto* que assumem o trabalho técnico-formativo e têm a direção político-pedagógica de Claudia Costin e Cleuza Repulho⁵⁹ (Farias, 2021, p. 755).

No trabalho com as redes de ensino, a Fundação Lemann atua da seguinte forma: primeiro, a instituição lança um edital público para que as redes de ensino se candidatem a tê-la como parceira. Nesse edital, a instituição especifica as características e as exigências a serem cumpridas. As redes selecionadas assinam, junto com a FL, um termo de parceria. Nesse termo, a Fundação Lemann consta como instituto, sem fins lucrativos, enquanto as empresas parceiras, que são correalizadoras, responsáveis pela parte didática, curricular e responsável por contratação de pessoal, como, por exemplo, a *Elos Educacional*, aparece denominada apenas como “*Elos*”. Evidencia-se sua característica de instituição com fins lucrativos (Peroni; Oliveira, 2020).

Na atuação de seleção e de formação de lideranças, a fundação tem os seguintes programas: o Programa Lemann Fellows, Talentos da Educação 21, Talentos da Saúde, Líderes Públicos, Conectando Saberes, Ponte de Talentos e Terceiro Setor Transforma e a Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa (RBAC). O programa Lemann Fellows consiste na concessão de bolsas parciais e/ou integrais para que jovens brasileiros se submetam ao processo seletivo de instituições parceiras, como Harvard, Columbia, Stanford, MIT, Illinois e Oxford. Caso sejam aprovados, concluem o curso e retornem ao país, são selecionados para compor “a rede mercantil-filantrópica

⁵⁹ Cleuza Repulho tem mestrado em Educação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atua como diretora no Instituto Gesto.

Lemann". Exemplo bem-sucedido desse programa é a deputada federal Tabata Amaral, eleita em 2019, pelo estado de São Paulo e reeleita em 2022.

Outro programa de bolsas é o *Lemann Fellowship*, que consiste na seleção de pesquisadores brasileiros para participarem da produção de “pesquisas coletivas direcionadas às práticas e às políticas educacionais brasileiras balizadoras das políticas governamentais” (Farias, 2021, p. 755). Para direcionar esse programa de bolsas, em 2012, foi criado o *Centro Lemann para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira* dirigido pelos pesquisadores Paulo Blikstein⁶⁰, Martin Carnoy⁶¹, Eric Bettinger⁶² e David Plank⁶³.

Em relação à contrarreforma do Ensino Médio e à implementação da BNCC, a FL atua para formar os docentes e a equipe gestora das escolas públicas. Para isso, realiza, desde 2012, o Movimento Pela Base (MPB). Em 2018, investiu em convênio com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e realizou parceria com o MEC para desenvolver projetos, via chamada pública, para o uso de tecnologias digitais na educação pública.

No relatório anual de 2008, a Fundação Lemann trouxe, como uma das atividades realizadas, “cinco estudos, que resultaram em sete seminários cobrindo temas: a Autoridade e Responsabilidade, os Padrões Educacionais, os Sistemas de Avaliação, a Valorização do Magistério e Financiamento. Cada um deles trata de uma temática específica do ensino público” (Fundação Lemann, 2008, p. 10). Nesses seminários, pesquisadores apresentaram seus estudos sobre a educação, em alguns casos, estudos encomendados pela própria Fundação.

Vale a pena destacar a pesquisa apresentada por Paula Louzano, doutora em educação pela Universidade de Harvard, sobre “os tipos de produtos e serviços

⁶⁰ Paulo Blikstein Diretor da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos. Professor Assistente do Laboratório de Tecnologias de Aprendizagem Transformadora. Diretor do Centro Lemann para a Educação Brasileira.

⁶¹ Martin Carnoy é um economista americano. Professor na Universidade de Stanford. É codiretor do Centro Lemann em Stanford.

⁶² Eric Bettinger é professor de Educação da Família Conley DeAngelis na Escola de Educação da Universidade de Stanford.

⁶³ David Plank David Plank é Professor Emérito (Pesquisa) na Escola de Educação da Universidade de Stanford Plank. Foi professor visitante na Universidade Federal da Bahia de 1990 a 1995. Ele também trabalhou em estreita colaboração com o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e o Banco Mundial para desenvolver e implementar reformas no sistema de educação básica do país.

oferecidos por empresas para padronização dos conteúdos e práticas nas salas de aula". Outra pesquisa encomendada foi a de Teresa Cozetti Pontual, subsecretária de gestão da rede de ensino do Rio de Janeiro, sobre "vantagens e desvantagens da remuneração por resultados para professores" (Fundação Lemann, 2008, p. 12).

No relatório anual de 2012, a FL comemorou a intensificação da sua atuação estratégica junto ao setor público, o fortalecimento junto às redes municipais do estado de São Paulo e conseguiu ampliar para o âmbito federal. Com isso, realizou a parceria com o MEC para impulsionar o projeto de utilização de tablets pelos docentes. Com o INEP, a parceria tem o objetivo de acelerar a liberação dos microdados da Prova Brasil, entre outras ações.

O relatório de 2012 foi o primeiro em que a organização explicitou as suas estratégias em relação às políticas educacionais. Como, na visão da instituição, as decisões devem ser tomadas "baseadas em evidências na área educacional" (Fundação Lemann, 2012, p. 6), a organização se propõe a apoiar, fomentar pesquisas sobre políticas educacionais e divulgar esses conhecimentos para toda a sociedade.

Nesse ano, realizou o primeiro seminário sobre políticas educacionais, intitulado *1º Seminário Internacional do Centro Lemann de Stanford*. Participaram desse seminário 332 pessoas, dentre representantes do MEC, INEP, Capes, pesquisadores de universidades, gestores de secretarias estaduais e diretores de organizações do terceiro setor (Fundação Lemann, 2012).

No relatório de 2014, a FL comemorou o início das discussões em relação à BNCC, considerando ter sido um passo importante para a qualidade da educação pública. O texto do documento explicitou a análise da organização em relação às políticas educacionais e a sua atuação. Deixou bem claro que a estratégia da instituição foi interferir nas políticas públicas educacionais para conseguir o "impacto" traçado. Em uma parte do documento consta que,

por maior que seja o impacto de nossas ações, sabemos que elas serão pequenas diante das políticas públicas educacionais. Em 2014, intensificamos nossos esforços não apenas para oferecer evidências à formulação de políticas de qualidade, como também para facilitar consensos para que essas iniciativas saiam do papel e alcancem a realidade das escolas (Fundação Lemann, 2014, p. 3).

Em outra parte do documento, a FL explicitou a sua atuação ativa na construção do grupo de discussão da BNCC. A parceria entre o aparelho privado de hegemonia foi estreita, ao ponto de produzir estudos no intuito de contribuir para a discussão da BNCC, que, nas palavras da fundação, é um esforço de construir “uma base comum para os currículos de todas as escolas do país”. A FL comemorou que a construção da BNCC “entrou definitivamente na agenda pública nacional” (Fundação Lemann, 2014, p. 9).

Em uma ofensiva para implementar a BNCC, a FL adquiriu a Associação Nova Escola, em 2016. Essa associação é composta pelas revistas Nova Escola e Gestão Escolar. O conteúdo das revistas “é dividido entre notícias, cursos online, planos de aulas por disciplina e etapa da Educação Básica, todos alinhados à BNCC, reportagens, planejamentos, vídeos e guias, entre outras ‘práticas inovadoras da sala de aula’” (Farias, 2021, p. 756).

A FL demonstra muito interesse pela educação a distância, tanto que desde 2011 investe, conforme aponta Farias (2021, p. 757), “na compra, autorização de uso ou apoio financeiro de plataformas de ensino, dentre elas a plataforma Khan Academy Brasil”. Essa plataforma oferece conteúdos de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa, alinhados à BNCC do Ensino Fundamental. A Fundação também está relacionada com as plataformas Youtube Edu27; a HBX Coursera Brasil. Como também tem parcerias com as startups Geekie, que oferta produtos e serviços voltados para escolas e alunos tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. A *startups* QEDU oferta dados públicos de avaliações em larga escala (Prova Brasil, Censo Escolar, Ideb e o Enem). Dessa forma, as secretárias de educação podem ter acesso rápido e fácil aos dados (Farias, 2021).

A atuação da Fundação Lemann “consolida os interesses empresariais do capital internacional financeiros expressos nas diretrizes do Banco Mundial e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a educação na América Latina” (Farias, 2021, p. 758). Com uma atuação orgânica e em diferentes frentes, o aparelho privado de hegemonia da burguesia, conseguiu cumprir seu papel de formação do consenso tanto na sociedade civil quanto no Estado.

Em relação à educação pública, a FL conseguiu impor o “conteúdo curricular em todos os níveis da educação, controla as formas de pensar e do fazer docente, delineia o tipo de trabalhador e trabalhadora necessário à relação capital trabalho, sob o ideário de um certo tipo de empreendedorismo e de meritocracia” (Farias, 2021, p. 759). Para conseguir êxito nessa tarefa, a FL se empenha na construção da BNCC. No relatório anual de 2015, a instituição deixou bem claro isso, apresentou que o “Movimento pela Base Nacional Comum, do qual somos fundadores e integrantes, contribuiu diretamente para este avanço”. No documento, a organização explicitou que a BNCC é uma luta “de muitas entidades do setor, o estabelecimento de objetivos claros de aprendizagem pode servir como espinha dorsal para um sistema educacional pautado pela equidade e pelas altas expectativas” (Fundação Lemann, 2015, p. 5).

O léxico utilizado pela organização é composto por termos que representam os desejos de todos sujeitos para a educação pública brasileira, tais como: educação de qualidade, educação pública para todos, mudar o Brasil. Todavia, a atuação desse aparelho privado de hegemonia está na direção oposta desses termos. Conforme aponta Freitas (2018, p. 56), a “reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da ‘qualidade da educação para todos’ que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação”. A FL atua para manter a educação pública em um patamar de subserviência aos interesses do capital e o uso do léxico da “educação de qualidade” é para manipular a classe trabalhadora e conseguir adesão ao projeto burguês. Fontes (2021) explica que os aparelhos privados de hegemonia agem para captura dos termos usados pela classe trabalhadora para depois desclassificá-los.

Para Freitas (2018, p. 78), os empresários que atuam nos aparelhos privados de hegemonia têm uma dinâmica estabelecida para destruir a educação pública. O primeiro passo é o discurso de que a educação pública não funciona e precisa ser reformada. Assim, os passos dados são “padronização através de bases nacionais curriculares”, “testes censitários” e “responsabilização verticalizada”. Desse modo, espera-se que definido “o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e

punirá quem não ensinou". O objetivo é restringir conteúdos, restringindo-se às disciplinas consideradas básicas.

A FL assumiu, no cenário educacional brasileiro, o papel de dirigir as pautas educacionais. Para isso, precisa agir em parceria e de forma orgânica com os outros aparelhos privados de hegemonia. O movimento TPE age como intelectual orgânico coletivo, desempenha a função de concentrar as pautas educacionais definidas pela Fundação. Vale a pena destacar que alguns intelectuais orgânicos atuam nos dois aparelhos privados de hegemonia, como Claudia Costin e Claudio de Moura Castro.

Para Oliveira, a FL tem um modo de articulação que se enquadra numa nova estratégia burguesa de acumulação da riqueza. A instituição se articula em diferentes esferas. Há a atuação de diversos intelectuais orgânicos do capital que compreendem o funcionamento do capitalismo financeiro; das características do Brasil, como um país periférico e dependente; como também o papel e as possibilidades de atuação dos aparelhos privados de hegemonia. O fundo público é a nova acumulação burguesa no Brasil. O projeto de educação desenvolvido por eles tem conseguido êxito (Oliveira, 2019).

No relatório anual de 2016, destacou-se a atuação da FL "como secretaria executiva do Movimento pela Base Nacional Comum", que articula a ação de 78 pessoas e organizações comprometidas com a garantia da construção da BNCC. No documento, a organização apontou que esse compromisso foi "para assegurar a construção de uma política pública de Estado e não de governo, mesmo no contexto político instável". Em outra parte do documento, explicou-se que o processo *on-line* de consulta em relação à BNCC foi realizado no primeiro trimestre de 2016 e contou com mais de 300 mil participantes. Em maio de 2016, a organização coordenou 16 leituras críticas, "realizadas tanto por especialistas técnicos quanto alunos, professores e gestores educacionais nas cinco regiões do país" (Fundação Lemann, 2016, p. 8).

No relatório anual de 2017, destacando a BNCC, o documento afirmou que "é a primeira vez que o Brasil tem uma política pública que explicita os direitos de aprendizagem de todos os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental"

(Fundação Lemann, 2017, p. 8). Não há criticidade em relação ao fato de a homologação ser realizada separada da BNCC do Ensino Médio. O texto pontuou que a Base representava “avanços importantes para a equidade e a qualidade da educação”.

A FL iniciou a sua estratégia para implementação da BNCC, dando apoio a estados e municípios na construção “do primeiro Guia de Implementação”. Assim, iniciou-se processo de reuniões com secretarias de educação por todo o Brasil, tendo a instituição se colocado à disposição como parceira das secretarias. Desse modo, buscou, em regime de colaboração, participar na construção dos currículos locais. A Fundação realizou parceria com a Universidade Columbia e com a empresa Artemísia e juntos realizaram o Desafio *Start-Ed*. Com isso, buscaram focar em soluções para colaborar na implementação da BNCC.

A FL explicitou que a sua estratégia de atuação “mira essencialmente iniciativas estruturantes e sistêmicas que têm impacto em escala” (Fundação Lemann, 2019, p. 3). Os intelectuais orgânicos que atuam na instituição têm clara a visão que desejam exercer suas funções na Educação Básica pública e contribuir para a construção de políticas educacionais. A meta é impactar o maior número possível de pessoas. Por isso, em 2021, no seu relatório anual, diz que, em duas décadas de atuação, “saímos de um impacto direto em pequena escala para parcerias estratégicas e impacto sistêmico, alcançando uma nova escala para nossas ações” (Fundação Lemann, 2021, p. 1).

No relatório anual de 2020, a FL explicitou como fez para colocar em prática a força-tarefa para não deixar a educação pública brasileira parar devido à pandemia. Em relação à BNCC, o texto comemorou a homologação por 74% dos municípios brasileiros.

4.2.3. *Instituto Ayrton Senna*

O Instituto Ayrton Senna (IAS) surgiu em 1994, após a morte do piloto de Fórmula 1. No site, a instituição é definida como “uma organização sem fins lucrativos comprometida com a educação integral”. A irmã do piloto, Viviane Senna, psicóloga e empresária, é a presidente da instituição, desde a sua fundação. A ideia do

Instituto surgiu dois meses antes do falecimento do piloto que expressou à família o desejo de atuar na área social. A sede da instituição é na cidade de São Paulo (IAS, 2022).

A instituição é beneficiada pelo poder simbólico e o prestígio nacional e internacional do piloto. O *modus operandi* é bastante articulado. Assim, podemos destacar que o IAS é uma instituição pioneira. Atua na implementação de novos modelos de gestão educacional e gestão da aprendizagem. O IAS tem um discurso de filantropia, mas desenvolve com competência a pedagogia política do capital para a educação pública brasileira. Utiliza o disfarce de ser uma instituição de responsabilidade social para difundir a concepção de educação utilitarista e pragmática da classe burguesa. Para Silva e Jacomini (2018, p. 937), as instituições como o IAS têm a mesma prática de ação:

[...] o IAS difundiu um projeto empresarial vinculado à autorresponsabilização do indivíduo pelas suas mazelas sociais. A grande matriz dessa práxis é o avanço recente do capital sobre a questão social, que se desenvolveu com a ajuda do pensamento neoliberal e da terceira via. A classe dominante busca lucrar apoiada na força publicitária desses projetos, revestidos de filantropia e responsabilidade social.

A concepção de educação do IAS, pautada na ótica neoliberal da terceira via, visa “capturar a subjetividade dos indivíduos e conformá-los ético e moralmente à racionalidade produtiva/destrutiva do sistema capitalista”. O Instituto, assim como os outros aparelhos privados de hegemonia, ignora, nos seus documentos, a luta de classes (Kossak, 2020, p. 235). Este é o objetivo central dessas organizações: conformar a classe trabalhadora e desmontar qualquer iniciativa de organização dessa classe. Para isso, a sua formação deve estar pautada na teoria das competências, no recrudescimento da teoria do capital humano e na construção do sujeito neoliberal.

Os aparelhos privados de hegemonia da burguesia que atuam no campo educacional fazem com a educação o que é realizado com a pobreza, naturalizam o fracasso da educação pública apagando o fenômeno de classe. Isolam o fracasso escolar como um fato e não como um processo (Fontes, 2010). Assim, com a mundialização do capital, com a utilização da ideologia neoliberal de terceira via e do discurso pós-moderno, a estratégia do capital é a utilização dos aparelhos privados de hegemonia para a recomposição dos lucros da burguesia, coordenando, ao mesmo tempo, ações

para “captar corações e mentes” da classe trabalhadora e utilizando o fundo público para beneficiar a classe burguesa. Assim,

a hegemonização do grande capital portador de juros, de cunho original puramente negativo (expropriador), se explicita hoje num programa de formação de trabalhadores, ao lado da adequação social e cívica de sua consciência a partir de: um novo formato de assalariamento; uma dimensão discursiva do final do trabalho sob o empreendedorismo; a expansão de financiamentos atuando como forma genérica de extração de sobretrabalho; e, finalmente, na disseminação de novos aparelhos privados de hegemonia empresariais (Fontes, 2010, p. 291).

A instituição, em 26 anos de atuação, já está presente em todos os estados da federação e no Distrito Federal. Apresenta como missão desenvolver “soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação para que sejam replicáveis em escala”. O IAS realiza parcerias com as secretarias municipais e estaduais de educação e atua tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. O Instituto realiza também parceria com o MEC (IAS,2022). Na tabela a seguir, apresenta-se o alcance do IAS de 2017 a 2021.

Tabela 5: O quantitativo da presença do IAS em todo o país

ANO	MUNICÍPIOS PARCEIROS	ESTADOS DA FEDERAÇÃO	EDUCADORES	ESTUDANTES
2017	573	16	50.000	1.500
2018	455	15	62.000	1,6 milhão
2019	385	17	160.256	1.361.288
2020	988	26	129.195	3.342.715
2021	1,5 mil	25	203.000	3,6 milhões

Fonte: IAS. Elaborada pela autora

No Estatuto Social do Instituto Ayrton Senna, constam as normas que regem a instituição, as suas diretrizes e o formato da gestão. A organização se propõe a “desenvolver ações de caráter cultural, artístico, ambiental, educacional, social, esportivo, benficiente, assistencial, de caráter filantrópico, e de pesquisa básica ou aplicada de caráter científico”. Para realizar essas ações, a instituição não mede

esforços. O discurso utilizado na construção das parcerias é que não se constroem vitórias de forma individual, mas, sim, com esforços coletivos. Para isso, o Instituto procura parceiros em diversas áreas “organizações da sociedade civil, escolas públicas, com organismos governamentais, organismos internacionais e afins” (IAS, 2016, p. 2).

O Instituto tem parcerias com os organismos supranacionais, tendo recebido, em 2004, o título *Cátedra UNESCO de Educação e Desenvolvimento Humano*. No seu site, a instituição afirma ser “a primeira organização não governamental a receber esse reconhecimento, até então só concedido a universidades”. Em 2012, a OCDE convidou o IAS para se tornar uma organização parceira, tornando-se, assim, “a primeira organização brasileira na NetFWD (Net Forward), rede global de fundações dedicadas a promover impacto social” (IAS, 2022).

De modo geral, o IAS apresenta, na sua forma de atuação, os mesmos discursos utilizados pelos outros aparelhos privados de hegemonia, emprega as mesmas escolhas lexicais, tais como: “qualidade da educação”, “conhecimento baseado em evidências”, “oportunidades para todos”. No seu estatuto, define que o público-alvo são “crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade ou risco social e pessoal, pesquisadores, acadêmicos, Universidades, educadores e gestores” (IAS, 2016, p. 2). Em relação aos educadores e gestores de instituições públicas, o IAS busca influenciá-los tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos gerenciais, implementando a lógica do mercado no ambiente educacional.

A organização se propõe a desenvolver, implementar e avaliar propostas educacionais. Para isso, oferece “apoio técnico para redes de ensino e educadores que queiram promover a educação integral. Essas iniciativas se voltam para todos os estudantes, desde a alfabetização até o Ensino Médio, e também [sic] para os próprios educadores” (IAS, 2022, s. p.). Todavia, o objetivo do Instituto, como de qualquer outro aparelho privado de hegemonia da burguesia, é utilizar o léxico de maneira que consiga promover a adesão de toda a sociedade, principalmente da classe dominada. O importante é observar que:

[...] temos que nos atentar ao analisar qualquer discurso da área educacional proferido por instituições filantrópicas, ONGs, organismos supranacionais, intelectuais orgânicos e outros agentes disseminadores da racionalidade

capitalista, é compreendermos que independente da justificativa utilizada os discursos sempre serão no sentido de qualificar e legitimar um projeto educacional sob a ótica do capital, mesmo que haja justificativas coerentes ou que factualmente podemos relacionar com a realidade concreta (Kossak, 2020, p. 235).

É importante destacar que, no site do Instituto, a defesa é de uma educação que promova “o desenvolvimento do estudante, em todas as dimensões: cognitiva, socioemocional, híbrida, motivacional, entre outras. Esse é o caminho para que possam se formar com autonomia, capazes de construir seus projetos de vida” (IAS, 2022, s.p.).

O IAS construiu, ao longo dos anos, uma sólida parceria com empresas de diversos ramos de atuação. De acordo com Kossak (2020, p. 242), esses parceiros se tornam “cúmplices da pedagogia política do capital”. O Instituto, para conseguir as parcerias das empresas, utiliza o discurso de que todos precisam abraçar a “nossa causa: a urgência da promoção da educação pública de qualidade como caminho para a construção de um país melhor” (IAS, 2018, p. 12). No site da instituição e nos relatórios anuais de 2016 em diante, aparecem como parceiras as seguintes empresas:

Itaú, Itaúcard, Lide Educação (Grupo de Líderes Empresariais), Mc Donald Operações, Pernambucanas, Lenovo, Instituto Brf, BRK, Boeing, Instituto Helder Gerdau, Cambridge University Press, Microsoft, EAZ Participações, Conti, XBRI Pneus, Conexia Educação, Ultracargo, Fundação Grupo Volkswagen, Stefani Group, Extrafarma, Yara Knowledge grows, Facens, IAMAR, Dinamize, Regispel, PBKIDS, MOL Editora, UBS, Integration, Innova, Tradição, BNP Paribas, Castrol, RG Mídia, GFK Group from Knowledge, VISA, Henkel, New Start, Apis3, ITERUM, WAIEP, Galzerano, Interni, Deloitte, Melita, BCG, Amil, Accenture, Atacadão, Bank of America Merrill Lynch, Cielo, Colgate-Palmolive, Ecomar Indústria de Pesca S/A, Dusalina, GOCIL, Instituto TIM, Integration, Safran, Tradição, Unidas, Inteligente, IPSOS BRASIL, Machado Meyer, Sendacz e Opice Advogados, Mesquita Ribeiro e Jucá Advogados, Miguel Neto Advogados, Think Cell, PicPay, Derraik & Menezes Advogados, Siqueira Castro Advogados, Oliveira Staut Advocacia Jurídica, SZASSI, Bechara Storto Advogados, IAUX, Credsystem, Corporate Foundation BIC, Cultura Inglesa, FMC An Agricultural Sciences Company, SANHIDREL Engekil, SAP, VEGUS, SKY, NEOASSIST, KM Solidário, JUSTOS, CRED SYSTEM, CINÉPOLIS, Arcos Dorados, CCR, Instituto Far (Grupo Hinode), Linx, Localiza Hertz, English Live, Instituto Natura, Instituto Cyrela, CAPES, Citi Foundation, Drogas Raia, Editora MOL, English Live, FedEx, Grupo Neoenergia (Coelba, Cosern, Coelpe), Instituto EDP, Suzano Papel e Celulose, Bayer, Buscapé, Allianz, Cinépolis, Compactor, Aramis, Perflex (IAS, 2022; 2018, s.p.).

O Estatuto do IAS apresenta que a estrutura organizacional é composta pela presidência, diretoria, “um diretor será designado Diretor Presidente e os demais

não terão designação específica" (IAS, 2016, p. 6). Todavia, encontramos, em alguns documentos, os diretores separados por designação específica⁶⁴.

Quadro 4: Estrutura organizacional do Instituto Ayrton Senna

FUNÇÃO	MEMBRO
Presidente	Viviane Senna
Conselho	Ana Lucia Caltabiano
	André Martins
	Afonso C. de Barros
	Alberto Carvalho
	Antônio Beldi
	Christian Orglmeister
	Claudia Carvalho
	David Barloni Neto
	Élcio Anibal de Lucca
	Fábio Coletti Barbosa
	Graça Sajovic Stefanini
	Gustavo da Cruz Caetano
	Hélio Novaes
	Ives Gandra da Silva Martins
	Ivo Wohnrath
	João Rabello
	Leonardo Framil
	Lindamar Peixoto
	Luiz Fernando Furlan
	Gustavo Berg Ioschpe

⁶⁴ No relatório de 2013 e de 2018 aparecem os nomes dos demais diretores separados por designação específica.

	Mário Anseloni
	Norton Rizzato Lara
	Osmar Elias Zogbi
	Patrícia Meirelle
	Paula Senna Lalli
	Philippe Prufer
	Randal Zanetti
	Sônia Hess
	Sylvia Coutinho
	Thierry Giraud
	Walter Piacsek
	Woods Staton

Fonte: IAS. Elaborado pela autora.

Com relação aos projetos, o IAS desenvolve: a Escola Campeã; a Gestão Nota 10; o Acelera Brasil; o Se Liga; o Circuito Campeão e a Fórmula da Vitoria. Todas as ações do IAS “se articulam em três eixos: Inovação (EduLab 21, Ideias e Tendências, Estudos e Publicações); Soluções Educacionais (Ensino Médio, Ensino Fundamental – anos finais, Ensino Fundamental – anos iniciais, Letramento em Programação); Articulação (Políticas Públicas, Fóruns e Seminários, Parcerias Educacionais) (Oliveira; Oliveira, 2019, p. 12). O Instituto desenvolve também projetos ligados a plataformas digitais.

O primeiro eixo de articulação do IAS foi o Inovação que engloba as ações desenvolvidas no Edulab 21, Ideias e Tendências, Estudos e Publicações. O nosso foco de análise são os projetos desenvolvidos pelo IAS no campo educacional, especialmente, no Ensino Médio. São eles: o Edulab; a Educação Integral; as Iniciativas e Soluções e a Plataforma Humane. O IAS utiliza o discurso da inovação. Dessa forma, promove “a conexão entre a produção dos conhecimentos científicos e a prática de educadores com objetivo de fundamentar inovações” (IAS, 2022).

No site do IAS, a Edulab21 foi definida como “um laboratório do Instituto Ayrton Senna que conecta gestores, educadores e especialistas de diferentes partes do mundo para produzir, sistematizar e difundir conhecimentos científicos para ampliar as fronteiras da educação e preparar crianças e jovens para viver no século 21”. O IAS buscou com essas ações colocar em práticas novas ideias e aplicá-las nas políticas públicas. O Instituto encomendou estudos e pesquisas que são apresentados nos eventos organizados pela instituição, principalmente nos temas que são importantes para o IAS, tais como: conhecimentos socioemocionais, educação integral, BNCC, desempenho docente, gestão pedagógica, uso de novas tecnologias do ambiente educacional. O Edulab 21 tem cinco eixos, quais sejam: pesquisa; avaliação; formação; diagnóstico; currículo e disseminação. No documento “Competências para a vida: educação do futuro, agora” (IAS, 2017), o Instituto apresenta a missão do Edulab 21:

A missão do eduLab21 é apoiar a busca por respostas para questões crucias da educação a partir da contribuição das ciências. Para isso, promove o debate entre pesquisadores provenientes de várias ciências e entre estes, educadores e gestores da educação, visando produzir soluções que sejam conectadas com a sala de aula, relevantes às redes de ensino e baseadas em evidências científicas (Instituto Ayrton Senna, 2017, p. 21).

No site do Instituto, eles apresentam os nomes dos pesquisadores nacionais e internacionais que colaboraram com o IAS na formulação de políticas públicas. O EDULAB 21 tem o objetivo de desenvolver pesquisas e evidências na área da educação. Para isso, tem dois conselhos. O primeiro é o Conselho Consultivo Estratégico para o qual são convidados “gestores, formuladores de políticas públicas ou pesquisadores”. O segundo é o Conselho Consultivo Científico, formado por cientistas que trabalham em diversas áreas do conhecimento.

Quadro 5: Intelectuais orgânicos dos conselhos do IAS em 2022

FUNÇÃO NO IAS	NOMES	FORMAÇÃO
Conselho Executivo Estratégico	Claudia Costin Francisco Soares Luiz Eugênio Mello Luiz Miguel Garcia Maria Helena Guimarães Mozart Neves Ramos Raquel Teixeira Rossieli Soares da Silva Vitor Amorim	Professora da FGV Professor da UFMG Médico, Professor Livre Docente Professor e diretor da UNDIME Socióloga Pós-Doutor em Química, Professor da UFPE PHD em Linguística, secretária de educação Advogado, Secretário de Educação Doutor em Ciências Sociais, secretário de educação
Conselho Consultivo Científico	Daniel Santos Filip de Fruyt Ricardo Primi Oliver P. John	Professor de Economia da Universidade de São Paulo Professor da Universidade de Ghent (Bélgica) Professor de Psicologia da Universidade São Francisco Professor de Psicologia da Universidade da Califórnia

Fonte: Site do IAS. Elaborado pela autora.

O IAS incentiva a elaboração de políticas educacionais voltadas à educação integral. A defesa é que o tempo adicional na escola não seja usado apenas para “aprender a ler, a escrever e a fazer contas – as conhecidas competências cognitivas”. O Instituto defende que a educação para o século 21 deve preparar as crianças e jovens na elaboração dos seus projetos de vida. Para isso, esses sujeitos precisam “desenvolver as competências socioemocionais, como resiliência emocional, abertura ao novo, engajamento com os outros, autogestão e amabilidade” (IAS, 2018, p. 2).

O conceito de Educação Integral está mais relacionado “ao propósito das atividades de ensino e aprendizagem” do que ao quantitativo de horas dentro do

espaço escolar. O IAS foca nas competências socioemocionais e afirma que, para a promoção da Educação Integral, um dos caminhos é o desenvolvimento das competências socioemocionais (IAS, 2017, p. 7). No bojo dessa pedagogia política do capital, busca-se formar as competências indispensáveis para que ocorra a conformação ética e moral do cidadão-trabalhador. Desse modo, “em uma dinâmica renovada de construção do consenso em torno da concepção de mundo burguesa, consolidando-se, assim, no meio social, por meio da naturalização da lógica de mercado, a subsunção real do trabalho ao capital” (Souza, 2018, p. 267-268).

Segundo o relatório anual de 2017 do IAS, na seção “palavra da presidente”, faz-se a defesa da educação integral para a diminuição das desigualdades sociais no Brasil. O documento defende que a “educação integral amplia as oportunidades de crianças e jovens, pois vai além da transmissão de conhecimento e do desenvolvimento de habilidades cognitivas adquiridas com o ensino dos conteúdos das disciplinas de matemática, língua portuguesa e ciências, por exemplo”. No documento há também a defesa das competências socioemocionais, que possibilitam o desenvolvimento da “autoconfiança, determinação e tolerância ao estresse, dentre outras, que dão suporte a todos os indivíduos para o enfrentamento dos desafios do dia a dia” (IAS, 2017, p. 2).

Outro projeto desenvolvido pelo IAS é o Diálogos Socioemocionais, “uma proposta educacional estruturada para planejar, auxiliar e acompanhar sistematicamente o desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes em escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio”. No relatório anual de 2018 do IAS, destacou-se a presença do Instituto no *Reimagine Education*, o “Oscar da Educação”, realizado em São Francisco, Califórnia, nos Estados Unidos. Nesse evento, o IAS apresentou o projeto “piloto desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) de um curso híbrido (presencial e a distância) de extensão para a formação de professores com foco na educação integral” (IAS, 2018, p. 6).

O segundo eixo de atuação do IAS engloba as Soluções Educacionais. O Instituto se apresenta como o salvador da educação pública brasileira. A instituição utiliza a terminologia Soluções Educacionais para explicar “o conjunto de ações

voltadas para a educação básica”, conforme apontam Oliveira e Oliveira (2019, p. 13). Eles se apresentam como os detentores das “soluções para os problemas que acometem a educação pública, que em síntese compreendem que a má gestão é o fator desencadeador das mazelas da educação que são expressas nos índices de avaliação, nacionais ou internacionais” (Oliveira; Oliveira, 2019, p. 13).

Um bom exemplo desse eixo de atuação do IAS é a parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, a partir de 2012. A proposta concretizada pela Solução Educacional para o Ensino Médio foi centrada nas ações diferenciadas dadas ao currículo escolar. A proposta consiste em ensinar os conteúdos curriculares por meio de uma “matriz de competências para o século 21, flexível e customizável a diferentes modelos de escola”. O projeto consiste na aplicação de práticas pedagógicas voltadas para a resolução de problemas, o desenvolvimento do pensamento crítico aplicando as competências socioemocionais desenvolvendo nos estudantes a colaboração e a responsabilidade (IAS; UNESCO, 2015, p. 13).

O terceiro eixo de atuação do IAS engloba a articulação do Instituto com políticas públicas, realização de fóruns e seminários para discutir a educação pública e as parcerias educacionais. Além de definir as políticas públicas educacionais, o IAS tem utilizado as parcerias com as redes estaduais para implementar projetos em uma federação para servir de “laboratório” para as mudanças na legislação educacional. O primeiro projeto desenvolvido ocorreu no Colégio Estadual Chico Anysio. A parceria desenvolvida colaborou na construção das propostas para a contrarreforma do Ensino Médio. Para Kossak (2020, p. 230),

o intuito de elencar a essência deste fenômeno como uma ofensiva do sociometabolismo do capital no campo educacional para capturar a subjetividade da classe trabalhadora em formação e conformar ético e moralmente, a juventude pertencente ao Ensino Médio, às vontades do capital.

Outra ação desenvolvida pelo IAS que merece destaque é a realização de eventos por todo o país para a discussão da BNCC. Um desses eventos ocorreu, em maio de 2018, na cidade de São Paulo, intitulado *Ciclo de debates em Gestão Educacional*. Esse evento, realizado em parceria com o Itaú Social, conseguiu reunir “especialistas brasileiros e estrangeiros, gestores públicos, acadêmicos, educadores e membros de

organização do terceiro setor para debater os impactos da BNCC na formação dos professores" (IAS, 2018, p. 8). O IAS assumiu o papel - que é do Estado - de discutir as políticas públicas. Desse modo, evidenciou-se o seu objetivo, qual seja, afirmar que o público não funciona para privatizar, lucrar e, assim, "gerenciar de maneira privada, concorrencial e lucrativa políticas públicas voltadas para a maioria da população" (Fontes, 2010, p. 273).

O IAS, em setembro de 2018, divulgou o guia digital BNCC. O discurso utilizado foi de contribuir com as equipes gestoras e os docentes na elaboração dos currículos nas redes municipais e estaduais. O IAS busca "auxiliar gestores e equipes envolvidas na elaboração dos currículos das redes de ensino municipais e estaduais a executar efetivamente os princípios da educação integral preconizada pela BNCC, visão que é compartilhada pelo Instituto Ayrton Senna" (IAS, 2018, p. 10).

A práxis colocada em prática pelo IAS consiste na pedagogia da hegemonia do capital segundo a qual se busca dominar as outras frações da classe dominante para que se tornem parceiros dos seus projetos educacionais para a classe trabalhadora e, assim, dominar a classe dominada restringindo o acesso ao conhecimento. Dessa forma, conforma a classe trabalhadora a uma sociabilidade capitalista pautada na precariedade, sendo necessário, para isso, capturar a subjetividade dessa classe.

No relatório anual de 2019 do IAS, ocorreu a defesa da construção da BNCC e a luta em conjunto com o MPB para a implementação do ensino integral por meio da BNCC. O IAS articulou-se de tal maneira com o MEC que o diretor de articulação política do Instituto, Mozart Neves Ramos, assumiu "a relatoria do Parecer da Formação Inicial de Professores para a BNCC no Conselho Nacional de Educação" (IAS, 2019, p. 17).

Em 2018, o IAS assinou uma parceria inédita com dois países que são referências mundiais em educação: Singapura e Finlândia. A parceria com Singapura refere-se à educação integral, vez que o país se destaca nos resultados da avaliação do PISA. Em relação à parceria com a Finlândia, refere-se à adoção de práticas pedagógicas

inovadoras, em particular relacionadas “ao treinamento de educadores e implementação de novas tecnologias educacionais” (IAS, 2018, p. 11).

Outro ponto que chama a atenção nos relatórios anuais do IAS é a necessidade de repetir que todos os resultados alcançados pelo Instituto são pautados em “amplo estudo com evidências”. Trata-se de estratégia para criar espaço de pesquisa e formação vinculado à ideologia burguesa, portanto, com conhecimentos pautados no pragmatismo; de caráter utilitarista e instrumental; com foco em resultados e metas quantificáveis. Dessa forma, o IAS produz os conhecimentos que fundamentam os seus argumentos e as suas ações. Isso facilita o diálogo com as secretarias municipais e estaduais na hora de ofertar os seus serviços de “parceria”. Além disso, com esses estudos, fabricam consenso a partir dos dados coletados. A estratégia é utilizar categorias importantes para a população, tais como: democracia, qualidade da educação, liberdade, entre outros. Após a coleta, realizam campanhas publicitárias de ampla escala. Desse modo, difundem a ideia de que a educação pública funciona, se for gerenciada pelo setor privado.

Segundo o relatório anual de 2019 do IAS, a organização celebrou a realização do seminário internacional sobre competências socioemocionais. Para o IAS, foi uma vitória conseguir vincular à educação do país as habilidades socioemocionais e ver, no texto normativo, tanto da contrarreforma quanto na BNCC, os conhecimentos socioemocionais tão defendidos pelo Instituto. Nesse mesmo relatório, o IAS comemorou a menção do trabalho da organização pela OCDE no lançamento do relatório *Fostering Student's Creativity and Critical Thinking – what it means in school*, ficando entre onze experiências inspiradoras focadas na Educação Básica.

Nesse mesmo ano, o IAS participou do 6º Fórum LIDE⁶⁵ de Educação. A presidente do Instituto, Viviane Senna, mediadora dos painéis do evento, alertou os empresários sobre a necessidade da participação deles e de toda a sociedade na gestão educacional pública. Fez a defesa de que, com a participação de todos, a educação pública do país teria um salto de qualidade. Os aparelhos privados de hegemonia da

⁶⁵ LIDE é um grupo de empresários, fundado em 2003, no Brasil. O objetivo desse grupo é fortalecer a livre iniciativa para debater o desenvolvimento econômico e social.

burguesia agem para o disciplinamento da classe trabalhadora, por isso, o IAS defende a resiliência emocional e busca o apassivamento do cidadão-trabalhador.

Viviane Senna tem, no cenário político, econômico e educacional brasileiro, um papel de destaque. Ela é intelectual orgânica do capital que atua para favorecer os interesses da sua classe no intuito de influenciar as políticas públicas educacionais e inserir, no campo educacional, a lógica mercantil. Segundo Souza e Caetano (2019, p. 95-96), a presidente do IAS participa como membro dos seguintes conselhos e comitês:

Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social (CDES); Conselhos Consultivos da Febraban e Citibank Brasil; Conselho de Administração do Banco Santander; Conselho de Educação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e Federação da Indústria do Estado de São Paulo (Fiesp); Energias do Brasil (EDP), ADVB, World Trade Center (WTC) e Todos pela Educação; Comitês de orientação e investimentos sociais dos bancos Itaú e Unibanco; nomeada um dos líderes para o Novo Milênio.

Percebe-se, pelos conselhos e comitês de que Viviane Senna participa, a excelente relação com o mercado e o grande capital. A relação do IAS com o MEC é uma relação de cliente e prestador de serviços. Todavia, é uma relação que beneficia o IAS, quando os “municípios ou estados da federação não compram os produtos do IAS diretamente, o MEC pode fazê-lo, tornando os programas deste instituto políticas educacionais oficiais do Brasil” (Oliveira; Oliveira, 2019, p. 104). Nesse contexto, o Instituto tem definido as políticas educacionais. Assim,

ao analisar o volume de parcerias do IAS com o poder público, percebe-se que este último se apresenta na maior parte das vezes na condição de cliente ou usuário dos programas desenvolvidos pelo Instituto e não como elaborador de políticas. Neste sentido, pode-se dizer que o setor privado (o IAS, junto aos seus parceiros do setor privado empresarial) define e pauta as políticas a serem executadas pelo setor público. Desta maneira, uma concepção burguesa de mundo se transfere para a classe trabalhadora através dos programas executados para essa parte da população, a partir dos projetos gestados pela classe detentora do capital (Souza; Caetano, 2019, p. 105).

O capital tem objetivos claros em relação ao Ensino Médio. Para isso, por meio dos aparelhos privados de hegemonia, atua para atingir os seus objetivos, “flexibilizar o currículo para inserir uma concepção mais voltada aos requisitos do mercado, difundir a cultura empreendedora, ou seja, criar uma identidade de ensino

médio mais condizente com as premissas do campo econômico" (Oliveira; Oliveira, 2019, p. 3).

A sociedade civil é um campo de lutas. Apesar de todo o aparato financeiro dos aparelhos privados de hegemonia, encontra-se resistência na classe trabalhadora. Por isso, esses aparelhos utilizam-se de diversas estratégias para ampliação e manutenção do poder de influenciar nas políticas públicas.

No bojo das pedagogias políticas, as ações do IAS contribuem para o processo de recomposição da burguesia. Essa pedagogia busca conformar o cidadão-trabalhador ao desemprego, à uberização do trabalho, à informalidade, à terceirização e à incerteza do mundo produtivo. O IAS colabora nesse processo por defender uma formação enxuta e flexível e pela sua defesa dos conhecimentos socioemocionais.

Faz parte dessa pedagogia política a proposta formativa para os jovens brasileiros do Ensino Médio, calcada no projeto de formação humana na ótica do capital. Por isso, a defesa pelas competências socioemocionais. O IAS define a competências da seguinte forma:

Em linhas gerais, competências socioemocionais se referem à capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, assim como estabelecer e atingir objetivos e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. São capacidades individuais que podem ser manifestadas em pensamentos, sentimentos e comportamentos de cada pessoa. Elas também podem ser desenvolvidas através de experiências formais e informais de aprendizagem e acabam por ser importantes impulsionadores de resultados ao longo da vida (IAS, 2017, p. 13).

Com relação aos docentes, o IAS define que as atribuições desses profissionais incluem "interagir com a comunidade escolar, engajar-se constantemente com a aprendizagem de novos conteúdos e competências necessários em seu fazer diário, desenvolver sua identidade profissional, cuidar de seu bem-estar e de sua saúde mental, entre outras" (IAS, 2020b, p. 14), sendo o profissional polivalente defendido pela burguesia. O léxico utilizado é a renovação da perspectiva pragmática, imediatista e interessada na formação desse profissional. Em relação aos desafios externos, o IAS aponta que os docentes podem sofrer:

cargas excessivas de trabalho, baixa percepção de suporte da gestão escolar e/ou do sistema educacional, baixa remuneração, infraestruturas inadequadas na escola e cobranças excessivas e inapropriadas por desempenho. Esses fatores podem ocasionar a ocorrência constante e aumentada de emoções negativas e de sintomas de estresse, especialmente em professores com menos experiência (IAS, 2020b, p. 14).

Obviamente, o Instituto não aponta que as interferências nas práticas pedagógicas e na gestão educacional dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia também geram desgastes nos docentes. Para resolver as demandas dos desgastes emocionais dos docentes, o IAS sugere o desenvolvimento de competências socioemocionais dos educadores. Desse modo, podem lidar de forma positiva com a falta de respeito com a sua autonomia docente. O Instituto aponta que pode contribuir “para aumentar sua autoeficácia docente e bem-estar, além de assegurar sua empregabilidade ao longo do tempo” (IAS, 2020b, p. 14). O IAS define da seguinte forma as competências socioemocionais dos docentes:

Características individuais que originam-se da interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; manifestam-se em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos; continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem; podem ser adquiridas e desenvolvidas em formações iniciais e em serviço; podem facilitar direta e indiretamente a aprendizagem dos estudantes; e podem facilitar a interação com colegas, profissionais da educação, pais e sociedade (IAS, 2020b, p. 15).

O objetivo do IAS, ao desenvolver as competências socioemocionais dos docentes, é conformar esses profissionais ao ambiente educacional cada vez mais complexo e multifacetado. A reestruturação produtiva demanda uma formação enxuta e flexível do cidadão-trabalhador. Assim, exige também dos docentes competências para que esse profissional se adéque a essa nova realidade. O Instituto argumenta que essa nova racionalidade demanda dos docentes o “domínio de qualidades instrucionais para a implementação efetiva de ações interventivas” (IAS, 2020b, p. 18).

Outro ponto que chama a atenção no documento do IAS sobre as competências socioemocionais dos educadores é a “capacidade de utilização do humor como forma de engajar, manter a atenção e criar laços com os estudantes” (IAS, 2020b, p. 18). Desse modo, o IAS constrói a proposta inicial de taxonomia com treze dimensões de competências relevantes ao fazer docente, são elas: autogestão; amabilidade; engajamento com os outros; abertura ao novo; resiliência emocional; humor;

consideração intelectual individual; consideração socioemocional individual; construir relações e ser acessível; entusiasmo e energia; estrutura e clareza no ensino e comunicação; autorreflexão e reflexão sobre o processo; gerenciamento de sala de aula.

É importante destacar que a taxonomia construída pelo IAS atende aos interesses da ideologia burguesa que deseja o docente conformado com o ambiente educacional cada vez mais parecido com o ambiente corporativo. A escola torna-se, dessa forma, um espaço cada vez mais hostil, complexo e com relações pautadas pelo mercado. A formação humana proposta é a neoliberal, pautada na renovação da perspectiva pragmática, imediatista e interessada, com foco nas metas e resultados.

A taxonomia, elaborada pelo comitê científico do IAS em parceria com a Edulab 21, é uma proposta tecnicista e pragmática. O estudo foi aprimorado e evoluiu de 13 para 23 dimensões. Assim, a reorganização permitiu “contemplar a especificidade das competências e possibilidade de mensuração mais acurada” (IAS, 2020b, p. 32). No documento do IAS, as competências importantes ao fazer docente são incluídas na taxonomia como mostra o quadro a seguir.

Quadro 6: Competências do fazer docente

Abertura ao novo	Ativação cognitiva	Autocontrole
Autorreflexão e monitoramento	Colaboração com os colegas de trabalho	Competências de implementação
Competências interpessoais	Confiança	Elaboração e monitoramento de regras
Entusiasmo	Estruturação do processo de ensino-aprendizagem	Flexibilidade cognitiva para ensinar
Fluência verbal e apresentação	Habilidades não-verbais	Justiça
Lidar com a diversidade	Lidar com a emoção dos estudantes	Manter a atenção dos estudantes
Motivação dos estudantes	Orgulho e identidade profissional	Preparação e planejamento
Respeito	Supporte para os estudantes	

FONTE: IAS. Elaborado pela autora.

A taxonomia foi criada com 208 afirmativas sobre as competências socioemocionais dos docentes. Os itens são respondidos por meio de uma escala de cinco pontos que significa, de forma crescente, o nível de concordância do docente com cada item. Em outro momento do documento, há a explicação da versão atual da taxonomia das competências socioemocionais.

A versão atual do instrumento tem um total de 158 itens e 24 competências, sendo que 15 itens estão em fase de revisão. Como três competências apresentaram resultados que requerem maior atenção, novos itens serão desenvolvidos. Dessa forma, mais coletas de dados serão necessárias para confirmar os resultados encontrados e a taxonomia proposta (IAS, 2022, n.p., html.).

No relatório anual de 2021 do IAS, apareceu um termo novo – o volitivo, definido pelo Instituto como a “vontade de superar resistências e motivar-se para alcançar o que se deseja. É o processo para sair do querer e agir. Foi essa nova fronteira de capacidades humanas que trouxemos, lastreadas em evidências, para acelerar a aprendizagem e promover a equidade” (IAS, 2021, p. 4). O intuito do IAS é influenciar as políticas públicas para que os conhecimentos socioemocionais tenham um lugar de destaque na formação humana do cidadão-trabalhador, principalmente nas palavras do IAS “os mais vulneráveis”. Esses precisam conformar-se a esse mundo produtivo que os exclui, mas devem ser educados para que se tornem sujeitos resilientes, volitivos e, de forma individual, encontrem as saídas para os seus problemas.

Desse modo, a pedagogia política hegemônica do IAS foi de influenciar nas políticas educacionais para que os sujeitos vulneráveis se tornem cada vez mais individualistas, empreendedores de si mesmos e busquem a autossustentabilidade. Entretanto, nas relações que estabelece com as outras organizações e parceiros, a defesa do IAS é o trabalho coletivo em prol do mesmo objetivo: interferir na educação pública. No relatório de 2021, o Instituto afirmou que, “para nós, é fundamental fazer ciência em rede: por isso, trabalhamos em conjunto com pesquisadores e cientistas de diversas organizações e partes do mundo” (IAS, 2021, p. 7).

No relatório de 2021, o IAS divulgou o aplicativo APP Motivação + que tem o objetivo de contribuir para que os jovens adquiram o autoconhecimento e a motivação para aprender. No documento, o APP Motivação + é definido como “uma ferramenta pedagógica digital direcionada para o público jovem, de 14 a 21 anos.

Gratuito e disponível nas lojas de aplicativos, ele propõe uma jornada gamificada de autoconhecimento, desenvolvimento de competências e fortalecimento da autorregulação". O objetivo foi transmitir para o jovem que, para mudar a sua vida, basta apenas planejamento, organização e dedicação. Caso fracasse, é porque não utiliza corretamente essas regras na sua vida.

Em 2021, o IAS também comemorou a *Volta ao Novo*, criando o ambiente virtual de aprendizagem para formação continuada de educadores e educação integral socioemocional do educador. Para isso, por meio de parcerias tanto com o CONSED quanto com a UNDIME, o IAS realizou ações para acolhimento e desenvolvimento dos conhecimentos socioemocionais para estudantes e docentes ao enfrentamento da pandemia de covid-19.

Em junho de 2021, o IAS, em parceria com a UNESCO e com apoio de mídia da Fundação Roberto Marinho, por meio do Canal Futura, realizou o Seminário Internacional "Motivação: evidências para promover a aprendizagem". O evento contou com a participação de "diversas personalidades, que compartilharam suas histórias sobre a relação que possuem com o tema motivação" (IAS, 2021, p. 22). Esse seminário, realizado de forma *on-line*, atingiu cerca de 20 mil pessoas.

Nos relatórios anuais, o IAS faz questão de apresentar todas as notícias veiculadas pela mídia em que constam alguma menção ao trabalho desenvolvido pelo Instituto. Busca-se mostrar os impactos positivos da instituição na vida da sociedade, em geral, da educação, em especial. Fontes (2010, p. 292) explicita que a "sociedade civil é espaço de luta de classes", portanto, a burguesia atua para influenciar em diversos setores para prevenir e administrar os conflitos. Na educação, procuram interferir, sem, contudo, haver preocupação com a diminuição da dualidade educacional. Busca-se utilizar o fundo público e a sustentabilidade do sistema capitalista.

Nesse contexto, o empresariado intenta direcionar o campo educacional para reorganizar a classe trabalhadora e dar um novo formato social para as relações de trabalho. A busca é pela formação humana de sujeitos conformados com o ambiente produtivo desprovido de direitos e da sua identidade de classe. O objetivo dos

aparelhos privados de hegemonia não é substituir, diminuir ou ampliar o Estado, mas contribuir na formação de trabalhadores conformados ou, como o IAS utiliza nos seus documentos, “resilientes” ao mundo do trabalho, sem direitos e sem garantias. A busca é incutir nesses cidadãos-trabalhadores a ideologia do empreendedorismo, da empregabilidade, da sustentabilidade para que ofereçam a sua força de trabalho em custo cada vez mais baixo (Fontes, 2010; Souza, 2018a).

O IAS argumenta que a Educação Básica no Brasil enfatiza o ensino das disciplinas tradicionais. Na visão do Instituto, a educação brasileira ainda não consegue cumprir as metas estabelecidas em relação ao acesso aos estudos, permanência e sucesso escolar. Por isso, a instituição apresenta tanto as soluções educacionais para resolver e cumprir as metas da educação do século XX quanto, em parceria, atingir as metas da educação do século XXI, principalmente, a “tríade acesso + conclusão escolar + aprendizagem integral”. Todavia, o IAS defende a “ampliação da fronteira do que se entende por aprendizagem e passa pelo desenvolvimento e avaliação desses aspectos que, hoje se reconhece, podem ser mensurados objetivamente e ensinados intencionalmente na escola” (IAS; UNESCO; 2015, p. 4).

Nessa perspectiva, o IAS argumenta que o desafio da educação brasileira é “olhar para o futuro sem descuidar dos déficits do passado”. Dessa forma, estabelecer estratégias que encarem o Brasil dos melhores sistemas educativos do mundo. O Instituto argumenta que as competências socioemocionais podem aumentar a aprendizagem.

Há a defesa pelo IAS que as escolas desenvolvam as seguintes competências nos alunos da Educação Básica: responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, autocontrole, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura. O IAS define competências como a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na interrelação dos dois” (IAS; UNESCO; 2015, p. 9).

A proposta de desenvolvimento e avaliação dos fatores socioemocionais do IAS parte do princípio de que os estudantes que têm “competências socioemocionais

mais desenvolvidas apresentam maior facilidade de aprender os conteúdos escolares”, sendo, portanto, sujeitos mais persistentes e resilientes com o processo de aprendizagem. O IAS defende que, para o desenvolvimento e avaliação dos fatores socioemocionais, as ações precisam ser direcionadas no âmbito das políticas públicas e das práticas pedagógicas.

Para a implementação das competências socioemocionais no âmbito dos sistemas de ensino, o IAS defende articular políticas públicas em cinco aspectos: a reestruturação dos currículos; o desenvolvimento dos profissionais da educação; a criação de parâmetros básicos para as escolas que adotam inovações; a avaliação e a institucionalização das inovações por meio de portarias e decretos. O IAS ignora que há especificidades regionais e acredita que, com a padronização, alavancam-se os resultados educativos. Em relação à reestruturação dos currículos, o IAS argumenta que é preciso ter,

diretrizes para incluir tempos e espaços que permitam componentes curriculares inovadores, bem como para dar tratamento integrador aos conhecimentos disciplinares entre si e destes com os anseios dos alunos. Tudo isso guiado por uma matriz de competências que estabeleça concretamente os resultados da aprendizagem, tanto cognitiva quanto socioemocional (alunos colaborativos, com pensamento crítico, capazes de resolver problemas) (IAS; UNESCO, 2015, p. 10).

A proposta defendida pelo IAS é o que está sendo implementada por meio da BNCC e pela contrarreforma do Ensino Médio: a integração dos currículos, “a definição de uma matriz de competências, que combine cognitivo e socioemocional”. Desse modo, pode-se notar a importância da atuação do Instituto na implementação das políticas educacionais.

Para o IAS, os profissionais da educação são peças-chaves para a implementação das competências socioemocionais. Por isso, defendem estruturação de política para seleção, contratação, formação e avaliação desses profissionais, tanto dos docentes quanto dos gestores. O Instituto age para conformar os docentes às políticas públicas definidas pela burguesia. É crucial que a categoria se torne passiva às mudanças no âmbito educacional. O papel desses profissionais é colaborar com o projeto do capital de forma ativa e/ou passiva.

O outro aspecto defendido pelo IAS foi o estabelecimento de parâmetros básicos de funcionamento das escolas. Há a contradição de usar o discurso de que “os contextos locais também devem ser previamente considerados para o planejamento”, mas o discurso se esvai com a defesa da avaliação em larga escala. A padronização de objetivos, metas e avaliação é primordial para os aparelhos privados de hegemonia, pois possibilita a oferta tanto de consultoria pedagógica e avaliações em larga escala.

O IAS, em relação à avaliação, argumenta a necessidade de se criarem rotinas de “avaliação integral da aprendizagem dos alunos, contemplando aspectos cognitivos e socioemocionais”. Para isso, o Instituto tem modelo de avaliação e oferta a aplicação dessas avaliações para as secretarias municipais e estaduais.

No aspecto das práticas pedagógicas para a educação do século XXI, o IAS defende que essas práticas privilegiam a aprendizagem integral. O Instituto adota o termo utilizado pelo GBM - “oportunidades de aprendizagem”. O IAS questiona: “Se a escola é parte indissociável do projeto de vida dos estudantes, por que aproveitar tão pouco a oportunidade de ajudar os estudantes a descobrirem paixões, interesses e sonhos que permeiam a escolha dos caminhos a seguir?” (IAS; UNESCO, 2015, p. 14). Para a melhoria das práticas pedagógicas em relação às oportunidades de aprendizagem, as orientações do IAS são focar em atividades desafiantes, desenvolver aprendizagem colaborativa, implementar educação por projetos e uma formação que priorize a problematização suscitando questionamentos e dúvidas por parte dos alunos.

O Instituto desenvolveu uma matriz de avaliação de competências socioemocionais e argumenta que o objetivo é subsidiar tanto as políticas públicas quanto as práticas pedagógicas, vez que a matriz gera informações úteis tanto para os gestores quanto para os professores. Desse modo, os profissionais podem descrever as competências em diferentes níveis de abrangência e com detalhamento. A matriz foi criada com a inserção de cinco grandes dimensões ligadas ao desenvolvimento do ser humano: conscienciosidade, amabilidade, extroversão, abertura para o novo, estabilidade emocional, motivação e crenças. Para cada dimensão, são descritas as competências necessárias e para cada competência são descritas as atitudes que os docentes devem observar em sala de aula.

O IAS, em parceria com a OCDE, elaborou documento que permite a “mensuração de competências socioemocionais em larga escala no Brasil”. Desse modo, o Instituto se propõe a desenvolver um sistema que possibilite realizar devolutivas dos resultados às secretarias de educação, às regionais ou diretorias de ensino e diretamente às escolas. A ferramenta criada permite um detalhamento das informações sobre as competências socioemocionais em maior grau de amplitude.

No site do IAS, a organização explicita as cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais fundamentais para o desenvolvimento pleno do ser humano, conforme o quadro abaixo:

Quadro 7: As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais fundamentais para o ser humano na visão do IAS

Macrocompetências	Autogestão	Engajamento com os outros	Amabilidade	Resiliência Emocional	Abertura ao Novo
17 Competências Socioemocionais	Determinação Organização Foco Persistência Responsabilidade	Iniciativa Social Assertividade Entusiasmo	Empatia Respeito Confiança	Tolerância ao estresse Autoconfiança tolerância à frustração	Curiosidade para aprender Imaginação Criatividade Interesse Artístico

Fonte: IAS. Elaborado pela autora.

Desse modo, o IAS consegue mobilizar várias frações da burguesia para apoiar o seu projeto educativo: tanto pequenas e grandes empresas, organismos supranacionais quanto pessoas físicas (doações individuais), conseguindo, assim, dar direção às políticas públicas e atingir os seus propósitos.

4.2.4. Fundação Itaú Social

A Fundação Itaú Social (FIS) é uma organização sem fins lucrativos criada pelo Banco Itaú, com sede na Avenida Paulista. A ideia de criar a fundação surgiu com Maria Alice Setúbal, herdeira do banco. A história desse banco iniciou-se em 1964, com a fusão realizada entre os Bancos Federal de Crédito, criado em São Paulo, e Federal Itaú, criado em Minas Gerais. A organização, no ano de 1967, apresentou uma rede de 330 agências espalhadas por dez estados (Banco Itaú, 2022).

Na sua trajetória histórica, o Banco Itaú realizou diversas fusões e aquisições até que, em 2008, realizou a fusão com o Banco Unibanco. Dessa forma, criou-se o maior conglomerado financeiro privado da América Latina. Desse modo, o Banco Itaú apresenta atualmente 3.134 agências em 27 estados brasileiros (G1. Globo, 2022). O Banco Itaú compõe hoje a rede Itaú Unibanco Holding S/A, a qual reúne, além das instituições financeiras (o Banco e o Corretor Itaú BBA), engloba também empresas de outros setores, como Itautec, que faz parte do segmento de tecnologia, a Itaúsa Empreendimentos, empresa do setor imobiliário.

O Banco Itaú teve lucro líquido contábil de R\$7,436 bilhões no segundo trimestre de 2022 (G1. Globo, 2022). Nos documentos, o Banco demonstra a preocupação com o social. Esse discurso é sustentado pela divulgação de investimentos sociais e culturais. A instituição se apresenta à sociedade como um agente capaz de colaborar na transformação social. Dessa forma, esse aparelho privado de hegemonia da burguesia utiliza dois programas sociais: o Instituto Itaú Cultural e a Fundação Itaú Social. O nosso foco de análise é a Fundação Itaú Social. No ano de 2019, ocorre a alteração na denominação da Fundação Itaú Social para Fundação Itaú para a Educação e Cultura.

Na página da FIS, o aparelho privado de hegemonia da burguesia apresenta a missão de “desenvolver, implementar e compartilhar tecnologias sociais para contribuir com a melhoria da educação pública”. A instituição utiliza um discurso de ser um agente transformador, tanto que apresenta a visão da organização como “um polo de desenvolvimento educacional articulador, agregador e produtor de conhecimento, para a consolidação de educação e de proteção de toda criança,

adolescente e jovem, como prioridades da sociedade" (FIS,2022). Assim, na mesma página do site, a FIS apresenta os seus valores, são eles:

Equidade – Promover a oportunidades para que a igualdade de direitos se concretize.

Empatia – Escutar, considerar e valorizar a sociedade e seus múltiplos conhecimentos, realidades e jeitos de fazer.

Colaboração – Gerar melhores reflexões e ações conjuntas a partir da associação de diferentes conhecimentos e práticas.

Entusiasmo – Atuar com otimismo e energia para fazer bem-feito.

Transparência – Compartilhar nossos resultados, aprendizados e jeitos de fazer de forma clara, responsável e ética (FIS, 2022).

Na linha do tempo da FIS, está demarcado o ano de 1993, como o pontapé inicial das atividades filantrópicas do banco com a criação do Programa de Apoio Comunitário, que, em 2000, evoluiu para a Fundação Itaú Social. Desse modo, as questões sociais não são tratadas pelo banco como questões pontuais, mas são elaborados estratégias e projetos de longo prazo para a área social e educacional. A FIS, assim como os outros aparelhos privados de hegemonia, entende que tanto as suas ações individuais quanto as ações realizadas por meio de parcerias entre as diversas frações da burguesia podem realizar um novo formato de educação pública no Brasil. Essas ações precisam ter continuidade, por isso, as estratégias são traçadas de forma contínua para impactar as políticas públicas.

Para Gramsci (2017), a classe que deseja ser hegemônica precisa se envolver na totalidade da vida dos sujeitos. O movimento tem que ser para dirigir as frações da sua própria classe e convencer que essa direção de atuação interessa a todos, ou seja, universalizar os próprios interesses. Em relação à classe dominada, o movimento é no sentido do "conformismo social", ou seja, essa classe precisa ser formada para ter hábitos mentais, principalmente comportamentais, para se tornarem cidadãos-trabalhadores conformados com a sociabilidade capitalista. A Fundação Itaú realizou esse movimento com perfeição. Nesse processo de relação de forças, a FIS alcança um "grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização" da própria classe que permitiu dar a direção moral e intelectual na sociedade, por meio da educação pública.

No seu estatuto, a FIS explicita o seu objetivo social que é de “promover a educação, a cultura, a assistência social, a defesa e garantia de direitos, bem como o fortalecimento da sociedade civil” (FIS, 2020, p. 1). A instituição visa desenvolver ações educacionais, mirando o “desenvolvimento integral do indivíduo, seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho”. A FIS se propõe a contribuir com a educação pública em todos os níveis. No documento, sempre se refere aos sujeitos como “indivíduos”, busca-se, dessa forma, anular qualquer formação de classe.

Segundo Martins (2015), a delimitação de classes sociais é o reconhecimento das desigualdades, da dominação e da exploração. Os aparelhos privados de hegemonia da burguesia atuam na educação pública para inculcar na cabeça dos estudantes a ideia do empreendedor de si mesmo e do sujeito privado. A burguesia atua “nas relações de hegemonia pela dominação cultural – que é moral, intelectual, social, econômica e política –, buscando obter o consentimento ativo para que todos acreditem que a vida só é possível nos limites das relações capitalistas” (Martins, 2015, p. 296).

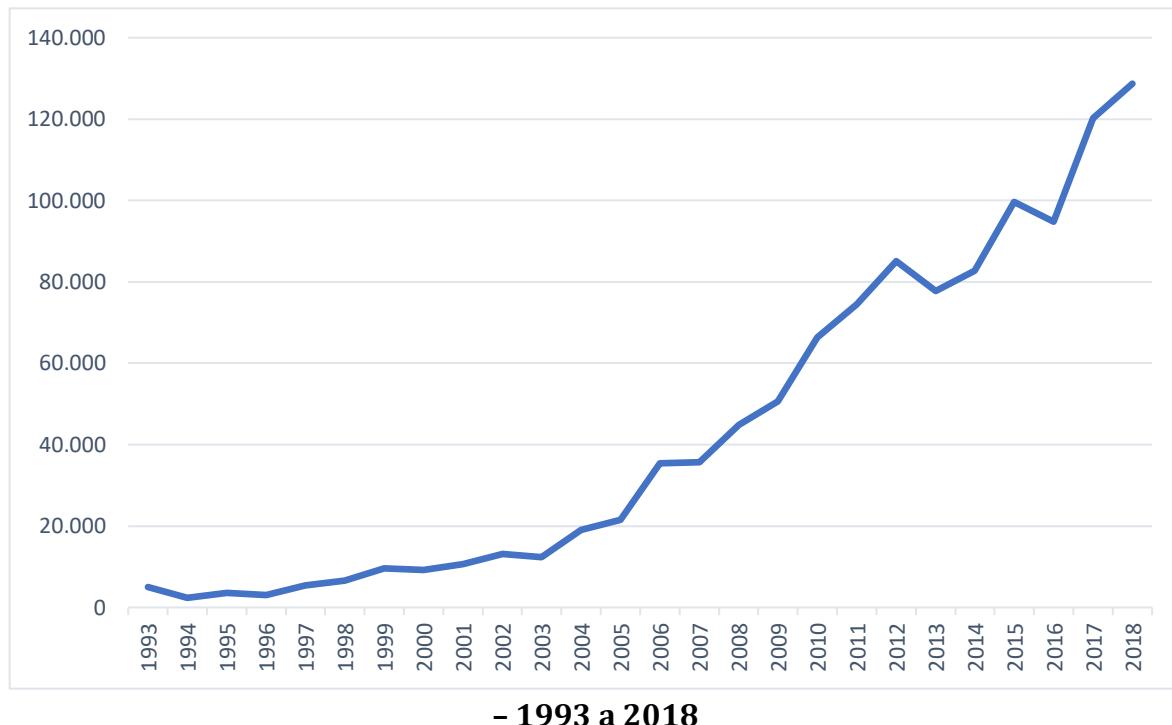
Para atingir os seus objetivos, a FIS se propõe a realizar parcerias com instituições públicas e privadas que podem ser nacionais ou internacionais, como também se propõem a apoiar e a patrocinar projetos de iniciativas de terceiros. Entende-se aqui que podem ser projetos de outros aparelhos privados de hegemonia, tais como: o IAS, o movimento TPE, a Fundação Lemann entre outros. O empresariado age com consciência coletiva de classe, apesar da sua heterogeneidade. Para Freitas (2021, p. 731),

o banco Itaú além de operar na área social, por meio do Itaú Social é parte constitutiva do movimento Todos pela Educação, bem como da rede latino-americana de organizações da sociedade civil para a educação (Rede Latino-americana pela Educação – REDUCA), que é composta por outras entidades da sociedade civil que têm como foco a educação

No Estatuto Social, a FIS especifica que o seu patrimônio e as receitas são compostos pelos bens dotados no momento da criação da Fundação; das doações e dos legados destinados ao Fundo Patrimonial; das contribuições dos mantenedores; das receitas patrimoniais e financeiras e de atividades realizadas com o intuito de gerar recursos à Fundação (FIS, 2020, p. 2).

Em relação aos investimentos, no site da Fundação, estão disponibilizados os valores investidos nos projetos e programas desde 1993. No ano de 2019, devido à mudança na denominação da Fundação e a fusão da FIS e Itaú Cultural, houve um aumento nos investimentos. O gráfico a seguir demonstra os investimentos da FIS nos seus projetos e programas, de 1993 a 2018.

Gráfico 6: Valores nominais investidos pelo Banco Itaú na Fundação Itaú Social



Fonte: Elaborado pela autora com os dados disponíveis no site da FIS.

No relatório contábil anual de 2019, na nota 17, devido à fusão entre a Fundação Itaú Social e a Fundação Itaú Cultural, ocorreu o detalhamento do investimento anual. Na FIS, o investimento foi na ordem de R\$ 167.085 milhões e, na Fundação Itaú Cultural, na ordem de R\$ 46.112 milhões. O valor total investido em 2019 girou em torno de R\$ 209.197 milhões. No ano de 2020, o total investido foi R\$211 milhões (FIS, 2019;2020).

No ano de 2021, a Fundação Itaú investiu R\$ 361,6 milhões de reais, distribuídos da seguinte forma: os projetos do Itaú Social contemplados com R\$ 159,3 milhões; as iniciativas Itaú Educação e Trabalho com R\$ 26,8 milhões; o Itaú Cultural

contemplado com R\$ 94,5 milhões; o Instituto Todos pela Saúde com R\$ 200 milhões e Itaú Cinema com R\$ 23,3 milhões (FIS, 2021).

Em outro momento do Estatuto Social, explica-se que o Fundo Patrimonial foi composto por ativos permanentes cuja finalidade foi dar sustentabilidade aos projetos desenvolvidos pela Fundação. O Fundo Patrimonial foi regido pelo regimento, sendo elaborado nos mesmos termos do estatuto e precisa ser aprovado pelo Conselho Curador. O quadro da FIS foi composto pela governança, subdividida em Conselho Curador e Diretoria. Há a preocupação de separar os bens e os recursos do Fundo Patrimonial do restante do patrimônio da FIS. O Conselho Curador tem a responsabilidade de gerir os bens e os recursos do Fundo Patrimonial (FIS, 2020, p. 2).

O principal mantenedor da FIS é o Itaú Unibanco Holding S.A. As outras empresas que compõem o conglomerado Itaúsa podem ser mantenedoras da FIS, mas, para isso, precisam de deliberação do Conselho Curador da Fundação, formalizada em ata de reunião (FIS, 2020, p. 3). Esse Conselho tem o papel de administrar a Fundação e funciona como órgão deliberativo. É composto de 7 a 11 membros, com o mandato de dois anos, podendo ser reeleitos. Os membros são nomeados pela Itaúsa e pelo Itaú Unibanco Holding S.A. No ano de 2018, o Itaú Unibanco “investiu cerca de 218 milhões de reais em seus projetos a partir de seus braços sociais, como o Instituto Unibanco e a Fundação Itaú Social (FIS)” (Morgan; Mocarzel, 2021, p. 1043). O Conselho Curador da FIS está composto da seguinte forma em 2022.

Quadro 8: Composição e caracterização do Conselho Curador da Fundação Itaú Social

Conselho Curador			
FUNÇÃO	MEMBROS	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL
PRESIDENTE	Alfredo Egydio Setubal	Engenharia Mecânica (Instituto Mauá de Tecnologia)	Diretor Presidente da Itaúsa

Vice-Presidentes	Ana Lúcia de M. Barreto Villela	Pedagogia (PUC-SP) e ativista social	Presidente do Instituto Alana
	Maria Alice Setubal	Doutora em Educação (PUC-SP)	Presidente do Tide Setúbal
Conselheiros	Candido Botelho Bracher	Administração de Empresas (FGV)	Executivo do Itaú Unibanco
	Claudia Politanski	Direito (USP)	Vice- Presidente do Itaú Unibanco
	Danilo Santos Miranda	Filosofia e Sociologia (não informado)	Diretor regional do SESC SP
	Heitor Sant'anna Martins	Pós-graduação em Engenharia Financeira (USP)	Gerente de relacionamento
	Osvaldo do Nascimento	Engenharia Eletrônica (USP)	Diretor Executivo do Banco Itaú
	Priscila Fonseca da Cruz	Administração de Empresas (FGV) e Direito (USP)	Presidente do movimento Todos Pela Educação
	Ricardo Manuel dos Santos Henriques	Mestrado em Economia (UFRJ)	Professor da Fundação Dom Cabral. Superintendente Executivo do Banco Itaú.
	Rodolfo Villela Marino	Administração de Empresas (FGV)	É diretor vice-presidente da Itaúsa

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis no site da FIS e pesquisa nominal em páginas de livre acesso na internet.

Em outro parte do Estatuto Social explica-se que o Conselho Fiscal é o “órgão de fiscalização da Fundação e será composto por 1 (um) Presidente e 2 (dois) Conselheiros efetivos”. Os membros são eleitos pelo Conselho Curador, com mandato de dois anos e podem ser reeleitos. Esse conselho tem a competência de acompanhar as ações da Fundação, podendo, para isso, examinar livros e documentos e emitir pareceres sobre os balanços patrimoniais e financeiros. O Conselho Fiscal da FIS está composto da seguinte forma em 2022.

Quadro 9: Composição e caracterização do Conselho Fiscal da Fundação Itaú Social

Conselho Fiscal			
FUNÇÃO	MEMBROS	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL
PRESIDENTE	Carlos Henrique Donegá Aidar	Economia (Instituição não informada)	Diretor do Comitê de Divulgação e Negociação no Grupo Itaú Unibanco
Presidente Suplente	José Virgílio Vita Neto	Doutorado em Direito Civil (USP)	Diretor Executivo do Itaú Unibanco Holding S.A.
Conselheiros	Juliano Silveira Reis		
	Rodolfo Tsuboi	Ciências Contábeis (Universidade São Francisco)	Empresário. Dono RT Controladora e Finanças Ltda.
	Teresa Cristina Athayde M. Fontes	MBA Executivo, Administração e Negócios (Fundação Dom Cabral)	Diretora do Jurídico Contencioso Civil

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis no site da FIS e pesquisa nominal em páginas de livre acesso na internet

O Estatuto Social também define o papel da Diretoria da Fundação Itaú Social, o órgão executivo da Fundação. A Diretoria pode ter a composição de seis a quinze membros, todos nomeados pelo Conselho Curador, com, entre outras funções, a de executar as deliberações do Conselho Curador; elaborar as normas de procedimento interno; elaborar o orçamento da FIS; administrar os investimentos da Fundação e representar a instituição (FIS; 2020, p. 6). Percebe-se que não há a preocupação de desvincular as ações da FIS com as ações do Banco Itaú Holding, tendo em vista que os membros da Fundação são diretamente ligados às pessoas com cargos

na *holding*. Assim, fica claro que os interesses econômicos, políticos e ideológicos prevalecem em detrimento dos interesses “filantrópicos”. O discurso de ser agente transformador não passa de uma adaptação desse aparelho privado de hegemonia para ampliar a sua atuação e manter a hegemonia burguesa. A Diretoria está composta da seguinte forma em 2022.

Quadro 10: Composição e caracterização da Diretoria da Fundação Itaú Social

DIRETORIA			
FUNÇÃO	MEMBROS	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL
DIRETOR PRESIDENTE	Fábio Colletti Barbosa	Administração de Empresas (FGV)	CEO da Natura. Membro do Conselho da Ambev
DIRETOR VICE-PRESIDENTE DE PROGRAMAS SOCIAIS	Fábio Colletti Barbosa	Administração de Empresas (FGV)	CEO da Natura. Membro do Conselho da Ambev
DIRETOR DE VICE-PRESIDENTE DE PROJETOS CULTURAIS	Alfredo Egydio Setubal	Engenharia Mecânica (Instituto Mauá de Tecnologia)	Diretor Presidente da Itaúsa
DIRETOR VICE-PRESIDENTE ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO	Eduardo Mazzilli de Vassimon	Administração de Empresas (FGV)	Empresário.
DIRETORES	Álvaro Felipe Rizzi Rodrigues	Mestrado em Direito (<i>Columbia University</i>)	Diretor Jurídico do Itaú Unibanco
	Paulo Sérgio Miron	Ciências Contábeis (Universidade São Judas Tadeu)	Diretor Executivo do Itaú Unibanco
	Reginaldo José Camilo	Ciências Contábeis (Faculdades Metropolitanas Unidas)	Diretor da Associação dos Fundos de Pensão e Patrocinadores do Setor Privado

	Valéria Aparecida Marreto	MBA, Finanças (Fundação Dom Cabral)	Diretora do Itaú Unibanco. Responsável pela área de atratividade
--	---------------------------	-------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis no site da FIS e pesquisa nominal em páginas de livre acesso na internet

Observa-se que a formação dos sujeitos que ocupam os conselhos da FIS não está relacionada a políticas sociais ou a conhecimentos na área educacional. Todavia, esses profissionais têm relação estreita com o Banco Itaú e/ou com a família mantenedora da Fundação.

A FIS possui duas frentes de atuação, intituladas pela instituição de “Pilares”, às quais todos os seus projetos estão vinculados: a formação de profissionais da educação e o fortalecimento da sociedade civil. A FIS articula de forma que ocorrem ações exclusivas de cada pilar e duas ações são compartilhadas pelos dois “pilares”: Monitoramento e Avaliação e Pesquisas. Vale a pena destacar a atuação multiplicadora, pois, ao financiar projetos de outras organizações, busca-se fazer com que essas instituições sejam agentes de conformação tanto dos profissionais da educação quanto dos estudantes. As ações da FIS são integradas e orgânicas, visando se retroalimentar e, assim, atingir o objetivo de direcionar as políticas públicas e conformar os sujeitos da classe trabalhadora (Morgan; Mocarzel, 2021).

Na sua atuação como agente da Formação de Profissionais da Educação, a FIS organiza-se em nove ações da seguinte forma: o Ambiente de Formação; o Letras e Números; o Escrevendo o Futuro; o Leia para uma Criança; o Prazer em Ler; o Melhoria da Educação; o Monitoramento e Avaliação; o Pesquisas e o Redes de Territórios Educativos. No site da Fundação, explicita que, em relação a esse “Pilar”, tem como “foco os profissionais das áreas pedagógica e de gestão de redes públicas de educação infantil e de ensino fundamental” (FIS, 2022, html.).

Nessa perspectiva, focamos a nossa análise nas ações da FIS, com o propósito de interferir e modificar o Ensino Médio, principalmente a sua atuação frente às alterações na Legislação Educacional e às reformas curriculares dessa etapa da Educação Básica. A FIS se ocupa tanto da formação dos profissionais da educação para se adequarem à BNCC e aos itinerários formativos quanto com pesquisas direcionadas à educação pública. No relatório anual de 2021, a Fundação explica que o objetivo dessa atuação da instituição foi gerar conhecimento e disponibilizá-lo, “de maneira aberta, tornando-se, assim, insumo para o debate público e para que outras instituições e redes de ensino desenvolvam políticas e ações em prol da melhoria da educação” (FIS, 2021, p. 49). Em outro momento do relatório, a FIS apresenta outra ação relacionada à pesquisa.

Somando-se à realização de pesquisas voltadas a subsidiar ações de melhoria do ensino e da aprendizagem, um forte pilar do Itaú Social está na produção de conhecimento em formatos variados e por diferentes perspectivas, construindo, assim, um retrato da educação pública brasileira. Em 2021, foram lançados livros, especiais on-line e organizados eventos com o intuito de gerar mudanças efetivas no setor (FIS, 2021, p. 50).

A Fundação defende a educação integral, para isso, não mede esforços para implementar nas escolas públicas a sua visão do que seja a educação integral. Dessa forma, em agosto de 2015, lançou uma “nova versão do guia Políticas de Educação Integral”. O documento apresenta um passo a passo para os “gestores das redes de educação para a construção de planos de Educação Integral, oferecendo dicas e sugestões de leituras complementares” (FIS, 2015, p. 15). Contudo, a educação integral defendida pela FIS difere totalmente da educação integral e unitária defendida por Gramsci. Esse aparelho privado da hegemonia da burguesia, assim como os outros, defende uma concepção de educação pautada na ideologia neoliberal, no discurso pós-moderno. Conforme aponta Martins (2015, p. 304), a defesa desses aparelhos é que a educação deva ser tratada,

como fator econômico e de mobilidade social e movidos pela ideia de aumentar a produtividade e competitividade econômica de empresas e do país, essas forças afirmaram que a qualidade deveria ser ordenada por critérios técnicos e mensuráveis, cabendo à educação escolar desenvolver as habilidades e competências funcionais à chamada nova cidadania e requeridas pela produção flexível.

Destacamos, no relatório anual de 2017, a realização pela FIS do 3º Seminário Internacional de Educação Integral, nos dias 12 e 13 de dezembro, com o tema *Desenvolvimento Integral e Aprendizagem: o mesmo direito, várias realidades*. O encontro teve como proposta o fortalecimento da “perspectiva da educação integral como um direito de todos”, mas a Fundação visa difundir a concepção de que, para esse direito se torne realidade, precisa da participação de toda a sociedade civil (FIS, 2017).

A educação integral é um projeto desenvolvido em formato de parcerias com estados e municípios, desenvolvido, a princípio, com o público-alvo do Ensino Fundamental. A FIS ampliou a atuação para o Ensino Médio. Conforme aponta Freitas (2021, p. 724), “há ainda o denominado Novo Modelo de Escola em Tempo Integral (NMETI), que privilegia o ensino médio. Esse novo modelo começou a funcionar em 2012 e, em 2015, já funcionava em 257 escolas”. Vale a pena destacar que, no plano pedagógico do NMETI, consta o Projeto de Vida. As ações da FIS evidenciam sua significativa ação para influenciar a legislação educacional brasileira.

O discurso implementado pela FIS é o da responsabilidade social empresarial ou simplesmente conhecido como responsabilidade social. Segundo Martins (2015, p. 297), “essa ideologia tem por objetivo reorganizar as frações empresariais em torno de um único projeto”. Desse modo, o empresariado diminui as tensões da própria classe, traça de forma coletiva as atuações em relação às questões sociais e assegura a dominação da classe trabalhadora por meio do convencimento. O autor explica a ideologia da responsabilidade social da seguinte maneira:

A ideologia da responsabilidade social procura construir uma nova consciência política coletiva, que se expressa na noção de ‘consciência empresarial cidadã’. Alargado para o conjunto da sociedade, tal constructo significaria o empenho de todos na construção da coesão cívica e produção do bem-comum. A ‘direita para o social’ propõe, à luz da hegemonia empresarial, que as noções de cidadania, participação, democracia, solidariedade e transformação social sejam redefinidas (Martins, 2015, p. 298).

A Fundação realiza com êxito a ideologia da responsabilidade social. A estratégia de utilizar os mesmos léxicos dos setores de esquerda, tais como: “cidadania”, “democracia”, “direito à educação”, “educação integral” e esvaziar esses léxicos dos sentidos históricos e das lutas sociais têm conseguido produzir novos sentidos que atendam à ideologia neoliberal. Assim, o discurso do neoliberalismo de

terceira via se fortaleceu e criou-se o fetiche de que é possível “humanizar o capitalismo” (Martins, 2015).

No relatório anual de 2015 da FIS, a instituição destacou a sua própria atuação na construção do PNE de 2014. A Fundação mencionou que o PNE determina que as cidades desenvolvam ou aperfeiçoem os seus Planos Municipais de Educação, com o prazo até junho de 2015. Desse modo, a FIS se colocou à disposição das secretarias e afirma ter “ciência da relevância de nosso apoio aos gestores e secretários de educação por meio do Programa Melhoria da Educação no Município” (FIS, 2015, p. 3).

A Fundação Itaú Social oferta um formato de parceria denominado de escola *charter*, com base nos modelos das escolas de Nova York. As escolas que fazem parte desse formato de parcerias são financiadas pela Fundação. Freitas (2021) aponta que, apesar do número pequeno de escolas nesse formato, elas têm um papel importante nas contrarreformas educacionais, pois funcionam como laboratório da privatização da educação pública. Essas escolas continuam sendo públicas, mas financiadas e gerenciadas pelo setor privado. Para a autora,

nas escolas, em específico, tal mudança acontece de forma sutil e sempre com o discurso de que se trata de uma escola modelo. O formato da escola charter foi inicialmente implementado no estado de Pernambuco, no qual 160 escolas do ensino médio passaram a oferecer ensino integral (Freitas, 2021, p. 725).

No relatório anual de 2019 da FIS, destacou-se a ação intitulada “Cátedra da Educação Básica” cujo intuito foi “contribuir com a formulação de políticas de formação e valorização dos professores das redes públicas de educação básica”. Essa ação foi realizada em parceria com o IEA-USP (Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo). Esse convênio tem a previsão de duração de cinco anos e a estimativa do aporte de R\$ 5 milhões de reais. O papel do IEA-USP foi de mapear as questões mais importantes para a educação brasileira.

No relatório anual de 2020, a FIS apontou as ações da instituição no período da pandemia de covid-19 no qual a instituição realizou formações *on-line* abertas e gratuitas. Essa ação contemplou os dois pilares de atuação da instituição. A atuação no ambiente virtual conseguiu atingir cerca de “60 mil participantes no

contexto do isolamento social". A FIS ressalta o percurso "Educação na Pandemia, que reúne 40 cursos de apoio aos profissionais da educação no gerenciamento dos desafios trazidos pela pandemia" (FIS, 2020, p. 4).

Em outro trecho desse mesmo relatório, a FIS destacou a sua iniciativa intitulada "Frente Currículo e Novo Ensino Médio", cujo objetivo foi contribuir para que as secretarias estaduais de todas as unidades federativas do país "elaborem currículos coerentes, consistentes e alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Novo Ensino Médio, que sejam implementados pelas escolas públicas de todo o país" (FIS, 2020, p. 9). A Fundação ressalta o apoio dado às secretarias estaduais com a realização de *lives*, formações técnicas e produção de materiais para servir de apoio às equipes pedagógicas e administrativas.

Martins (2015) destaca haver resistência dos profissionais da educação pública, mas a atuação político-ideológica dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia tem conseguido dar sentido às políticas educacionais brasileira. Destacamos a atuação da FIS que se apresenta como uma instituição organizadora desse projeto político pedagógico do capital.

Na sua atuação como agente de Fortalecimento da Sociedade Civil, a FIS organizou-se em sete ações da seguinte maneira: o IR Cidadão; o Missão em Foco; o Monitoramento e Avaliação; as Pesquisas; o Prêmio Itaú-Unicef e o Voluntariado. O objetivo da Fundação é apoiar "organizações da sociedade civil e coletivos que atuam em prol da educação" (FIS, 2022, html.) Dessa forma, a FIS estimulou e ampliou a rede de aparelhos privados de hegemonia da sua classe para a formação para o consenso da classe trabalhadora. No seu relatório de 2021, apresenta o objetivo desse "Pilar" que:

está voltado para as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) ligadas à educação, na promoção do seu desenvolvimento institucional e na formação de seus gestores e educadores, para fortalecer sua função complementar na formação de sujeitos integrais e assegurar estrutura e desenvolvimento de competências destes sujeitos, alinhadas às demandas atuais e futuras (FIS, 2021, p. 3).

A FIS, nos seus relatórios anuais, argumenta que, para desenvolver os seus programas, precisa estabelecer parcerias tanto com o poder público quanto com a sociedade civil. Assim, "por meio dessas alianças, as ações ganham escala, alcançando

cada vez mais beneficiados em todo o país" (FIS, 2013, p. 47). No relatório anual de 2021, aparecem como parceiros da Fundação as seguintes empresas e instituições:

Associação Vaga Lume; Avante – Educação e Mobilização Social; Banco Itaú; BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social); Canal Futura; CBVE (Conselho Brasileiro de Voluntariado Empresarial); Ceert (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades); Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária); Centro de Referências em Educação Integral; Cieds (Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável); CLP (Centro de Liderança Pública); Clave (Conselho Latino-Americano de Voluntariado Empresarial); Comunidade Educativa Cedac Congemas (Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social); Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação); Folha de São Paulo; Fundação Carlos Chagas; Fundação Getúlio Vargas; Fundação Roberto Marinho; Galápagos Newsmaking; H+K Desenvolvimento Humano e Institucional (Humumentum); Icep (Instituto Chapada de Educação e Pesquisa); Instituto Avisa Lá; Impa (Instituto de Matemática Pura e Aplicada); Instituto BEI; Instituto de Políticas Relacionais; Instituto Emília; Instituto Rodrigo Mendes; Instituto Sidarta; Instituto Singularidades; Instituto Unibanco; Instituto Vera Cruz; IEA-USP (Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo); IQE (Instituto Qualidade no Ensino); Itaú Cinemas; Itaú Cultural; ITS (Instituto de Tecnologia e Sociedade); Jeduca (Associação de Jornalistas de Educação); Laboratório Emília de Formação Mina Comunicação e Arte; MEC (Ministério da Educação); Nexo; Nova Escola; Oficina Municipal; Rede Filantropia; Rede Leqt – Leitura e Escrita de Qualidade para Todos; RNBC (Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias); Secretarias de Assistência Social; Secretarias de educação; Sesc São Paulo; Todos pela Educação; UNCME (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação); Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) (FIS, 2021, p. 54).

Além dos seus conselhos de governança, em dois dos seus relatórios anuais, há a relação de parceiros denominado "Grupo Orientador". Embora não haja nenhuma explicação de que forma esse grupo atua, pelas instituições que o representam percebe-se uma relação estreita entre os membros do "Grupo Orientador" com diversos aparelhos privados de hegemonia da burguesia.

Quadro 11: Composição do Grupo Orientador da Fundação Itaú Social - 2015

GRUPO ORIENTADOR	
MEMBROS	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM

Anna Helena Altenfelder	Cenpec
Bernadete Gatti	Fundação Carlos Chagas
Evelyn Berg loschpe	Fundação lochpe
Gary Stahl	UNICEF
Gilberto Dimenstein*	Catraca Livre
Hélio Mattar	Instituto Akatu
José Roberto Marinho	Fundação Roberto Marinho
Maria Alice Setubal	Cenpec e Fundação Tide Setubal
Maria do Carmo Brant de Carvalho	Não informado
Milu Villela	Itaú Cultural
Paulo Itacarambi	Instituto Ethos
Raul Cutait	Não informado
Renata Camargo Nascimento	Camargo Correa
Rosa Maria Fischer	CEATS/USP
Sérgio Amoroso	Grupo Orsa
Viviane Senna	Instituto Ayrton Senna
Rodolfo Villela Marino	Fundação Itaú Social
Fábio Colletti Barbosa	Fundação Itaú Social
Antonio Jacinto Matias	Fundação Itaú Social
Angela Dannemann	Fundação Itaú Social

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponíveis nos relatórios da FIS.

Em relação ao Ensino Médio e à BNCC, o empresariado envolvido nos aparelhos privados de hegemonia da burguesia defende as alterações devido ao esvaziamento do currículo, às competências socioemocionais e às ações do Projeto de Vida. Isso porque todas essas ações moldam os cidadãos-trabalhadores à ideologia neoliberal. Faz parte dessa pedagogia política formar a classe trabalhadora tanto para exercer a cidadania preconizada pela terceira via quanto para encarar o mundo produtivo incerto, complexo e flexível para naturalizar a barbárie do quantitativo cada vez maior de desempregados. Conforme aponta Martins (2015, p. 310), a escola pública tem um papel central de “ampliar as possibilidades de reprodução da concepção prática de mundo da classe empresarial”. Dessa forma, ocorre a sustentabilidade da vida capitalista.

A atuação dos empresários, por meio dos aparelhos privados de hegemonia, trata-se de uma iniciativa com interesses bem definidos e encontra-se vinculada ao processo de lucros das empresas. Conforme Andrade (2008, p. 67) destaca, a tarefa que os empresários colocam para si não é “só a (con) formação da força de trabalho do presente, como também a do futuro”. Todavia, para conseguir êxito nesta tarefa, os aparelhos privados de hegemonia da burguesia precisam influenciar a escola pública para que ela reproduza os valores ideológicos da burguesia e naturalize os pressupostos do capital. A luta pela hegemonia torna-se constante. A FIS age para dominar as frações da burguesia e conseguir o apoio, como também apoiar os projetos desenvolvidos pelas outras frações da classe dominante para que juntos dominem a classe trabalhadora. Para isso, precisa “impor limites ao processo de formação humana” (Souza, 2018, p. 283).

No relatório anual de 2021, a Fundação Itaú traz a novidade de atuação, o Itaú Educação e Trabalho (IET). A instituição apresenta a novidade como “a mudança necessária”. No texto do documento, a Fundação argumenta que a luta é por “uma educação emancipatória, moderna e acessível a todos”. A instituição se propõe a atuar em três pilares: “a expansão do número de matrículas de EPT articuladas ao ensino médio, a melhoria da qualidade do que é ofertado e a inclusão produtiva digna dos jovens no mundo do trabalho”. A instituição se propõe a dar apoio técnico ao poder

público, produzir materiais referentes ao assunto e articular debates sobre a educação profissional (FIS, 2021, p. 60).

O interesse da Fundação pela Educação Profissional se deu pela ampliação dos recursos com a regulamentação do novo Fundeb em 2021, implementado com a Lei nº 14.276/2021 (Brasil, 2021c), com alteração na legislação a instituição comprehende isso como uma conquista e um espaço para sua atuação. Além disso, com as alterações previstas com a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que insere os itinerários formativos, sendo um deles o itinerário de formação técnica e profissional. Assim, o IET ampliou a sua atuação e se oferece para apoiar as secretarias de educação para ampliar a oferta das matrículas. A Fundação Itaú percebe um espaço para novos caminhos de atuação.

No ano de 2021, a Fundação aprimorou os cursos ofertados de formação de docentes e equipes pedagógicas para adequar as modificações curriculares impostas pela contrarreforma do Ensino Médio. No relatório de 2021, a instituição apresentou que, em parceria com sete estados brasileiros, realizou a “reformulação de 101 matrizes curriculares”. A Fundação explicou a sua atuação e o formato das formações da seguinte forma:

Para cooperar com o desenvolvimento dos profissionais envolvidos nessa modalidade de ensino, foram elaboradas 13 trilhas formativas com foco nas competências para o mundo do trabalho, na articulação curricular e nas práticas docentes da EPT. As formações tiveram diferentes formatos, atendendo às especificidades dos estados no que diz respeito à carga horária, à plataforma utilizada e à abrangência de público. Ao todo, 3.965 profissionais da educação foram formados em diferentes níveis, impactando dez estados brasileiros (FIS, 2021, p. 68).

A Fundação Itaú colocou a si mesma o papel de “Príncipe”, explicado por Gramsci (2017, p. 13-14) como o organizador do “povo disperso e pulverizado para despertar e organizar sua vontade coletiva”. Nesse processo de formação de “uma determinada vontade coletiva”, Gramsci explica que se torna necessário um método de ação com “qualidades, traços característicos, deveres, necessidades de uma pessoa concreta” para conseguir de fato convencer tanto as frações da mesma classe quanto a classe dominada. Uma parte importante da atuação do “Príncipe” é atuação para difundir a sua concepção de mundo.

Gramsci (2017), nos seus estudos sobre relações de força, explica que há diversos momentos e graus tanto no campo estrutural quanto no superestrutural. A burguesia brasileira entende e já tem “consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados”. Assim, criam a “hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados” (Gramsci, 2017, p. 42). Dessa forma, age no campo superestrutural para o “conformismo social”. A escola pública torna-se um local ideal para as disputas ideológicas que deve contribuir para construção de um sujeito fragmentado e subordinado ao capital.

4.2.5. A articulação dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia para induzir as políticas educacionais referentes à contrarreforma do Ensino Médio e à BNCC

Nesta parte apresentamos a organicidade de atuação dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia em prol da construção e da implementação da contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC. Em 2013, criaram, em parceria, um novo aparelho privado de hegemonia, o Movimento Pela Base (MPB), cujo objetivo principal foi cuidar para a “implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio”. A burguesia realizou uma coalizão liderada pelo Instituto Unibanco, coliderada pelo Itaú Educação e Trabalho e o Instituto Natura. Participam também dessa coalizão a Fundação Telefônica-Vivo, o Instituto Reúna e o Instituto Sonho Grande.

A proposta dessa coalizão é atuar em três macroestratégias: “indução nacional pelo Novo Ensino Médio, apoio aos estados no processo de implementação e monitoramento das ações” (Movimento pela Base, 2021, p. 9). A união dos aparelhos privados de hegemonia nessa coalizão permite que os participantes tenham uma visão mais clara da totalidade das ações necessárias para a implementação da contrarreforma do Ensino Médio e percebam como cada aparelho privado de hegemonia pode atuar em prol do mesmo objetivo. Assim, partem da totalidade para chegar às particularidades e dividir as ações.

Nessa perspectiva, essa coalizão tornou-se necessária devido às disputas e tensões ocorridas no processo de elaboração da BNCC. O cenário educacional desse período foi marcado pelas mudanças no Ministério da Educação, o contexto de crise orgânica, crise política e hegemônica. Somam-se a isso as críticas das entidades acadêmicas, dos sindicatos, dos pesquisadores e docentes ao conteúdo da BNCC. Houve também denúncias realizadas pela pressão exercida pelos empresários para definirem os conteúdos pautados em uma formação pragmática, instrumental, utilitarista e tendo como eixo central as competências e as habilidades (Ferreira; Santos, 2020).

Segundo o referencial gramsciano, o MPB, na relação das forças políticas, está situado no terceiro grau, que consiste na “consciência ético-política de classe”. A classe dominante utiliza-se de estratégias complexas para dominar o Estado e direcionar a política de dominação da classe trabalhadora.

O MPB foi criado em abril de 2013, conforme aponta Freitas (2015), a partir do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais”, realizado em São Paulo, na Fundação Victor Civita, pertencente ao então Grupo Abril. O evento foi organizado pela Universidade de Yale, dos Estados Unidos, e pela Fundação Lemann. Nesse mesmo ano, deputados foram aos Estados Unidos para participar de um seminário com o mesmo nome, a convite da Universidade americana e da Fundação Lemann.

A construção da BNCC iniciou-se em 2009. Durante todo o processo de elaboração, houve cinco versões. Nesse processo, aconteceram as disputas e as tensões entre as diversas forças políticas que participam da elaboração do documento. Nas palavras de Rosa e Ferreira (2018, p. 116):

Após a terceira versão da base, o Movimento pela Base passou a administrar a elaboração do documento curricular; e, na versão final, sua função mudou, passando a atuar como gerenciador. Há uma mudança visível no texto final, o qual estabelece dez competências gerais como objetivo maior da educação, modificando os princípios educacionais.

O empresariado encontrou um terreno fértil para agir durante o período dos governos petistas e após o *impeachment* de Dilma Rousseff. A estratégia petista de conciliação de classes durante os seus governos e da postura da “hegemonia às avessas” fez com que o empresariado encontrasse resistências, mas não o suficiente

para impedir o seu *modus operandi* de buscar implementar as mudanças curriculares por meio do consenso. Tanto que o aparelho privado de hegemonia da burguesia conseguiu que o MEC incorporasse “como parceiros oficiais no processo (todos com participação ativa no MPB); o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)” (Ferreira; Santos, 2020, p. 195).

No site do MPB, a instituição se apresenta como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção da implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio” (Movimento pela Base, 2022). O MPB tem como missão a garantia “que todas as crianças e jovens brasileiros realizem seus direitos de aprendizagem, determinados na BNCC, para que alcancem pleno desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania” (Movimento pela Base, 2022).

A instituição apresenta no site os seus princípios, quais sejam:

- 1) Acreditamos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio contribui para promover uma educação integral e de qualidade, direito de todas as crianças e jovens brasileiros;
- 2) Entendemos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio contribui para a coerência entre currículos, formação de professores, materiais didáticos e avaliações, potencializando, assim, a conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento;
- 3) Defendemos que a implementação e a revisão da BNCC, conforme previsto em regulamentação, com qualidade técnica, legitimidade, processos guiados por evidências e que considerem as perspectivas de estudantes, professores, gestores escolares, secretarias de educação e da sociedade em geral;
- 4) Valorizamos o regime de colaboração nas nossas iniciativas e relações com as redes e os parceiros;
- 5) Prezamos pela transparência e acompanhamento contínuo dos processos de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio;
- 6) Consideramos que a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio é de responsabilidade do poder público e das redes de ensino, com o apoio da sociedade civil;
- 7) Acreditamos na BNCC como instrumento de referência para a correção das defasagens.

É importante destacar que o MPB explicita o “comprometimento e paixão pela causa da BNCC” como um dos valores da instituição. Para conseguir atingir o objetivo de implementar a Base, o aparelho privado de hegemonia da burguesia utilizou diversas estratégias, entre elas estão: induzir a implementação; monitorar quais redes estão implementando a Base, cobrar dos órgãos públicos a efetivação do currículo; trabalhar para o alinhamento dos livros didáticos com a BNCC e trabalhar para que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) estejam alinhados às mudanças da BNCC (Movimento pela Base, 2021).

O interesse do MPB pela contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC se deu, principalmente, porque a reformulação curricular não serve apenas para determinar os conteúdos curriculares, mas para a orientar as outras políticas públicas, tais como: “referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura” (Brasil, 2017, p. 8). O MPB visa impactar a educação pública de forma ampla, estabelecendo, para isso, metas a longo prazo.

A instituição apresenta como um valor a “busca por consensos na diversidade de visões e ideias”. Por isso, a coalizão entre os aparelhos privados de hegemonia foi realizada. Busca-se dar organicidade às ações para conseguir a aprovação da BNCC que atenda aos interesses da burguesia. Diante das disputas e correlação de forças, a burguesia se viu obrigada a agir além das instituições já criadas para estabelecer o consenso em torno da educação pública. Os outros valores apresentados do MPB são: “escuta empática para construção e atuação colaborativas; excelência técnica, com base em evidências; foco nos resultados de impacto” (Movimento pela Base, 2022).

O MPB estabeleceu como meta que, até o ano de 2026, todas as escolas públicas estejam com suas práticas pedagógicas alinhadas à BNCC. Para isso, a instituição estabeleceu os seguintes objetivos: o da qualidade – definido pela instituição como a articulação de todos os pilares “dos currículos à formação docente, dos materiais didáticos às avaliações”; o da sustentabilidade – a instituição entende

que para a implementação da BNCC e da contrarreforma do Ensino Médio o governo precisa estabelecer as políticas indutoras. Nesse ponto, a instituição se apresenta como a “salvadora da educação”, pois, como o governo não realizou essa coordenação nacional, a instituição se propõe a fazê-lo; o da transparência – a instituição visa ouvir os profissionais da comunidade escolar para aprimorar a implementação da BNCC (Movimento pela Base, 2021, p. 33).

No site do MPB, eles apresentam também como objetivo o “Fortalecimento Institucional”, sendo a luta pela “sustentabilidade financeira”. A instituição tem o desejo de ampliar a diversidade e a inclusão para ter mais ações de impacto e atingir a meta da implementação da BNCC em todas as escolas públicas do país. O MPB tem como instituições doadoras a Fundação Roberto Marinho e o Movimento Bem Maior. Os mantenedores são: a Fundação Lemann, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Instituto Natura, o Instituto Unibanco e o Itaú Educação e Trabalho (Movimento pela Base, 2021, p. 31).

No relatório anual de 2021 do MPB, a instituição comemorou o fato de ter iniciado as suas atividades com cerca de 20 pessoas, no ano de 2013, e chegar, ao ano de 2021, com o total de mais de “80 pessoas e instituições, que formam uma rede não governamental, plural, apartidária e cheia de conhecimentos diversos” (Movimento pela Base, 2021, p. 30). A atuação foi construída de forma a apoiar e divulgar as ações de todas as instituições parceiras do MPB.

A Governança do MPB é constituída da seguinte forma: pelo Conselho Consultivo, Conselho Fiscal e o Conselho Deliberativo. No site da instituição, o Conselho Consultivo está apresentado da seguinte forma, conforme o quadro exposto na sequência.

Quadro 12: Composição do Conselho Consultivo do Movimento pela Base – 2022

CONSELHO CONSULTIVO		
MEMBROS	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO

Beatriz Ferraz	Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com especializações na Universidade de Harvard.	Fundadora e diretora-executiva da Escola de Educadores.
Claudia Costin	Graduada em Administração Pública e Mestrado em Economia Aplicada em Administração pela FGV.	Diretora do CEIPE/FGV. Professora universitária da Fundação Getúlio Vargas e Harvard. Diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais- CEIPE-FGV
Denis Mizne	Formado em Direito pela Universidade de São Paulo	CEO da Fundação Lemann. Fundou e presidiu o conselho Sou da Paz. É membro da Fundação Roberto Marinho
Diogo Jamra	Mestrado em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade de São Paulo.	Gerente de Articulação do Itaú Educação e Trabalho
Eduardo Deschamps	Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina	Professor da Universidade Regional de Blumenau.
Katia Smole	Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.	Diretora do Instituto Reúna. Fundadora do Instituto Mathema
Kátia Schweickardt	Doutorado em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Professora da Universidade Federal do Amazonas
Lina Kátia Mesquita	Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Diretora-Executiva da Fundação CAed. Vice-Diretora da ABAVE (Associação Brasileira de Avaliação Educacional)
Mariza Abreu	Graduada em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Consultora em Educação.
Pilar Lacerda	Formada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais.	Consultora em Educação. Diretora da Fundação SM Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora com dados do site do Movimento Pela Base e outros sites.

Procedendo-se a análise da formação acadêmica dos membros do Conselho Consultivo, percebe-se que 50% dos membros são envolvidos com as questões educacionais e sociais, os outros 50% são das áreas de Direito, Engenharia e Administração. Em relação à atuação, 80% estão envolvidos com o terceiro setor.

No quadro referente ao Conselho Fiscal, percebe-se que os membros não possuem formação na área educacional. O Conselho Fiscal do Movimento pela Base é constituído da seguinte forma:

Quadro 13: Composição do Conselho Fiscal do Movimento pela Base- 2022

CONSELHO FISCAL		
MEMBROS	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO
Camila Anker	MBA, Comunicação Financeira e Relações com Investidores pela Universidade de São Paulo	Diretora de Desenvolvimento Institucional da Fundação Lemann
Rodolfo Luque	Formado em Administração de Empresas e Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo	Gerente de assuntos corporativos do Instituto Natura
Júlia Rosas	Formada em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie	Gerente Jurídica da Fundação Itaú para Educação e Cultura

Fonte: Elaborado pela autora usando os dados do Movimento pela Base e outros sítios.

O Conselho Deliberativo do MPB é constituído pelas seguintes instituições: o Instituto Natura; o Instituto Unibanco; o Instituto Itaú Educação e Trabalho; a Fundação Lemann; a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e a Fundação Telefônica-Vivo (Movimento pela Base, 2022).

O MPB conta com cerca de 80 parcerias entre instituições e pessoas físicas. São eles:

Abave, Cenpec, Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, Cieb, Comunidade Educativa Cedac, Consed, FGV Ceipe, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Iede, Instituto Alana, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Iungo, Instituto Natura, Instituto Reúna, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto

Singularidades, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Itaú Social, LEPES/UPS, Movimento Colabora, Oi Futuro, Todos pela Educação, Uncme, Undime, Vozes da Educação, Alexandre Schneider, Ana Inoue, Angela Dannemann, Anna Helena Altenfelder, Anna Penido, Bárbara Born, Cláudia Costin, Daniel Santos, David Saad, Denis Mizne, Ernesto Faria, Felipe Michel Braga, João Alegria, Kátia Smole, Lucia Dellagnelo, Maria Helena, Maria Slemenson, Priscila Albuquerque Tavares, Ricardo Henriques, Rodrigo Mendes, Tereza Perez (Movimento pela Base, 2022).

É importante destacar que Maria Helena Guimarães Castro, sócia fundadora do movimento Todos Pela Educação, presidente da Associação Nacional de Avaliação Educacional (ABAVE) e presidente do Conselho Nacional de Educação, define da seguinte forma a atuação do MPB.

O Movimento pela Base tem feito um trabalho importantíssimo para a educação brasileira. Nos últimos três anos, consegui mobilizar estados e municípios em todo o país, apoiar o desenvolvimento dos currículos locais e regionais e conseguiu também organizar uma série de eventos que ajudaram os estados e municípios a desenvolverem os seus currículos. Posteriormente, o Movimento iniciou um trabalho articulado com outras entidades do terceiro setor para apoiar a formação de professores para a implementação da BNCC. Eu admiro muito o trabalho feito pelo Movimento pela Base, que é essencial para o sucesso da BNCC e sua implementação (Movimento pela Base, 2021, p. 11).

O MPB atua em diversas frentes: estabelece parceria com o MEC e os estados e municípios; pressiona deputados e senadores em relação às alterações nas legislações educacionais; estabelece parcerias com diversos segmentos da sociedade civil e também com os organismos supranacionais. A avaliação constitui uma categoria muito importante para o MPB, pois a sua atuação é para alinhar tanto o Enem quanto o Saeb às alterações da BNCC. Para isso, o Movimento fez parte de um estudo realizado pela Fundação Lemann com a OCDE cuja finalidade é mapear as propostas de avaliações externas.

Nesse mapeamento e acompanhamento do MPB, constam, no ano de 2021, que 22 estados da federação já estão com os seus referenciais curriculares adequados à BNCC, o que demonstra a vitória do movimento.

No relatório de 2021, a instituição apontou que a plataforma criada para divulgar a BNCC e a contrarreforma do Ensino Médio já obteve 163 mil usuários. A plataforma visa dar luz aos dados do monitoramento dos currículos das redes

estaduais e municipais, acompanhar as políticas públicas e os programas que visam à formação docente, materiais didáticos, avaliações e os programas de apoio do “Novo Ensino Médio” (Movimento pela Base, 2021).

É mister assinalar que há um acordo entre os aparelhos privados de hegemonia em relação à visibilidade das ações realizadas. A instituição visa compartilhar as “boas práticas”, principalmente das instituições parceiras. O MPB afirma que, para a transformação da educação brasileira, as instituições precisam disseminar as notícias, publicar as análises realizadas por especialistas, principalmente por aqueles que estão alinhados ao projeto pedagógico do capital.

No ano de 2021, o MPB lançou o Programa de Embaixadores da BNCC. A iniciativa buscou dar visibilidade, valorizar e fortalecer os profissionais que no dia a dia das secretarias estaduais e municipais implementam a Base (Movimento pela Base, 2021). Objetivou-se, com essa ação, engajar os profissionais que atuam no serviço público ao seu projeto.

Em meio a esses elementos, destacamos que o percurso de construção da BNCC tem o seu início em 2009 e, em setembro de 2015, foi divulgada pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) a primeira versão preliminar do documento. Essa versão foi elaborada e lançada no governo de Dilma Rousseff, tendo como ministro na época José Henrique Paim e a Secretária de Educação Básica Maria Beatriz Luce. Nesse período, a construção da BNCC contava com a participação de docentes, pesquisadores da educação de diversas universidades, tanto públicas quanto privadas, de diferentes regiões do país. Além dos docentes e pesquisadores, o CONSED e o INEP também participam desse grupo. A coordenação geral era a de Ítalo Modesto Dutra (MEC), com a participação da professora Jaqueline Moll, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de Rosemari Friedmann Angeli, consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO/MEC) e da professora Sandra Regina de Oliveira Garcia, da Universidade Estadual de Londrina.

Nessa conjuntura, em 2014, o MEC disponibilizou o documento preliminar intitulado “Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao

desenvolvimento" (Brasil, 2014b). O documento elaborado teve como objetivo orientar o debate nacional sobre os direitos de aprendizagens e de desenvolvimento. O intuito foi de servir de referência para que as áreas de conhecimento produzissem os esboços da BNCC observando as especificidades locais e regionais (Rosa; Ferreira, 2018).

Todavia, houve uma mudança ministerial e assume o ministro Renato Janine Ribeiro, que apresentou uma diferente concepção de educação e decidiu dar outra condução à elaboração da BNCC. O Ministério da Educação decide criar uma comissão formada por 116 membros. Essa comissão foi composta por docentes universitários, docentes em exercícios nas redes estaduais, municipais e no Distrito Federal, especialistas com vínculo com as secretarias estaduais. Essa comissão é estabelecida a partir da Portaria nº 592/2015 (Brasil, 2015). Isso permitiu um debate amplo e democrático na construção da BNCC, mas não agradou aos empresários, pois os docentes junto com os movimentos sociais dominaram a discussão. Os debates para a construção do documento predominaram os direitos de aprendizagens e a relação com as Diretrizes Nacionais, não há o estabelecimento de objetivos de aprendizagem por série (Rosa; Ferreira, 2018).

Com isso, no período de outubro de 2015 a março de 2016, a BNCC foi apresentada em seminários e fóruns realizados pelo país e realizou-se uma "Consulta Pública" de modo *on-line* por meio de uma plataforma. Apenas essa versão é aberta para uma consulta pública por meio da plataforma *on-line*. Nesse momento, o ministro da Educação foi Aloizio Mercadante. Em maio de 2016, foi disponibilizada a segunda versão, debatida por meio de seminários estaduais, em todos os estados da federação, organizados pelas secretarias estaduais e coordenados pelo CONSED e pela UNDIME. No período de junho a setembro de 2016, ocorreram discussões sobre o documento com a participação de docentes e gestores em todos os estados da federação e no Distrito Federal (Rosa; Ferreira, 2018).

No bojo da sua pedagogia política, o MPB utilizou o quantitativo de "mais de 12 milhões de contribuições", resultado do acesso à plataforma da consulta pública da primeira versão, para difundir o discurso de que o documento foi uma construção coletiva e contou com a participação dos profissionais da educação.

A terceira versão preliminar da BNCC já foi apresentada durante o governo Temer, sendo encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, em abril de 2017, tendo sido discutida em cinco audiências públicas, realizadas em cada região do país, no período de junho a setembro de 2017. Nesse momento, o ministro da Educação era Mendonça Filho, representante da ala conservadora e privatista, e, como Secretária Executiva, assume Maria Helena Guimarães de Castro; o Secretário de Educação Básica era Rossieli Soares da Silva.

O ministro Mendonça Filho, em uma das suas primeiras ações no comando do Ministério da Educação, instituiu o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e a reforma do Ensino Médio. O Ministério da Educação publicou a Portaria nº 790/2016 (Brasil, 2016c), que tem como função “acompanhar o processo de discussão da segunda versão preliminar da BNCC, encaminhar sua proposta final e propor subsídios para a reforma do Ensino Médio” (Brasil, 2016b, p. 16). Esse Comitê Gestor, presidido pela Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães Castro, substituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração da BNCC. Esse momento significou a vitória dos empresários, pois esse Comitê Gestor tem plenos poderes. Assim, saem os especialistas em educação e entram os tecnocratas da área empresarial.

Em 2017, a terceira versão da BNCC seguiu para apreciação do CNE. O texto apresentado já tem a cara do empresariado, com as dez competências gerais como os fundamentos pedagógicos da Base. Esse texto não apresentou a parte da BNCC referente ao Ensino Médio. Assim, eles preservaram a estrutura geral do documento, mas alteraram o conteúdo, pois os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, antes debatidos para atenderem às especificidades locais e regionais, foram ignorados, passando a estar a serviço das competências.

Assim, em dezembro de 2017, o texto, com o parecer e o projeto da BNCC sem o Ensino Médio, foi apresentado ao CNE, sendo aprovado com 20 votos a favor e 03 votos contrários. No dia 22 de dezembro de 2017, é publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu e orientou a implantação da BNCC (Brasil, 2017c). A BNCC com o texto referente ao Ensino Médio só foi homologada em 14 de dezembro de 2018, pelo Ministro da Educação da época, Rossieli Soares.

Nessa conjuntura, o MPB conseguiu direcionar as políticas públicas educacionais, com uma vitória importante na construção e na implementação da BNCC e da contrarreforma do Ensino Médio. As políticas educacionais foram pautadas para colocar em prática uma escola neoliberal e se distanciar cada vez mais da escola republicana, pautada nos direitos universais para todos. A vitória dos aparelhos privados de hegemonia da burguesia consiste na implementação da escola flexível, utilitarista e enxuta. Conforme aponta Laval (2019, p. 54), “a concepção da educação como investimento produtivo em vista de um retorno individual”. Isso é uma “nova ordem educacional mundial”, que, no Brasil, os aparelhos privados de hegemonia da burguesia colocam em prática.

A BNCC colocou em destaque a formação pelas competências socioemocionais, o que se dá devido à concepção da educação pautada no individualismo. A formação humana para a classe trabalhadora é concebida para se construir um padrão de comportamento que pode ser mensurado nas avaliações. Além disso, busca-se construir uma classe trabalhadora, principalmente nos países capitalistas dependentes, resiliente e conformada com as determinações do sistema capitalista.

Ademais, observamos que foi a primeira vez que o MEC apresentou a BNCC como um documento obrigatório. Dessa forma, contraria-se a Constituição Federal em relação ao “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, como direito de ensino” (Brasil, 1988).

De modo geral, para Laval (2019), a contrarreforma neoliberal está em processo, há resistências e lutas para combatê-las. A escola desejada pelos aparelhos privados de hegemonia da burguesia é esvaziada de cultura. Para o autor, as contrarreformas educacionais buscam impor à escola a ideologia da profissionalização para “reduzir o tempo de estudo de jovens da maior parte da classe trabalhadora, o que permitiria reduzir as despesas com educação” (Laval, 2019, p. 284). Assim, a escola neoliberal difere da escola republicana, “não é apenas uma escola pública e enfraquecida e empobrecida: ela é isso também, mas é principalmente diferente, pensada como diferente” (Laval, 2019, p. 287).

Os intelectuais orgânicos do capital que atuam nos aparelhos privados de hegemonia da burguesia desejam transformar a escola, modificando a sua forma de atuação, que ela deixe de ser uma instituição formativa para se tornar uma organização que presta serviços como se fosse um “supermercado”. Assim, os alunos podem construir o seu próprio programa de estudos, pautados na flexibilidade e no individualismo.

Nessa perspectiva, estamos, no Brasil, em uma “ditadura empresarial”, pois eles se organizam para ter o controle da cultura, dos meios de comunicação e dos conteúdos e da forma de atuação da escola, mas devemos lembrar que a sociedade civil é uma arena de lutas e disputas. Nesse aspecto, os aparelhos privados de hegemonia da burguesia lutam para esconder as contradições, apagando, dessa forma, as lutas de classes.

Todavia, a sociedade civil é atravessada pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais que, nos últimos quatro anos, ampliam-se durante o governo de Bolsonaro. A contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC aumentam a desigualdade educacional, enfraquecem a classe trabalhadora, fortalecem a classe que detém o poder político e econômico, principalmente com o discurso presente da meritocracia, do individualismo, do empreendedorismo e da resiliência. Desse modo, a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC são estratégias renovadas para ampliar a dualidade educacional.

A contrarreforma do Ensino Médio é uma estratégia burguesa que atua no campo econômico, político e ideológico. No campo econômico, contribui para a desvalorização do valor da força de trabalho. No campo político, a desvalorização e a desqualificação do ensino fazem com que os estudantes não consigam enxergar as necessidades de se lutar contra essa alteração na legislação, o que leva o sistema capitalista a persistir, sendo cada vez mais excludente. No campo ideológico, a formação de subjetividades flexíveis faz os cidadãos-trabalhadores aceitarem com naturalidade tanto os itinerários formativos quanto o mundo produtivo que os exclui intencionalmente.

Nesse contexto, no próximo capítulo, analisamos os dados da pesquisa empírica, as entrevistas com os profissionais do IFRJ visando compreender de que forma esses profissionais reagem à contrarreforma do Ensino Médio e à BNCC.

5. REAÇÕES DOS DOCENTES DO IFRJ À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E À BNCC

Este último capítulo se dedica a apresentar a instituição investigada e a analisar os documentos institucionais e a legislação regulatória do Ensino Médio. Este foi o caminho escolhido para caracterizar a realidade institucional e a forma como os sujeitos investigados se relacionam com as mudanças recentes nesse nível de ensino, a fim de compreender suas reações à contrarreforma do Ensino Médio e à BNCC. Tratamos aqui a realidade do trabalho pedagógico desenvolvido no IFRJ em relação com a totalidade da ofensiva burguesa no campo educacional com o propósito de ajustar o trabalho educativo às demandas atuais da valorização do capital. Além dos documentos oficiais e da legislação regulatória, analisamos os depoimentos dos profissionais colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas e informações colhidas por meio da observação participante.

5.1. *O IFRJ COMO CAMPO DA PESQUISA EMPÍRICA*

O IFRJ, como parte da Rede Federal, tem sua história fundamentada e construída ao longo de mais de um século de existência. Para uma melhor compreensão do trabalho educativo desenvolvido nessa instituição de ensino, é oportuno apresentá-la a partir de uma breve contextualização sócio-histórica, trazendo à tona os contextos políticos, econômicos, sociais e educacionais que demarcaram a reconfiguração de antigas instituições técnicas federais transformadas em IFs.

Os IFs são autarquias da esfera federal cujo campo de atuação é a EPT em nível de educação inicial e continuada, técnico e tecnológico. Junto com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o CEFET-RJ, o CEFET-MG e o Colégio Pedro II, os IFs formam a Rede Federal que, embora seja responsável por uma parcela relativamente pequena da totalidade das matrículas da EPT no âmbito nacional, se consideradas as matrículas em instituições de ensino das redes estaduais,⁶⁶ é bastante significativa, uma vez que se instituiu como principal referência organizativa para a estruturação das redes de EPT dos estados da federação.

A Rede Federal teve uma expansão significativa no período de 2003 a 2016, momento que engloba o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), tendo continuidade no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011- 2014), pois, de 1909 a 2002, constam nos documentos oficiais 140 escolas federais. A expansão da Rede Federal produz mudanças na Educação Profissional tanto de ordem quantitativa, com o aumento das escolas federais, quanto de natureza estrutural. Na verdade, foi dada outra institucionalidade para a Rede. A meta foi audaciosa, devido à expansão da territorialidade. O objetivo inicial foi instalar um campus em cidades com mais de 50.000 habitantes, de preferência no interior do país. No ano de 2019, constam 661 unidades de ensino.

No site do IFRJ, a instituição apresenta a sua história, tendo, como marco inicial, o Curso Técnico de Química Industrial (CTQI), na década de 1940. Esse curso iniciou-se nas dependências da antiga Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil, onde hoje funciona a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1946, o curso foi transferido para onde hoje é o CEFET/RJ, permanecendo ali por 39 anos.

Segundo o sítio da instituição, no ano de 1959, foi criada a Escola Técnica de Química (ETQ), como uma autarquia educacional. Durante o período de 1965 a 2008, a instituição tem várias denominações e institucionalidades, quais sejam: a Escola Técnica Federal de Química da Guanabara (ETFQ-GB); a Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ); a Unidade de Ensino Descentralizada de

⁶⁶ Conforme Silva (2022, p. 71), a maior parte das matrículas de Ensino Médio no país se concentra na esfera privada: 6.524.108 (75,8%).

Nilópolis (UnEd) e Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFETQ) (IFRJ, 2023). Acerca da Rede Federal, Souza (2018, p.137) dá a seguinte explicação sobre sua origem:

[...] está exatamente na concepção pragmática, imediatista e interessada de formação humana, muito bem explicitada no Decreto 7.566/1909 (Brasil, 1909) que, ao criar as Escolas de Aprendizes Artífices destinadas ao ensino profissional gratuito em todas as capitais dos estados da federação, estabeleceu como identidade principal dessas instituições de ensino a formação da classe trabalhadora pobre, não só para atender às demandas empresariais, mas também para conformar ética e moralmente os filhos dos trabalhadores ao padrão compósito do capital. Essa identidade marcou a Rede Federal por muitas décadas e, até hoje, esta marca teima em prevalecer, apesar de avanços oriundos da organização e luta da classe trabalhadora no campo educacional e de ampliação das demandas do capital por força de trabalho capaz de operar o maquinário cada vez mais sofisticado.

Para Santos, a proposta da ampliação da Rede Federal não apareceu no programa do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva, durante a campanha eleitoral de 2002. Os primeiros passos dados para a expansão da Rede ocorreram na elaboração do *Plano Plurianual do governo Lula* (PPA 2004 – 2007), que definiu os objetivos do planejamento governamental (Brasil, 2004). O argumento utilizado pelo governo para a expansão da Rede foi o de que havia aumento significativo da demanda da classe trabalhadora para cursar o Ensino Médio devido às exigências do mercado, mesmo para funções simples (Santos, 2018).

No discurso oficial, ao abordar a questão da origem dos IFs, a concepção de educação ofertada, pautada “na ideia de inclusão social por meio da socialização do conhecimento, não corresponde à realidade” (Souza, 2018e, p. 137). Isso se deve a determinada pretensão de que o modelo institucional criado teria o potencial de redenção da EPT. Contudo, na prática, ela seria a reedição da Teoria do Capital Humano, visto que sua atuação, desde o início, foi voltada para “concepções e práticas educativas do campo empresarial”, contribuindo mais para a recomposição burguesa do que para a inclusão social de jovens com vulnerabilidade social, conforme foi divulgado pelos políticos envolvidos na criação dos IFs (Souza, 2018e).

Nessas condições, o governo Lula elabora um PL a partir da proposta criada pelo PPA 2004-2007. Seu propósito era desenvolver uma política educacional para a EPT articulada às políticas nacionais de geração de trabalho e renda. Assim, o

então Ministro da Educação, Tarso Genro, elaborou as diretrizes para a expansão da Rede Federal. O Projeto de Lei nº 3.584/2004 (Brasil, 2004c), tramitou por vinte meses pelo Congresso Nacional em regime de urgência, com pouco debate e alterações, foi aprovado e convertido na Lei n.º 11.195/2005 (Brasil, 2005; Santos, 2018).

A expansão da Rede Federal só ocorreu com a articulação do governo para modificar a legislação e conseguir recursos para aumentar a Rede. Quando o Plano de Expansão da Rede Federal foi lançado, o país passava por turbulências políticas, devido ao escândalo do Mensalão e à reforma ministerial em curso para atender às demandas do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Na época, também houve uma greve dos professores das Universidades Federais que reivindicavam melhores salários e condições de trabalho. Essa conjuntura obrigou o governo a relançar o Plano de Expansão da Rede Federal no início de 2006, pois o objetivo era recuperar-se do desgaste político do governo “junto à opinião pública, com vistas à sua candidatura à reeleição no pleito que estava marcado para outubro de 2006” (Santos, 2018, p. 117). Essa expansão ocorreu “nos moldes das orientações dos organismos internacionais: fazendo mais com menos; otimizando e reduzindo gastos e custos; e submetendo-se à demanda do mercado” (Silva, 2022, p. 83).

A proposta inicial expressa no Plano de Expansão consistia em “construir 42 unidades, distribuídas em 23 unidades da Federação, da seguinte forma: 5 escolas técnicas federais, 4 escolas agrotécnicas e 33 unidades descentralizadas, vinculadas aos CEFETs” (Santos, 2018, p. 117). A ampliação da Rede serve ao governo Lula como possibilidade de acordos políticos com os parlamentares da sua base eleitoral, tanto que a princípio a previsão era de ter um Instituto por Estado, mas alguns estados, devido a acordos políticos, conseguem mais de um. Um bom exemplo disso é o Estado de Minas Gerais, com 5 IFs.

Para Santos, o segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva teve como destaque para a educação o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). No quarto capítulo, vimos que o PDE foi construído com participação pesada dos empresários, principalmente os que estão envolvidos no movimento TPE, os quais, junto ao Ministro da Educação, à época Fernando Haddad, elaboraram um plano para o desenvolvimento da educação pública brasileira. Santos (2018, p. 118) considera o

PDE o “principal projeto de educação da era Lula”, vez que a expansão da Rede Federal só se concretiza a partir desse Plano. A ampliação da Rede está vinculada ao programa de ações “cujo objetivo principal era o de construir mais 150 unidades voltadas para a formação da mão de obra, as quais deveriam ser distribuídas em igual número de cidades, abrangendo 27 Unidades da Federação” (Santos, 2018e, p. 118).

A promulgação da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008) criou outra configuração de EPT no país. No IFRJ, as instituições mais antigas, como o CEFET Química de Nilópolis e o então Colégio Agrícola Nilo Peçanha, na época vinculado à Universidade Federal Fluminense, realizaram discussões internas para adesão ou não à Rede Federal. Essa nova configuração, conforme aponta Souza (2018e, p. 143), reconfigura a gestão educacional, pautada na reforma gerencial, mas também tem uma outra finalidade, qual seja, ampliar a dualidade educacional devido às condições renovadas de flexibilidade. Para o autor,

a formação da Rede Federal, portanto, funciona como uma espécie de pedagogia política para a construção do consenso em torno de um projeto político para a educação profissional no Brasil. No bojo dessa pedagogia política, constam conteúdos que buscam resgatar o consenso em torno da legitimidade da livre concorrência, revitalizando-a, na tentativa de estabelecer na sociedade civil um ambiente propício à livre competição entre os indivíduos. Esta pedagogia política se desenvolve por intermédio de apelo à individualidade, ao imediato, aos interesses locais. Constrói-se uma supervalorização à organização corporativa ou de outros tipos de arranjos produtivos locais (Souza, 2018e, p. 143).

Em relação à nova territorialidade, a expansão da Rede Federal foi realizada em três fases. Na primeira e a segunda, durante o governo de Lula, foram construídas 214 escolas e, na terceira, no período do governo de Dilma, foram inauguradas 208 escolas. Santos (2018e, p. 121) destaca que,

[...] ao longo de nove anos, nos três períodos previstos para a implantação da política de expansão da RFEPECT, foram construídas 422 unidades, as quais somadas às 140 escolas que já existiam, fizeram com que a rede passasse a contar com 562 *campi* vinculados aos IFs, com uma distribuição territorial que em 2014 abrangia 515 municípios, localizados nas 27 Unidades da Federação, situados em regiões geográficas pertencentes ao interior do país.

É importante ressaltar que a expansão modifica a identidade da Instituição. Em relação à heterogeneidade da Rede Federal, Frigotto (2018, p. 131) aponta que os IFs ainda não têm uma identidade, “a não ser do ponto de vista jurídico-

administrativo". Essa heterogeneidade foi determinada pelo modo com a qual essa Instituição foi criada por trazer consigo "o agravamento de problemas antigos e surgimento de novos problemas que se estendem desde aqueles relacionados à infraestrutura, perpassando a organização do trabalho pedagógico" (Souza, 2016, p. 65).

Nessa perspectiva, de forma acelerada, modificou-se a Rede Federal para atender ao estágio atual de desenvolvimento do capital. Assim, sua pedagogia política estabelece um mecanismo pelo qual a burguesia busca o tempo todo formar as competências necessárias à conformação ética e moral dos trabalhadores. Para isso, renovam-se as estratégias de construção do consenso em torno da concepção de mundo burguês.

A burguesia criou um discurso ilusório na sociedade civil de que se busca a "universalização da Educação Básica, ampliação das oportunidades de Educação Profissional, inclusão social de jovens e combate ao trabalho infantil". Conforme aponta Souza (2018e, p. 144), por meio desse discurso, a burguesia consegue controlar o acesso ao conhecimento a que a classe trabalhadora tem acesso, promovendo, assim, diferentes tipos de formação, sempre em consonância com os interesses do capital. Vejamos agora como o IFRJ é constituído.

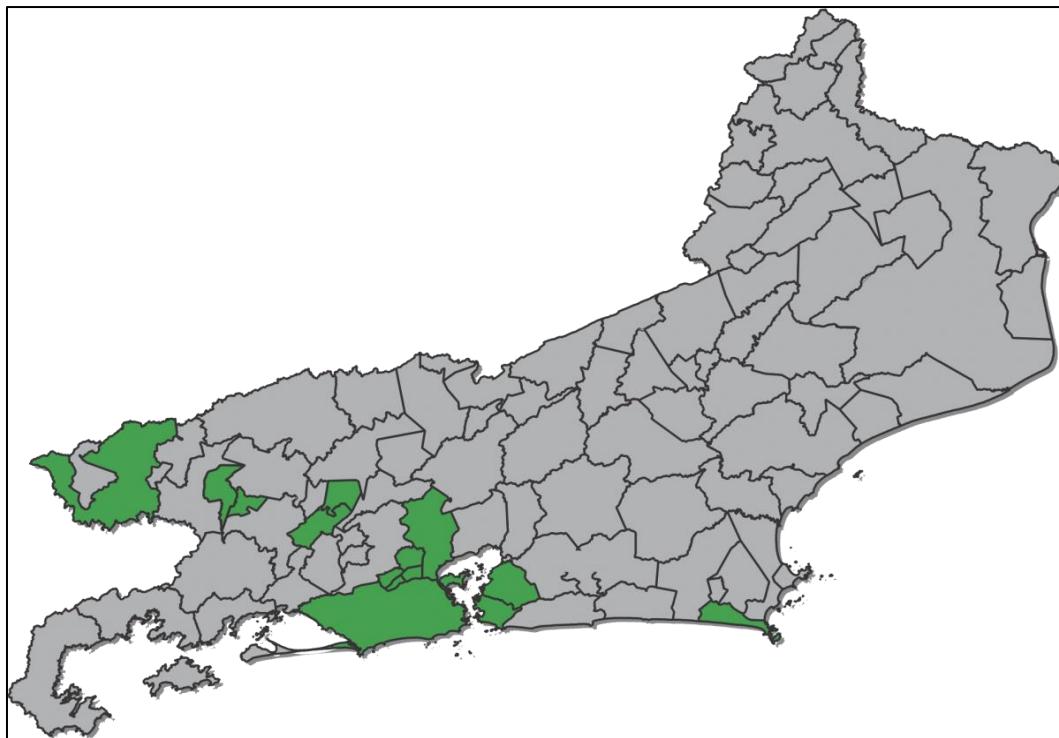
A instituição investigada é composta pela Reitoria, situada no Rio de Janeiro, e por 15 *campi* situados nos seguintes municípios: Arraial do Cabo, Belford Roxo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Paracambi, Pinheiral, Realengo, Resende, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti e Volta Redonda (IFRJ, 2023). Assim, o IFRJ atua em quatro das oito regiões do estado do Rio de Janeiro: a Região Metropolitana, a Região das Baixadas Litorâneas, a Região Centro-Sul e a Região do Médio Paraíba.

Quadro 14: Distribuição dos *campi* em mesorregiões e microrregiões do Estado do Rio de Janeiro-2023

Mesorregião	Microrregião	Campi
Baixadas Litorâneas	Região dos Lagos	Arraial do Cabo
Metropolitana	Rio de Janeiro	Niterói
		São Gonçalo
		Realengo
		Rio de Janeiro
	Baixada Fluminense	São João de Meriti
		Belford Roxo
		Duque de Caxias
		Mesquita
		Nilópolis
Centro-Sul Fluminense	Vassouras	Engenheiro Paulo de Frontin
		Paracambi
Sul Fluminense	Vale do Paraíba Fluminense	Volta Redonda
		Pinheiral
		Resende

Fonte: extraído do site do IFRJ. Elaborado pela autora.

Figura 1: Mapa do Estado do Rio de Janeiro com a localização dos campi



Fonte: extraído do site do IFRJ.

O IFRJ tem atuação em boa parte do Estado do Rio de Janeiro, em cidades de pequeno, médio e grande porte. Assim, 40% dos *campi* da instituição ficam no interior do Estado. Dessa forma, atende-se à proposta inicial da expansão da Rede Federal de ofertar cursos para uma parcela da população que reside no interior.

A instituição oferta cursos nos diferentes níveis e modalidades. São 141 cursos no total. Os cursos são de nível médio (técnicos na forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio), cursos superiores (de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*). Oferta cursos também de Formação Inicial e Continuada (Plataforma Nilo Peçanha, 2023)⁶⁷.

No site do IFRJ, a instituição se apresenta como uma “instituição federal de ensino público e gratuito que se propõe a fornecer ensino humanizado, crítico e cidadão”, oferecendo cursos presenciais e a distância. O IFRJ se propõe a desenvolver, além do ensino, pesquisa e extensão. As atividades de pesquisa visam à “inovação tecnológica e à divulgação e popularização da Ciência”. As atividades de extensão visam à “inclusão social de jovens e adultos, de população em situação de vulnerabilidade social e de pessoas com deficiência” (IFRJ, 2023).

No sítio eletrônico (IFRJ, 2023), a Instituição apresenta a missão de “promover a educação profissional, científica e tecnológica contribuindo para a formação de cidadãos críticos que possam atuar como agentes de transformação e inclusão social”. Os valores institucionais são “Ética, Inclusão, Comprometimento, Transparência, integração”. Nesse sítio, o IFRJ apresenta a visão de “ser uma instituição reconhecida pela sociedade como referência em educação profissional, científica e tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino” (IFRJ, 2023). De acordo com essa visão, não se fazem referências ao compromisso com a educação politécnica, tampouco com a formação omnilateral. Fica a dúvida: o IFRJ está comprometido com as demandas de qual fração da sociedade?

Segundo o referencial gramsciano, a escola é o local para se elaborarem os diversos níveis de intelectuais. É importante destacar que, para Gramsci, não existe

⁶⁷ A Plataforma Nilo Peçanha é um ambiente virtual, criada em 2018, visa coletar, validar e disseminar os dados estatísticos da Rede Federal.

trabalho somente físico, sem algum caráter intelectual. Por isso, o autor defende a ampliação da área de atuação da escola. Para ele, “quanto mais numerosos forem os ‘graus’ ‘verticais’ da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado” (Gramsci, 2022, p. 19). Assim, recorremos à sua obra para lembrar que a última etapa da Educação Básica deve ser diferenciada, para proporcionar aos estudantes uma formação mais autônoma. Nesse aspecto, por ser uma Instituição bem estruturada, com profissionais altamente qualificados, a Rede Federal tem um grande potencial que poderia ser canalizado para uma formação para além da valorização do capital, se esse propósito fosse consenso entre seus profissionais e o governo. Isso, contudo, está bastante distante de se concretizar.

A Lei nº 11.892/2008, no *caput* do artigo 2º, define os IFs como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi”. São instituições especializadas “na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (Brasil, 2008), o que representa um vasto campo de atuação na área de ensino.

O Brasil tem, atualmente, 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 24 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II, desde 2012 equiparado aos IFs. Na Região Sudeste, tem 09 IFs, sendo 02 no estado do Rio de Janeiro; 01 no estado de São Paulo; 01 no estado do Espírito Santo e 05 no estado de Minas Gerais. Nessa Região, também tem os dois CEFETs: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e o Centro Federal de Educação Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). Frigotto (2018, p. 131) aponta que os CEFETs sofrem até hoje com falta de recursos e dificuldades administrativas por conta de não terem aderido ao formato institucional dos IFs.

Otranto (2010) explica que os profissionais da Rede Federal, na época da implantação dos IFs, reagiram à expansão. Todas as organizações que representam esses profissionais enviaram ofícios solicitando mais detalhes e informações sobre o processo de reconfiguração da Rede. A adesão à expansão não foi algo tão livre. Os relatos mostram uma pressão do governo que refutou os argumentos das organizações

sindicais que representam os servidores, divulgaram a chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007 que estabeleceu o prazo para adesão de 90 dias, tendo sido o resultado da seleção divulgado no dia 31 de março de 2008 (Otranto, 2010, p. 6).

O caso mais emblemático foi o dos dois CEFETs, que não aderiram à proposta dos IFs, que até hoje almejam transformar-se em Universidade Tecnológica. O argumento das duas instituições foi que “ascenderam à condição de CEFET juntamente com o do Paraná, em 1978, e que apresentam os requisitos básicos necessários para a transformação em Universidade, uma vez que oferecem vários cursos superiores e contam com corpo docente altamente qualificado” (Otranto, 2010, p. 8). Os demais CEFETs aderiram à mudança sem resistências.

No âmbito específico do IFRJ, a Plataforma Nilo Peçanha apresenta que a Instituição, no ano de 2022, tinha um total de 17.546 estudantes e 145 cursos⁶⁸. Para atender a esse público, a instituição conta com 2.414 servidores, sendo eles: 10 professores do magistério superior, 1205 professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), 86 professores substitutos/visitantes, 993 técnicos-administrativos, 01 estagiário, 01 professor classificado como “professor de 1º e 2º grau” e 118 servidores classificados como “outros” (Plataforma Nilo Peçanha, 2023).

A Reitoria do IFRJ, como dito anteriormente, está localizada na cidade do Rio de Janeiro. A estrutura administrativa e acadêmica dos IFs, após a aprovação da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), passou a se assemelhar ao modelo utilizado pelas Universidades Federais, na medida em que “passaram a ter na sua estrutura um órgão executivo formado por um reitor e cinco pró-reitores” (Santos, 2018, p. 120). Na estrutura organizacional do IFRJ, constam o Reitor e cinco Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Planejamento e Administração; Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Valorização de Pessoas; Pró-Reitoria de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; Pró-Reitoria de Extensão e Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação.

⁶⁸ Há uma divergência no total de cursos ofertados divulgados no site do IFRJ e na Plataforma Nilo Peçanha.

Quadro 15: Estrutura Organizacional do IFRJ

FUNÇÃO	NOMES	FORMAÇÃO
Reitor	Rafael Almada	Doutor em Engenharia Química pela COPPE- UFRJ
Pró-Reitoria de Planejamento e Administração	Igor da Silva Valpassos	Graduado em Relações Internacionais pela Universidade Cândido Mendes
Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Valorização de Pessoas	Bruno Campos dos Santos	Doutorando em Engenharia Mecânica pela UERJ
Pró-Reitoria de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Alessandra C. Paulon	Doutora em História Social pela UFRJ
Pró-Reitoria de Extensão	Ana Luísa S. da Silva	Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais (CPDOC FGV-Rio)
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação	Marcus Vinicius da Silva Pereira	Doutor em Educação em Ciências e Saúde pela UFRJ

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações do site do IFRJ.

O IFRJ tem 15 *campi* espalhados pelas cinco regiões do estado do Rio de Janeiro. O campus Arraial do Cabo está localizado no município do mesmo nome, com uma população estimada em torno de 30.827 habitantes (IBGE, 2023). Em 2010, adquire a posição de “campus avançado”. Somente em 2013, ganhou a condição plena de campus e, em 2017, de unidade gestora, o que possibilitou ter um quadro consolidado de servidores⁶⁹. Em 2018, credenciou-se a Polo a Distância (EaD) pela Capes, o que permitiu ao campus Arraial do Cabo ofertar cursos próprios nessa modalidade, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esse campus oferta os seguintes cursos: o Curso Técnico em Informática (modalidade integrada), o Curso Técnico em Meio Ambiente (modalidade integrada e concomitante/subsequente), a Especialização *Lato Sensu* em Ciências Ambientais em

⁶⁹ De acordo com a Portaria SETEC nº 129 (Brasil, 2009), campus dos IF's consiste na unidade de ensino formalmente constituída cujo funcionamento está condicionado ao ato de publicação de Portaria Ministerial específica, competindo ao Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, toda a responsabilidade pela implantação de infraestrutura. A unidade avançada é a unidade de ensino destinada ao atendimento de demandas específicas por formação e qualificação profissional. O funcionamento depende de entidades parceiras com o IF's.

Áreas Costeiras e a Especialização *Lato Sensu* em Tecnologias Digitais Aplicadas ao Ensino (IFRJ, 2023).

Figura 2: Fachada do Campus Arraial do Cabo – 2023



Fonte: extraído do site do IFRJ.

O campus Belford Roxo está localizado no município do mesmo nome, com uma população estimada em torno de 515.239 habitantes (IBGE, 2023). Ele oferta cursos de formação inicial e continuada nas áreas de Empreendedorismo, Gestão de Negócios e Blogueiro de Moda. Oferta o curso técnico concomitante/subsequente em Produção de Moda. Todavia, esse campus não disponibiliza cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, ainda que esteja localizado em uma região do estado com desigualdade social, cujo Índice de Desenvolvimento Humano municipal é de 0,684 (IBGE, 2023).

Figura 3: Fachada do Campus Belford Roxo – 2023



Fonte: extraído do Facebook do campus Belford Roxo.

Figura 4: Fachada do Campus Duque de Caxias – 2023



Fonte: extraído do site do IFRJ.

O campus Duque de Caxias está localizado no município de mesmo nome, em um importante polo industrial petroquímico do Rio de Janeiro. A cidade tem

estimados 929.449 habitantes (IBGE, 2023). A instituição, que iniciou suas atividades em 2006, atende em torno a mais de mil alunos. Oferece o Curso de Ensino Superior em Licenciatura em Química e os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de: Química, Petróleo e Gás e Plásticos. Oferta o curso de Manutenção e Suporte de Informática, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Na modalidade concomitante/subsequente oferta os cursos de técnico em Petróleo e Gás, Plásticos e Segurança do Trabalho. O campus oferta o curso de pós-graduação em Educação Física Escolar (IFRJ, 2023).

O campus Engenheiro Paulo de Frontin está localizado na cidade com o mesmo nome que conta com a população estimada em torno de 19.377 habitantes (IBGE, 2023). A Instituição, cujas atividades se iniciaram em 2010, oferta atualmente o curso técnico integrado em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio, o curso superior de Tecnologia em Jogos Digitais, o curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão de Projetos e Negócios em Tecnologia da Informação e o curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica.

Figura 5: Fachada do Campus Engenheiro Paulo de Frontin-2023



Fonte: Extraído do site do IFRJ.

O campus Mesquita está localizado no município de mesmo nome que tem em torno de 177.016 habitantes (IBGE, 2023). Esse campus também não oferta cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. No site do IFRJ, o campus é apresentado como “Espaço Ciência Inter Ativa”. Assim, oferta cursos de extensão, formação continuada e de pós-graduação *lato sensu*, na modalidade de especialização, em Educação e Divulgação Científica; Divulgação Científica (modalidade a distância), Neuroeducação, e pós-graduação *stricto sensu*, com o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Figura 6: Fachada do Campus Mesquita – 2023



Fonte: extraído do site do IFRJ.

O campus Nilópolis é o que dá origem ao IFRJ. Está localizado no município com o mesmo nome cuja população estimada é 162.893 habitantes (IBGE, 2023). Inicia suas atividades na década de 1940, após a promulgação do Decreto-Lei nº 4.127 (Brasil, 1942), que cria a Escola Técnica de Química. Somente na década de 1990, houve ampliação e foi criada a Unidade de Ensino Descentralizada de Nilópolis (UNED). Em 1999, foi transformada, após a Lei nº 8.948/1994 (Brasil, 1994), em Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFETQ). Ele oferta quatro cursos

técnicos integrados ao Ensino Médio, seis cursos de graduação e cinco cursos de pós-graduação (IFRJ, 2023).

Figura 7: Fachada do Campus Nilópolis – 2023



Fonte: extraído do site do IFRJ.

Figura 8: Fachada do Campus Niterói – 2023



Fonte: extraído do site do IFRJ.

O campus Niterói é um dos mais novos do IFRJ, visto que começou as suas atividades no segundo semestre de 2016. Está localizado na região metropolitana, tendo a cidade uma população estimada em torno de 516.981 habitantes (IBGE, 2023). Atualmente, a instituição oferta cursos de formação inicial e continuada, cursos de extensão e um curso técnico concomitante/subsequente em Administração. Todavia, esse campus também não oferta cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

O campus Paracambi, cujas atividades foram iniciadas no primeiro semestre de 2007, está localizado no município de mesmo nome, que tem uma população estimada em torno de 53.093 habitantes (IBGE, 2023). Ele está instalado em uma antiga fábrica de tecidos de algodão. A construção inglesa do século XIX tem sua fachada tombada pelo Patrimônio Histórico Nacional. A Instituição oferta dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, são eles: o Curso Técnico em Eletrotécnica e em Mecânica. Oferta dois cursos de graduação: o curso de Engenharia Mecânica e a Licenciatura em Matemática e o curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação e Diversidade.

Figura 9: Fachada do prédio principal do Campus Paracambi – 2023



Fonte: extraído do site do IFRJ

O campus Pinheiral, localizado a cerca de 120 km da capital, situa-se em uma fazenda com 318 hectares. O município tem uma população estimada em torno de 25.563 habitantes (IBGE, 2023). Iniciou as suas atividades em 1910 e entre os anos de 1968 a 2008 foi vinculado ao Ministério da Educação, por meio da Universidade Federal Fluminense. O campus oferece quatro cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, são eles: o curso Técnico em Meio Ambiente, o curso Técnico em Agropecuária, o Curso Técnico em Agroindústria, o Curso Técnico em Informática. Dois cursos técnicos em Administração e Paisagem (modalidade concomitante/subsequente). Oferta três cursos de graduação e dois cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Figura 10: Fachada do Campus Pinheiral – 2023



Fonte: extraído do site Folha do Interior.

O campus Realengo está localizado na cidade do Rio de Janeiro. A população estimada está em torno de 6.775.561 habitantes (IBGE, 2023). Ele tem início das suas atividades no primeiro semestre de 2009. No segundo semestre desse mesmo ano, o campus já funcionava na sua sede definitiva. Esse campus oferta curso técnico

em Agente Comunitário de Saúde, na modalidade concomitante/subsequente. Ele não oferta cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, mesmo situado em uma região da cidade do Rio de Janeiro, com acentuada desigualdade social. Atualmente, oferta também cursos de graduação em Farmácia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia.

Figura 11: Fachada do Campus Realengo – 2023



Fonte: extraído do site do IFRJ.

O campus Resende está localizado no sul do estado do Rio de Janeiro, no município com o mesmo nome, com uma população estimada em torno de 133.244 habitantes (IBGE, 2023). A economia predominante da cidade é composta por montadoras de carros. Esse campus oferta curso técnico em Segurança do Trabalho na modalidade concomitante/subsequente e curso de formação continuada em Inglês Aplicado a Serviços Turísticos. Esse campus também não oferta curso técnico integrado ao Ensino Médio.

Figura 12: Fachada do Campus Resende – 2023



Fonte: extraído do site do IFRR.

Figura 13: Fachada do Campus Rio de Janeiro – 2023



Fonte: extraído do site O Globo Rio.

O campus Rio de Janeiro é a antiga Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro. Em 1985, conquistou sua instalação própria. Na sua trajetória histórica, em 1999, transformou-se em Unidade do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis-RJ, CEFET Química. Em 2008, adere à Rede Federal. Oferta seis cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, o Curso de Química na modalidade (concomitante/subsequente), três cursos de graduação e quatro cursos de pós-graduação.

O campus São Gonçalo está localizado na região metropolitana. As suas dependências ficam no CIEP 346 Neusa Brizola, ao lado da BR 101. A população estimada do município está em torno de 1.09.357 habitantes (IBGE, 2023). O campus iniciou suas atividades em 2010. Oferta cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, são eles: o curso de Administração, Química e Segurança do trabalho; o curso técnico concomitante/subsequente na área de Segurança do Trabalho, cursos de formação inicial e continuada, cursos de extensão e o curso de especialização *lato sensu* em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras.

Figura 14: Fachada do Campus São Gonçalo – 2023



Fonte: extraído do site do IFRJ.

O campus São João de Meriti está localizado na Baixada Fluminense. O município tem uma população estimada em torno de 473.385 habitantes (IBGE, 2023). A Instituição iniciou as suas atividades em setembro de 2011. Ele oferta cursos de extensão, formação inicial e continuada, cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de Informática para Internet e Administração, cursos de pós-graduação *lato sensu* em Informática Aplicada à Educação, em Letramento e em Gestão de Negócios.

Figura 15: Fachada do Campus São João de Meriti – 2023



Fonte: extraído do site do IFRJ.

O campus Volta Redonda está localizado no município com o mesmo nome, situado no Vale Médio do Paraíba Fluminense, com a população estimada em torno de 274.925 habitantes (IBGE, 2023). O campus iniciou suas atividades em 2008. Atualmente oferta o Curso Técnico de nível médio integrado (Automação Industrial), o curso técnico concomitante/subsequente (Eletrônica e Metrologia), cursos de graduação (Licenciaturas em Matemática e Física) e curso de pós-graduação *lato sensu* em Especialização em Ensino de Ciências e Matemática.

Figura 16: Fachada do Campus Volta Redonda – 2023



Fonte: extraído do site Foco Regional.

Nessa configuração, podemos perceber que o IFRJ é constituído de campus antigos que nos remetem ao início da Educação Profissional, em 1909, e de *campi* que surgem no contexto da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008). O processo de expansão da Rede Federal ocorre de forma rápida. No período de aprovação da Lei de criação dos IFs, nos poucos momentos de debates, ocorreram críticas, principalmente pelo projeto tramitar sob regime de urgência. Muitos pontos foram deixados para discussão no momento da construção dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs). De acordo com Costa e Marinho (2018), a construção da expansão da Rede Federal foi realizada de forma relapsa, o que acarretou a dificuldade na definição da identidade da Rede Federal. Nas palavras dos autores:

Saiu-se da audiência com o perigo eminente de, quando o que estava sendo decidido fosse levado para a realidade, se ter a mesma estranheza com que o personagem Gregor Samsa se viu, ao se deparar com seu corpo todo metamorfoseado, com várias pernas, com novas articulações, visão, audição e até mesmo linguajar diferentes. Já não era compreendido pelos seus próximos, ao contrário, os assustava, que também se viram sem saber o que fazer diante da situação. Outrossim, com a quantidade de incógnitas que se deixou para serem fechadas já em meio a implementação da nova

institucionalidade, o mais provável era que segue sendo uma metamorfose ambulante (Costa; Marinho, 2018, p. 73),

Magalhães e Castioni também realizaram críticas à expansão da Rede Federal, porque, segundo os autores, a verticalização dos IFs faz com que as Instituições se assemelhem intencionalmente com as Universidades Federais. Assim, para a classe trabalhadora, a expansão não representa avanços nas possibilidades de formação profissional. Os autores argumentam que a expansão não alterou o quadro da Educação Profissional brasileira, “pois os Institutos Federais vêm enfrentando um processo conflituoso na construção de sua identidade” (Magalhães; Castioni, 2019, p. 741).

Na mesma direção, Souza e Otranto (2020) analisam que, devido à engenharia institucional proposta no processo de expansão da Rede Federal, essas instituições “estão longe de contribuir para a superação das desigualdades no acesso ao conhecimento científico e tecnológico aplicado na produção e ao desenvolvimento da Educação Básica e Profissional” (Souza; Otranto, 2020, p. 2). Os autores apontam que os IFs contribuem para o capital porque mantêm relação direta com os setores produtivos e a oferta de cursos com duração mais curta. Assim, contribuem para a recomposição burguesa e para a difusão da ideologia de que desemprego ocorre porque os trabalhadores não têm formação/qualificação profissional que atenda ao mercado.

A situação do campus Mesquita nos faz refletir sobre o “caráter interessado do trabalho pedagógico e científico destas instituições de ensino” (Souza; Otranto, 2020, p. 8). O campus, ao ser apresentado como “Espaço Ciência Inter Ativa”, demonstra a vocação da instituição. Na Lei de criação, uma das atribuições que merece destaque é “qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino” (Brasil, 2008, Art.6º, inciso VI). Souza questiona sobre a ideia de transformar os IFs em centros de referência:

O que suscita dúvidas é: como essas instituições federais, despossuídas de acúmulo de experiência e de reflexões sobre a formação para o trabalho docente, com vocação científica orientada para a pesquisa aplicada e

orientadas pelas demandas do mercado, poderão vir a se tornar centros de excelência no campo da formação e qualificação docente, a ponto de ‘capacitar’ professores da Educação Básica? Será que a forma mais produtiva de estabelecer relação entre os Institutos Federais e as escolas públicas deve ser assim tão verticalizada? (Souza, 2016b, p. 71).

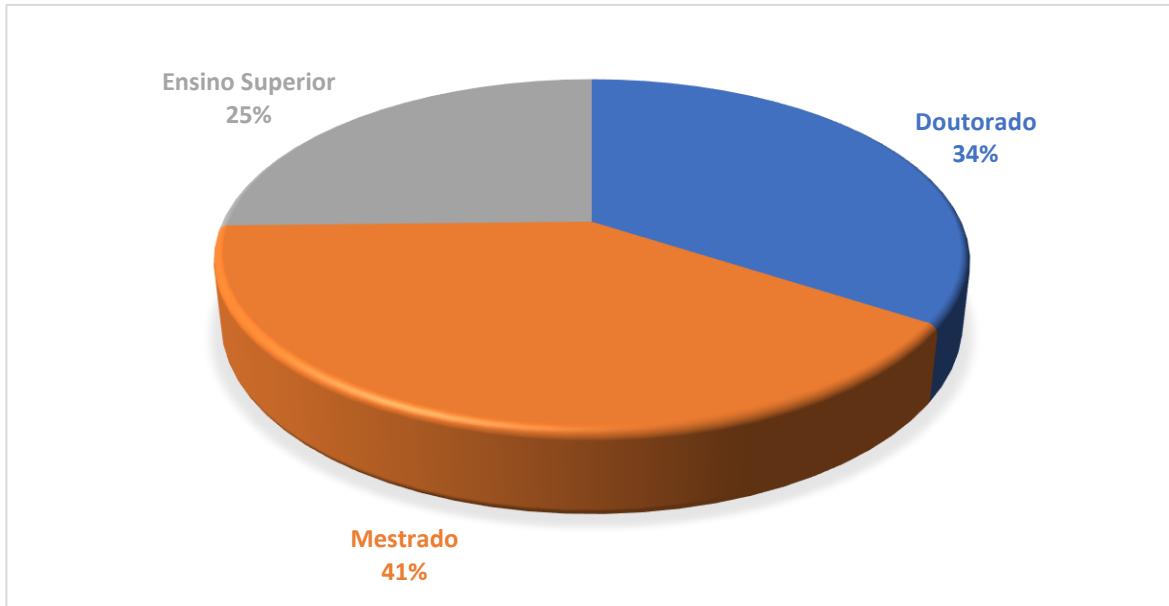
Nesse processo de construção da sua identidade, os IFs têm ambientes acadêmicos, mas parecidos com as Universidades Federais do que com a Educação Profissional. Magalhães e Castioni chamam a atenção para o número reduzido de matrículas, apesar do investimento na instituição. Os autores pontuam que, com a verticalização, há uma desvalorização do trabalho e da técnica e uma supervalorização da formação superior. Outro ponto que os autores destacam é que os IFs são lembrados pelo desempenho dos alunos no ENEM e não pela inovação tecnológica e aplicação dessas inovações nos locais onde estão inseridos (Magalhães; Castioni, 2019). Os estudos da literatura da área sempre destacam o desempenho dos alunos da Rede Federal no ENEM e nos vestibulares das Universidades de ponta do país, mas realmente faltam estudos que comprovem a criação de tecnologia de alto nível na Rede.

Frigotto (2018, p. 129) ressalta que “de fato a ‘rede’ configura uma junção heterogênea de histórias, culturas e institucionalidades muito diversas”. Apenas a conexão das diversas estruturas de escolas federais, em um instituto, não garante a construção da identidade institucional. Em outro momento, o autor alerta que isto também não significa “uma política unitária no campo pedagógico” (Frigotto, 2018, p. 133).

A Rede Federal tem na sua trajetória histórica, desde o período da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, uma concepção de formação humana pautada no pragmatismo, no imediatismo e de caráter interessado. A identidade dessas instituições é pautada, conforme apontam Souza e Otranto (2020, p. 3), na “formação da classe trabalhadora pobre, não só para atender às demandas empresariais, mas também para conformar ética e moralmente os filhos dos trabalhadores ao padrão compósito do capital”. Para os autores, a Rede Federal, desde o início, visa ter uma “identidade de redentora dos desvalidos da sorte”. Tal visão persiste até os dias atuais, só que se sustenta em novas roupagens, tais como as ideologias do empreendedorismo, da empregabilidade e da sustentabilidade.

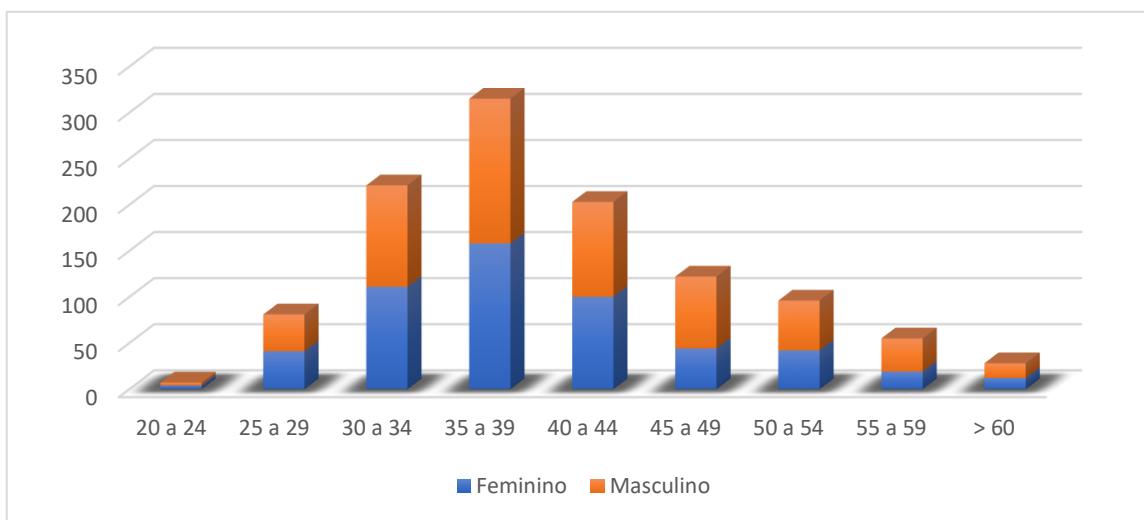
Ante o exposto, para cumprir a verticalização, o perfil acadêmico dos docentes do IFRJ é constituído de profissionais que atendam à demanda de exercerem o magistério tanto em cursos de formação inicial e continuada, em cursos técnicos nas modalidades de integrado, concomitante e subsequente quanto em cursos de graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Gráfico 8: Percentual de docentes do IFRJ, por nível de escolaridade – 2022



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaborado pela autora.

Gráfico 9: Nº de docentes do IFRJ por sexo e faixa etária – 2022

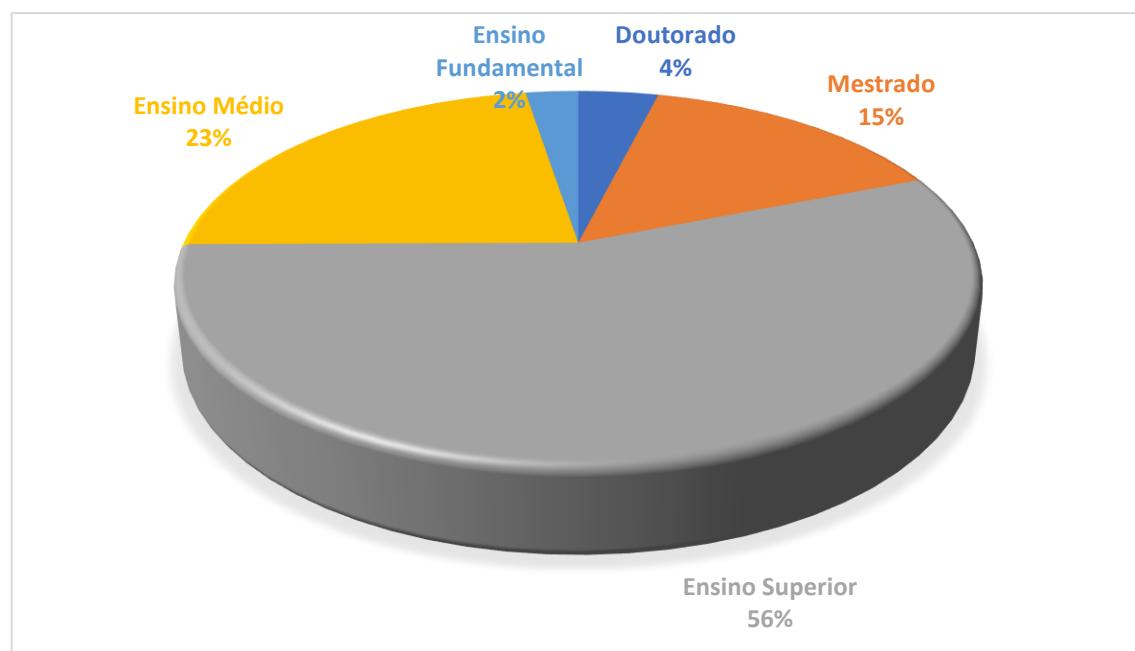


Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaborado pela autora.

Os docentes do IFRJ têm um perfil jovem. Conquanto o magistério no Brasil seja uma profissão predominantemente feminina, nessa etapa, há uma presença masculina significativa. No IFRJ, no ano de 2022, são 53% de docentes masculinos e 46,9% de docentes femininos. É importante destacar, o que nos lembra Frigotto (2018, p. 135), em relação aos docentes da Rede Federal: é uma “geração de jovens bem titulada (nem sempre bem qualificada) que estava contida pelas políticas neoliberais avessas aos concursos públicos e à criação de novas instituições públicas de ensino”. Todavia, é uma geração “concurseira”, que busca melhores condições salariais. Muitos mudam de região no país para assumir uma vaga na Rede Federal.

Compreendemos por docência uma categoria mais ampla: para nós, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais são considerados docentes. Entretanto, a realidade concreta na Rede Federal nos mostra que o tratamento dispensado aos profissionais ocupantes desses cargos é muito diferente dos docentes, uma vez que são enquadrados como funcionários técnico-administrativos. Na pesquisa realizada por Otranto (2010, p. 11), no momento das discussões para definir a adesão ou não aos IFs, todas “as instituições realizaram reuniões sobre o assunto, embora duas delas não tenham envolvido os técnicos nos debates”.

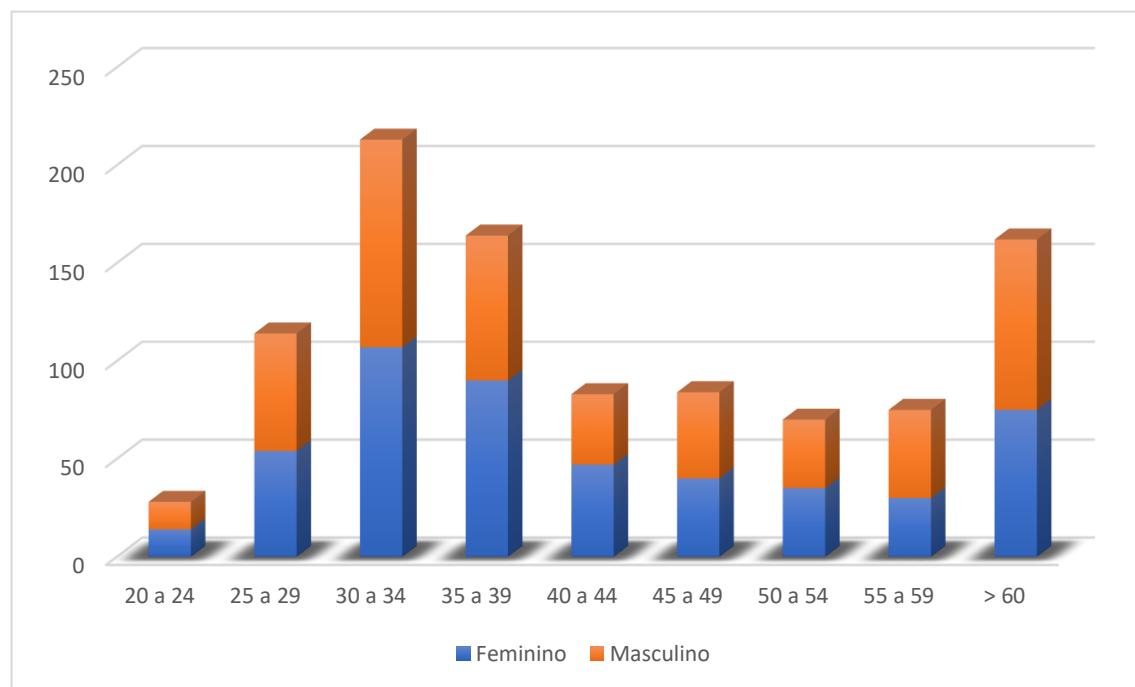
Gráfico 10: Percentual de Técnicos Administrativos do IFRJ, por nível de Escolaridade – 2022



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaborado pela autora.

A Plataforma Nilo Peçanha e o IFRJ não fazem distinção entre técnicos administrativos em relação à função, por isso, não é possível saber quantos técnicos administrativos atuam em funções pedagógicas. No que tange à formação dos técnicos administrativos, percebe-se que a maioria tem ensino superior e/ou pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado. Uma quantidade bem menor de técnicos tem formação em nível de Ensino Fundamental ou em nível de doutorado. 78% desses profissionais têm Ensino Superior completo e Mestrado. Todavia, na Rede Federal, há uma discrepância nos rendimentos dos técnicos administrativos, principalmente aqueles que executam as tarefas relacionadas ao trabalho pedagógico, se comparados aos rendimentos da carreira docente, devido ao Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), permitida pela Lei n.º 12.772/2012 (Brasil, 2012b).

Gráfico 11: Nº de Técnicos Administrativos do IFRJ, por sexo e faixa etária – 2023



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaborado pela autora.

Os técnicos administrativos do IFRJ também têm um perfil jovem. O que se destaca é o percentual de servidores com mais de 60 anos, que corresponde a 16,3% do total. Há um equilíbrio entre os servidores masculinos que correspondem a 50,45% e as servidoras que correspondem 49,5%.

Na próxima seção, analisamos os documentos institucionais do IFRJ e comparamos com as legislações da contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC.

5.2. CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA DO IFRJ INTERESSADA OU DESINTERESSADA DO TRABALHO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS?

Nesta seção apresentamos a concepção de formação humana presente nos documentos normativos do IFRJ. Temos como objetivo compreender o que é o currículo integrado e a defesa da Rede Federal desse tipo de formação para a classe trabalhadora. Para isso, analisamos os seguintes documentos: o Estatuto, o Regimento, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a Concepção e as Diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Além desses textos, debruçamo-nos sobre o documento divulgado pelo CONIF, em setembro de 2018, intitulado *“Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”*.

A análise deste capítulo parte da compreensão marxiana, marxista e gramsciana da concepção de formação humana para a classe trabalhadora. Em 1925, Gramsci defendia a necessidade de preparar essa classe para a sua ideologia ser a dominante na sociedade. Na sua argumentação, a luta do trabalhador contra o sistema capitalista se desenvolve em três frentes: a econômica, a política e a ideológica. Ele defendia a resistência contra o capitalismo, a criação de partidos e conselhos de fábrica⁷⁰. No campo político, a luta deve ser para travar o poder da burguesia no Estado. Para isso, faz-se necessária uma concepção de formação humana que propicie a emancipação da classe trabalhadora e, consequentemente, a superação da ordem capitalista de produção e reprodução social da vida material.

Todavia, para que a ideologia da classe trabalhadora seja a dominante, os sujeitos dessa classe precisam ter uma formação que lhes propicie a construção de uma

⁷⁰ Conselho de Fábrica representa, para Gramsci, o modelo do Estado proletário. Trata-se de uma organização de sujeitos produtores e não de trabalhadores assalariados. Na sua proposta, a organização dos Conselhos de Fábricas permite que todos os sujeitos participem de forma espontânea.

“nova civilização” e a “fundação de um novo Estado”. Para Gramsci, “a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolares’ [...] existe no conjunto de toda a sociedade” (Gramsci, 2020, p. 399). A formação humana não nasce e não se encerra no sistema educacional. Por isso, há uma estreita relação entre o mundo produtivo e a educação. O pensador italiano aborda a educação de forma integral, dialética, conectada com o mundo do trabalho e com diversos aspectos tanto estruturais quanto superestruturais. Para Gramsci, a educação está interligada com a história, a política e os fatos tanto da sociedade nacional quanto da internacional.

Nesse viés, a formação humana ofertada nas escolas não é neutra. É uma formação unilateral tanto para burguesia quanto para a classe trabalhadora. A burguesia entende que deve selecionar os conhecimentos aos quais a classe trabalhadora deve ter acesso. Na contrarreforma do Ensino Médio, objetiva-se separar educação e conhecimento, algo que são inseparáveis, mas a burguesia visa realizar essa operação, por meio dos itinerários formativos, esvaziando de conhecimento a prática escolar.

O IFRJ comprehende o currículo na vertente pós-moderna. No PPI, há a menção do currículo como “pluralidade cultural do mundo em que vivemos [que] se manifesta em todos os espaços sociais, incluindo as escolas e nossas salas de aula”. Pautados em autores como Moreira e Candau, a Instituição aponta que:

no entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica. E é a partir do reconhecimento dessas possibilidades que o IFRJ, à luz de seu projeto pedagógico, se propõe a desenvolver as diferentes ações que envolvem o currículo, conjugando conhecimento, cultura, ciência, tecnologia e o mundo do trabalho (PPI, 2014, p. 47).

Nessa perspectiva, o IFRJ tem como princípio, na organização do currículo dos cursos ofertados, contemplar, em seu projeto pedagógico, a “constante busca da integração entre conteúdos científicos e tecnológicos, sob aspectos históricos, éticos, políticos e socioeconômicos”. Desse modo, a instituição visa a uma formação humana comprometida “com o desenvolvimento da capacidade para solucionar problemas, para a tomada de decisão, para um aprendizado colaborativo/cooperativo, com responsabilidade social, exercício da cidadania e interesse em atuar em questões sociais”. É uma formação interessada, devido à preocupação em romper práticas

consideradas pela instituição como obsoletas e em adotar “novas práticas educativas sintonizadas com as demandas do mundo do trabalho e com as novas tecnologias da informação” (PPI, 2014, p. 48).

Compreendemos currículo a partir do aporte teórico de Gimeno-Sacristán para quem o conceito do termo é como “uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas” (Gimeno-Sacristán, 2017, p. 15). O currículo tem um poder de regular o trabalho escolar e o capital busca o tempo todo controlá-lo. Conforme aponta Gimeno-Sacristán (2013, p. 22), o currículo não “é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”. Por isso, é importante analisar o currículo tanto em relação ao seu conteúdo quanto à sua forma, porque ele expressa a missão da instituição e o seu projeto de sociabilidade.

Na ótica do capital, o currículo é utilizado como instrumento político para manter as relações de poder existentes e a manutenção da ordem capitalista de produção e reprodução social da vida material. Na ótica do trabalho, o currículo propicia conhecimentos que permitam aos sujeitos da classe trabalhadora compreenderem o mundo em que vivem e vislumbrar caminhos para a transformação.

Nos documentos normativos do IFRJ não há uma definição de currículo integrado, mas, a partir do aporte teórico de Ramos (2010, p. 116), compreendemos que o “currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”. Assim, o currículo integrado possibilita aos cidadãos-trabalhadores uma ampliação na visão de mundo. Para Ramos (2010), esse tipo de currículo deve ser desenvolvido na perspectiva de formação política e omnilateral. Nessa proposta de formação, é possível integrar formação geral, formação técnica e formação política, tornando-se o trabalho o princípio educativo, pois ele constitui “mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento” (Ramos, 2010, p. 114).

O Estatuto e o Regimento do IFRJ são documentos normativos, com o intuito de apresentar a instituição desde a sua natureza jurídica de autarquia, a organização, as competências e o modo de funcionamento “das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e didático-pedagógicas” (Regimento, art. 1º, 2011).

A estrutura organizacional do IFRJ compreende os Órgãos Colegiados, os quais são: o Conselho Superior; o Colégio de Dirigentes; os Conselhos Acadêmicos e o Colegiado do Campus. Há o Órgão Executivo e de Administração Geral composto por: Reitor; Gabinete; Pró-Reitorias; Diretorias Sistêmicas. Há também os Órgãos de Assessoramento, composto pelos: Colegiado de Curso; Conselho de Classe; Comissão de Ética; Comissão Permanente de Licitação; Comitê de Ética em Pesquisa; Comissão Própria de Avaliação; Comitê de Biossegurança e Comitês de Apoio à Gestão Administrativa. Há o Órgão de Controle e a Procuradoria Federal. Os *campi* têm a seguinte estrutura organizacional: Diretoria Geral; Diretoria de Ensino; Diretoria de Administração e uma Diretoria a ser definida pelo campus.

Conforme o Regimento do IFRJ, as decisões de cunho pedagógico são tomadas no Conselho Superior e nos Conselhos Acadêmicos da Instituição. O Conselho Superior, que tem um caráter consultivo e deliberativo, é o órgão máximo da instituição. A sua composição, competência e atribuições são definidas no Estatuto do IFRJ. O Conselho Superior é composto pelo Reitor; quatro representantes dos docentes; quatro representantes dos discentes; quatro representantes dos técnicos administrativos; dois alunos egressos; seis representantes da sociedade civil, divididos da seguinte forma - dois indicados por entidades patronais, dois indicados por entidades dos trabalhadores e dois representantes do setor público e/ou empresas estatais.

A instituição explicita que a sua forma de atuação é pautada em cinco princípios norteadores, quais sejam: o compromisso com a justiça social; a verticalização do ensino e integração com a pesquisa e a extensão; a difusão dos conhecimentos científicos e tecnológicos aliados ao suporte aos arranjos produtivos locais; o cuidado do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais e a natureza pública e gratuita do ensino. Para Souza (2016, p.

70), “o caráter interessado do trabalho pedagógico e científico destas instituições de ensino já está delineado no próprio dispositivo legal que as criou”.

O IFRJ no seu Estatuto apresenta as finalidades e as características da instituição. O intuito é a formação de cidadãos-trabalhadores que atendam às demandas do capital tanto no âmbito local, regional e nacional. Como podemos constatar no artigo 4º, inciso I “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia” (Estatuto, 2009, p. 2).

No inciso IV do mesmo artigo, a instituição reforça o seu compromisso com as demandas do capital, ao afirmar que uma das suas finalidades é “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais, culturais, locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural” (Estatuto, 2009, p. 2).

O IFRJ tem como finalidade e como característica desenvolver a verticalização da Educação Básica até a Educação Superior. Tem como objetivo se constituir como centro de excelência e referência e, dessa forma, ofertar cursos de capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino. A instituição visa promover pesquisa e contribuir para a divulgação científica e tecnológica.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRJ, em vigor, é o de 2014-2018, que se propõe a apresentar a instituição. Traz um breve histórico, o organograma, os locais em que os *campi* estão localizados. Em seguida, apresenta o posicionamento estratégico, a missão, os valores, a visão, as diretrizes institucionais, as metas e os compromissos da Instituição e a articulação do planejamento institucional com as políticas públicas. Por fim, apresenta detalhadamente cada parte da tríade ensino-pesquisa-extensão. Há também uma parte sobre a inclusão e diversidade, os programas institucionais de qualificação de servidores, a avaliação institucional, a descrição de infraestrutura dos *campi* e o plano de expansão e de consolidação institucional.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) faz parte do PDI. Isso significa “que é a expressão do que é o IFRJ e do seu norte, de suas referências para o seu devir, o vir ser estabelecido pela e para a comunidade, não se tratando de um projeto de Estado, de governo ou de gestão” (PPI, 2014, p. 2). No documento citado, o IFRJ se propõe a realizar, no seu processo formativo, a integração e a articulação entre ciência, tecnologia, cultura, por meio da verticalização do ensino e da integração econômica e social onde o instituto se insere.

Em todo o documento, há a referência à sociedade de classes, mas não há menção do Brasil como um país de capitalismo dependente e periférico. A referência do país na participação no mercado mundial se dá como se fosse em pé de igualdade com os países capitalistas centrais. O texto explicita que a ampliação do país no mercado mundial depende da eficiência e da “produtividade no campo educacional”. Não há uma análise crítica da geopolítica e do imperialismo. No documento, a instituição se refere à mundialização do capital e o quanto isso afeta a educação pública. No sentido de se adequar às mudanças para ocorrer uma “articulação entre a educação e o panorama mundial, onde em linhas gerais, foram estabelecidas relações entre educação, inovação tecnológica e mundo produtivo” (PPI, 2014, p. 47).

O IFRJ se propõe a ofertar uma formação que proporcione aos sujeitos a possibilidade de se tornarem justos, conscientes e que contribuam para a transformação da sociedade, embora não deixe claro em que aspectos a sociedade seria transformada. A Instituição visa a uma formação ampla. Tem como proposta formar não apenas um cidadão ou um trabalhador, mas estabelecer ligação entre o ensino com a sociedade concreta. No documento, a instituição afirma que:

nossa intenção vai além de preparar o aluno para o mercado de trabalho, formando cidadãos aptos a enfrentar as dificuldades da vida em sociedade. Desejamos contribuir para a formação e preparação de sujeitos que possam refletir sobre sua prática diante de um mundo que exige a capacidade de adquirir conhecimentos e inovar (PPI, 2014, p. 40).

Nesse contexto, o currículo da instituição é construído para conseguir formar sujeitos críticos capazes de considerarem a dimensão social e ética da ciência. Os sujeitos são formados para compreenderem que a ciência e a tecnologia devam ser criadas e usadas para o bem coletivo. Esse tipo de conhecimento humanista não é

importante para a burguesia, interessando a essa classe o conhecimento tecnológico de alto nível, o qual é reservado a um número restrito de sujeitos. O IFRJ defende tanto a verticalização quanto o trabalho articulado ao ensino-pesquisa-extensão como uma possibilidade de democratizar o acesso à ciência.

Em outro trecho do documento, a instituição constata que o mundo do trabalho está em metamorfose. Nele se reconhece que as inovações tecnológicas e a mundialização do capital têm provocado diversas mudanças no ambiente produtivo e isso exige modificações no campo educacional. Há um ponto que nos chama a atenção, quando, no documento, afirma-se que essas mudanças exigem “do campo educacional, uma ampla reavaliação das concepções e estratégias que regem a formação humana e profissional, para proporcionar *aos futuros cidadãos* melhores condições de intervenção no novo contexto social” (PPI, 2014, p. 42, grifo nosso). Fica-se com uma dúvida: na visão da instituição, os seus alunos ainda não são cidadãos?

O PPI é um documento contraditório, porque, ao mesmo tempo afirma que a instituição se propõe a formar os cidadãos-trabalhadores, não apenas para o mundo do trabalho, mas para conseguir intervir na sociedade e modificá-la, porém, traz, no seu texto, a pedagogia das competências. Afirma-se que os sujeitos, em um contexto de mundialização do capital, do aumento da produtividade e da concorrência, precisam desenvolver “competências e habilidades capazes de proporcionar a ampliação das possibilidades de compreensão e intervenção na realidade”. Assim, a instituição deseja formar para o capital ou para além do capital? Em outro trecho do documento ressalta que,

no campo do ensino, atualmente, é preciso formar profissionais com um perfil amplo de conhecimentos em sua área, capazes de atuar em múltiplas funções, de compreender a totalidade dos processos utilizados, mas suficientemente especializados para definir estratégias e, ao mesmo tempo, capazes de compreender o contexto social em que estão inseridos e intervir para transformá-los (PPI, 2014, p. 44).

Nessa perspectiva de formar para o capital, a instituição não comprehende como algo negativo a relação público-privado, por entender essa articulação como necessária para “otimizar esforços, espaços e tempos na promoção de objetivos comuns” (PPI, 2014, p. 45). Em outra parte do documento, a instituição deixa claro que a construção curricular prioriza modificações que estejam “sintonizadas com as

demandas do mundo do trabalho e com as novas tecnologias da informação" (PPI, 2014, p. 48).

Em relação ao Ensino Médio, a instituição busca, nos cursos técnicos de nível médio, superar o dualismo existente entre a formação acadêmica e a formação profissional. O IFRJ se propõe a seguir as orientações estabelecidas pela legislação para o Ensino Médio. Nesses cursos, a organização pedagógica segue o estabelecido nos seguintes documentos: o Regulamento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Ensino Médio, o Regulamento dos Conselhos de Classe, o Regulamento das Alunas Gestantes e o Regulamento de Estágio Supervisionado. O IFRJ define que todas as práticas pedagógicas de cada curso devem estar definidas no seu Plano de Curso.

Vale a pena ressaltar que, antes da contrarreforma do Ensino Médio, o IFRJ já saia em defesa da educação a distância. O documento institucional explica as razões pelas quais a instituição deve apoiar e estimular essa modalidade de ensino. "Por ser extremamente flexível, a EaD apresenta uma série de vantagens e oportunidades para pessoas que tiveram ou têm dificuldades de acesso ao ensino, por qualquer motivo." Há a defesa que a educação a distância seja utilizada também nos cursos presenciais, que "podem ter salas virtuais de apoio às suas salas de aula/disciplinas" (PPI, 2014, p. 104-105).

Em reação à contrarreforma do Ensino Médio, o CONIF elaborou o documento "Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica". O intuito do documento é fortalecer a concepção de Ensino Médio integrado, defendida pela Rede Federal para diminuir os impactos da contrarreforma do Ensino Médio na Rede.

Na análise desse grupo, a Rede Federal precisa ampliar a oferta de cursos técnicos integrados, a fim de garantir a prioridade de 50% das vagas ofertadas para o Ensino Médio, conforme previsto na legislação, mas é claro que pretendem priorizar a formação integrada. Assim,

em outras palavras, os cursos técnicos integrados se fundamentam na ideia de ensino médio integrado no sentido da formação humana integral, politécnica e multidimensional. Portanto, não se está falando somente de uma integração da matriz curricular entre os componentes da formação básica e da formação

técnica. Essa integração é fundamental na medida em que cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas (CONIF, 2018, p. 4).

Todavia, a realidade da Rede Federal não é essa. O Ensino Médio integrado implementado não é uma formação politécnica, pautado na construção do desenvolvimento das múltiplas potencialidades dos sujeitos, tampouco o trabalho se torna uma dimensão ontocriativa. Não há uma articulação entre as disciplinas com a formação do trabalho. O que de fato existe é uma matriz com disciplinas fragmentadas. Por isso, o discurso em defesa da blindagem da Rede em relação à contrarreforma do Ensino Médio torna-se frágil. A despeito de ser pautada em um currículo integrado, isso ainda não foi, de fato, colocado em prática.

Ao analisar os dados da Plataforma Nilo Peçanha, o CONIF apontou que há uma defasagem em torno de 8% do total de vagas nos cursos técnicos integrados. Isso representa aproximadamente 40 mil vagas nesses cursos. Diante disso, o CONIF sugeriu no documento que a Rede Federal aumente a oferta desses cursos para garantir o que está prescrito na legislação. A Lei nº 11.892/2008 estabelece que:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I-Ministrar educação profissional técnica de nível médio, *prioritariamente na forma de cursos integrados*, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

[...]

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º (Brasil, 2008, grifo nosso).

A estratégia de ampliar o número de vagas e cumprir o preceito legal é para garantir o funcionamento dos Institutos. A tentativa é para evitar os impactos da contrarreforma do Ensino Médio. O argumento utilizado é pautar-se na Lei de criação da Rede Federal. Desse modo, na visão do CONIF, isso não contraria o texto da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). A ação da Rede Federal é cumprir o que está prescrito na Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008).

Na análise do CONIF, “não há que se falar em BNCC nos cursos técnicos integrados, por tratar-se de contrassenso e fragmentação da formação” (CONIF, 2018, p. 12). E, novamente, é utilizado o discurso da autonomia didático-pedagógica e disciplinar dos Institutos. Assim, acredita-se que, cumprindo-se os preceitos legais e o quantitativo de cursos técnicos integrados, a Rede Federal está blindada da contrarreforma do Ensino Médio. Todavia, no quinto capítulo⁷¹ da tese de Silva (2022), a autora analisa a autonomia na Rede Federal e apresenta que a realidade concreta difere do concreto pensado pelos intelectuais orgânicos que compõem o CONIF.

A questão da autonomia da Rede Federal é algo complexo. Embora nesta tese não caiba o aprofundamento nesta questão, é pertinente destacar que o argumento utilizado pelo CONIF é falho e frágil. Para maior profundidade da categoria autonomia, indicamos o estudo da tese de Silva (2022) intitulada *Trabalho, docência e autonomia nos Institutos Federais: as possibilidades da realidade a partir de um estudo no IFMG*.

Na sua tese, a autora aponta que a autonomia no sistema capitalista é utilizada para a manutenção do individualismo e da concorrência. Pautada nos escritos de Marx e Engels, aborda que, no capitalismo, tanto a autonomia quanto a liberdade são categorias restritas e convenientes ao capital. Desse modo, a liberdade é uma ação humana prática que só é possível por ter a categoria trabalho como ponto de partida. No sistema capitalista, a liberdade é contraditória: ela é limitada. Assim, nessa sociedade, a defesa pela autonomia e pela liberdade é pautada no mercado e não pelo bem comum.

Em relação às instituições públicas, o trabalho é organizado de forma burocrática, fragmentado em funções, cargos, direções e chefias no interior do ambiente de trabalho, visando que os trabalhadores não se reconheçam enquanto coletivo, como classe organizada e coesa. Silva (2022) analisa que a propalada “autonomia institucional” é uma estratégia do Estado burguês na administração de suas instituições que atua de forma contraditória, visando ampliar o seu domínio. Essa

⁷¹ Capítulo intitulado “Autonomia nos Institutos Federais e as possibilidades da realidade”.

autonomia está no limite da “zona de conflito estrutural da sociedade” (Silva, 2022, p. 152).

Assim, a autora aponta haver uma diferença na autonomia concedida às Universidades pela CF/1988 (Brasil, 1988) em relação à autonomia concedida à Rede Federal pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008). Enquanto a Constituição define “autonomia didático-científica” para as Universidades, a Lei de criação da Rede Federal estabelece “autonomia didático-pedagógico e disciplinar”. Desse modo, a autonomia de se produzir ciência e difundir o conhecimento não é igual para as Universidades e a Rede Federal. Assim, a própria legislação “não oferece a possibilidade de estas instituições de auto-organizarem seus objetivos didáticos e científicos, mas sim de organizar didaticamente, pedagogicamente e disciplinarmente os objetivos que foram postos pela lei” (Silva, 2022, p. 170).

Na verdade, quando se compara a lei de criação da Rede Federal e o que está prescrito para a organização das Universidades na CF/1988, percebe-se que há uma redução no papel da formação ofertada pela Rede aos cidadãos-trabalhadores. O trabalho pedagógico dos IFs está amarrado em “diretrizes que normatizam objetivos, finalidades e formas de organização das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (Silva, 2022, p. 170). A autonomia é relativa, vez que, de fato, há um direcionamento dos cursos que devam ser ofertados, os percentuais de vagas a serem preenchidas e as modalidades de ensino a serem ofertadas.

Nesse contexto, o processo de contrarreforma do Ensino Médio afeta a autonomia didático-científica e disciplinar, já que pode induzir a Rede Federal a aumentar a oferta de cursos técnicos de nível médio na modalidade concomitante, consequentemente, diminuir a oferta de cursos integrados. A BNCC apresenta uma organização curricular que fere a proposta de integração dos cursos da Rede Federal. Essa proposta alinha-se à ótica do capital, enquanto a proposta de cursos técnicos integrados alinha-se à ótica do trabalho.

A Rede Federal, além de possuir de forma limitada a autonomia didático-científica e disciplinar, por ter sua atuação definida em leis, decretos, diretrizes e diversos outros instrumentos de controle jurídico, econômico e social, também tem a

sua autonomia administrativa, patrimonial e financeira limitadas, por ser uma instituição dependente dos recursos do Estado. A realidade imposta à Rede Federal, após a nova institucionalidade, aumenta a centralização de poder e recursos por parte do Estado. A tal propalada “autonomia” na esfera administrativa não existe, por não ter a liberdade, por exemplo, de contratar força de trabalho. Um bom exemplo de que a autonomia administrativa é limitada, refere-se à Lei Complementar nº 173/2020 (Brasil, 2020b). Essa lei limitou a possibilidade de realização de concursos, de propiciar aumento salarial ao funcionalismo público e da não contagem do tempo para aquisição de adicionais e de licença-prêmio até dezembro de 2021, devido à pandemia de covid-2019.

Nesses termos, a nossa análise comprehende que apenas defender o Ensino Médio Integrado é um argumento frágil para blindar a Rede Federal da contrarreforma do Ensino Médio. Lógico que, no documento, o CONIF ressaltou outros pontos, como a importância da formação continuada dos docentes em relação aos princípios constituintes da formação humana integral, são eles: “o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; o currículo integrado; a interdisciplinaridade e a politecnia como base de organização curricular; a avaliação como caráter formativo” (CONIF, 2018, p. 14).

Outro ponto para o qual o documento chama a atenção é em relação à preocupação com a permanência e o êxito dos estudantes. Para isso, a sugestão dada foi a revisão do tempo de duração dos cursos, pois muitos deles têm a duração de quatro anos. Dessa forma, houve uma movimentação para adequar os cursos do IFRJ ao período de três anos. Nas entrevistas realizadas, vários profissionais destacaram a reformulação dos cursos para se adequarem a essa duração.

Ao final do documento, o CONIF ressalta a importância da oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, preferencialmente em todos os *campi* de cada instituto. O IFRJ tem cinco *campi* que não ofertam esses cursos.

Ante o exposto, constata-se que os documentos citados ao longo desta seção apresentam contradições, são mediados pelos aparatos jurídicos, administrativos e políticos. São documentos que colaboram com a educação na ótica

do capital, mas não podemos deixar de ressaltar que a formação ofertada pelo IFRJ contribui para a emancipação de uma fração da classe trabalhadora, mesmo que não seja a formação desinteressada do trabalho pensada por Gramsci. Outro ponto a se destacar é que o Ensino Médio ofertado na Rede Federal é o que apresenta maior qualidade nessa etapa da Educação Básica no Brasil.

A próxima seção dedica-se à abordagem da reação dos docentes do IFRJ à contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC, a partir da captura por meio da análise das entrevistas.

5.3. REAÇÕES DOCENTES À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC: DA RESISTÊNCIA À INDIFERÊNCIA

Nesta seção detalhamos o processo de coleta dos dados, por meio das entrevistas realizadas e as dificuldades encontradas nesse percurso. A princípio, optamos em embasar este trabalho na pesquisa de campo de duas formas: por meio de questionários e de entrevistas. Em relação ao questionário, foi preciso enviar *e-mail* ao Setor de Comunicação da Reitoria para que o questionário fosse enviado a todos os docentes que atuam no IFRJ. O Setor de Comunicação não tem uma lista de *e-mails* separados dos técnicos administrativos que atuam nas funções pedagógicas da instituição, o que, de fato, atrapalha na comunicação com esses profissionais.

A lista de *e-mails* dos profissionais não, é algo público, devido às diversas situações de confrontos e debates entre esses profissionais. Aliados a isso, no período de coleta desses dados, estávamos no período da pandemia de covid-19 que impossibilitou a pesquisadora de ir pessoalmente aos *campi* distribuir os questionários e/ou solicitar a colaboração de colegas de profissão para esse fim.

Diante disso, no primeiro envio do Setor de Comunicação do IFRJ, obtivemos o retorno de vinte e seis questionários preenchidos. Nesse contexto, a pesquisadora realizou um novo contato com o Setor de Comunicação e solicitou o reenvio do questionário. Mesmo assim, não se alterou o quantitativo de questionários respondidos. Em suma, o questionário não foi utilizado como fonte de dados para a análise do objeto de estudo.

Por meio de entrevista semiestruturada, interpelamos os sujeitos investigados sobre currículo integrado, princípio educativo e trabalho pedagógico desenvolvido na Rede Federal, em geral, e, no IFRJ, em específico. Em seguida, questionamos sobre mudanças nas políticas educacionais para o Ensino Médio. Por fim, também questionamos sobre suas percepções acerca da contrarreforma do Ensino Médio, BNCC e seus impactos na Rede Federal. É a partir desse levantamento que explicitamos suas reações.

5.3.1. *Sobre a escolha dos entrevistados, o roteiro das entrevistas e a organização dos dados levantados*

A escolha dos entrevistados se deu por grupos de sujeitos constituídos por 28 docentes que atuam em cargos efetivos em algum dos cinco *campi* do IFRJ e 1 docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) que atuava como Coordenador Geral do SINASEFE, no ano de 2021. Os critérios de escolha dos entrevistados estão presentes no Quadro a seguir.

Quadro 16: Critérios utilizados para a seleção dos entrevistados

Área de Atuação	Número de entrevistados	Critério
Direção de Ensino	4	Profissionais que atuam na função de Diretor de Ensino em um dos cinco <i>campi</i> investigados.
Direção Geral	5	Profissionais que atuam na função de Diretor Geral em um dos cinco <i>campi</i> investigados.
Coordenação de Curso/Área	4	Docentes que atuam na função de Coordenador de Curso/Área em um dos cinco <i>campi</i> investigados.
Pedagogo/TAEs	5	Profissional que atua na Coordenação Técnico-Pedagógica e que seja lotado como Pedagogo e/ou Técnico em Assuntos Educacionais em um dos cinco <i>campi</i> investigados.

Docentes do Ensino Médio	4	Docente que atua em qualquer curso técnico integrado ao Ensino Médio em um dos cinco <i>campi</i> investigados
Docentes representantes do sindicato	6	Representantes sindicais eleitos no último pleito *
Coordenador Geral do SINASEFE	1	Coordenador geral do SINASEFE.

* Apenas um dos seis representantes sindicais entrevistados era membro da uma gestão anterior, pois a chapa eleita no último pleito havia tomado posse há apenas um mês.

Fonte: elaborado pela autora.

O processo de recrutamento dos entrevistados se deu pelos critérios de escolha preestabelecidos no Quadro 16. Encontramos muitas dificuldades para o aceite dos profissionais para dar o seu depoimento. Isso se deve ao fato de as entrevistas serem realizadas durante a pandemia de covid-19 e de estarmos em um governo de extrema-direita. Embora já estivesse previsto em nossos procedimentos de coleta de dados, quase todos os entrevistados, com raríssimas exceções, solicitaram acesso ao roteiro das entrevistas bem antes da data agendada.

Outro fato que merece destaque é que iniciamos as entrevistas pelos docentes representantes do sindicato e isso se deu logo após a eleição para a composição da nova diretoria, tendo havido, durante o processo, um embate entre as chapas vencedora e perdedora, esta última composta por profissionais do mesmo campus da pesquisadora. A princípio, os profissionais eleitos para o sindicato se recusaram a dar a entrevista. Somente após uma conversa com o Coordenador Geral do SINTIFRJ, as entrevistas puderam ser realizadas com tranquilidade.

Em seguida, optamos por fazer as entrevistas com os diretores gerais e solicitar apoio por meio de sugestões de nomes para as entrevistas dos outros grupos. Observamos que, em um dos *campi* investigados, a diretora de ensino, a princípio, aceitou o convite para a entrevista, mas depois não respondeu a dois *e-mails* e a três mensagens enviadas pelo *WhatsApp*.

A pesquisadora realizou seis entrevistas com docentes que atuam como coordenadores de curso/ área. Mas, ao analisar o Regulamento do IFRJ, a pesquisadora constatou que as funções de coordenador de curso/coordenador das disciplinas

básicas são praticamente iguais. A única diferença é que cabe ao coordenador de curso presidir o colegiado de curso. Dois entrevistados foram apresentados como coordenadores de curso para a pesquisadora, mas, na verdade, atuavam como “coordenador de humanidades” e “coordenador do primeiro ano básico”. Sendo assim, a pesquisadora optou em eliminar as duas entrevistas realizadas.

Para as entrevistas, foram utilizados roteiros (Apêndices I a VI) para cada grupo de entrevistados, estruturados de forma que, em todos os grupos, HOUVESSE os quatro tópicos principais, são eles: 1) caracterização/definição de currículo integrado; 2) parcerias público-privado; 3) reação à contrarreforma do Ensino Médio e à BNCC; e 4) impactos da contrarreforma e a BNCC para a Rede Federal. Durante as entrevistas, os profissionais foram incentivados a falar livremente sobre o tema da contrarreforma.

O perfil do grupo dos entrevistados pode ser definido da seguinte forma: um grupo majoritariamente masculino, com o total de 19 homens e 10 mulheres; 3 possuem pós-graduação *lato sensu*; 06 possuem Mestrado Completo e 20 possuem Doutorado em diversas áreas. No grupo, 26 entrevistados apresentam experiência de trabalho anterior ao ingresso na Rede Federal e 3 afirmaram que o IFRJ é o seu primeiro vínculo de trabalho. Todos possuem mais de 5 anos de experiência.

No grupo de entrevistados há docentes que a pesquisadora já conhecia e outros indicados por Diretores Gerais, Diretores de Ensino e Pedagogos/TAEs. Os entrevistados foram convidados por um *e-mail* ou por uma mensagem enviada pelo aplicativo *WhatsApp*. No texto, há apresentação da pesquisa, seu tema, suas etapas e procedimentos. Os convites foram enviados por grupos. O primeiro grupo a receber o convite foi o dos docentes que atuam no sindicato. A escolha se deu pelo quantitativo de entrevistas realizadas. No grupo dos Pedagogos/TAEs, houve uma resistência de uma pedagoga a qual foi substituída por uma TAE do próprio campus. As entrevistas foram agendadas com cada profissional disposto a participar.

O *Termo de Consentimento* (Apêndice VII) para participação na pesquisa foi enviado por *e-mail* para assinatura do entrevistado. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo. Utilizamos a Plataforma *Google Meet*, pelo fato de os profissionais do IFRJ, antes mesmo da pandemia de covid-19 já usarem esse recurso. A maioria das

entrevistas foram agendadas e remarcadas. As razões para o reagendamento se deram: pelo esquecimento do horário e dia das entrevistas por parte dos entrevistados; problemas de conexão no dia e horário das entrevistas; imprevistos por questões pessoais e profissionais. Mesmo com esses problemas, o saldo das entrevistas foi positivo.

As entrevistas têm ampla variação de tempo, desde 13 minutos a 1 hora e 10 minutos. As entrevistas com a menor duração estão no grupo de Pedagogos/TAEs e as de maior duração estão no grupo dos docentes representantes do sindicato. Fatores como insegurança para discorrer sobre o tema e o volume de informações que o entrevistado trouxe para agregar à pesquisa influenciaram na variação do tempo.

As entrevistas foram transcritas e após foram atribuídos nomes fictícios aos entrevistados, utilizando-se siglas referentes aos cargos/funções desempenhadas, da seguinte forma: o grupo da Coordenação Pedagógica (CP1, CP2, CP3, CP4, CP5); o grupo dos Representantes Sindicais (RS1, RS2, RS3, RS4, RS5, RS6); o grupo dos Coordenadores (C1, C2, C3, C4); o grupo dos Docentes que atuam no ensino técnico integrado ao Ensino Médio (D1, D2, D3, D4); o grupo dos Diretores de Ensino (DE1, DE2, DE3, DE4); o grupo dos Diretores Gerais (DG1, DG2, DG3, DG4, DG5) e o Coordenador Geral do SINASEFE (CG1).

5.3.2. *Compreensão docente acerca da contrarreforma do Ensino Médio e BNCC*

Nesta seção apresentamos o pensamento dos entrevistados sobre o sentido sócio-histórico da contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC. Por unanimidade, relacionam as alterações na legislação a um ataque à educação pública e à classe trabalhadora. Ressaltam o modo autoritário utilizado via Medida Provisória, pela qual a contrarreforma do Ensino Médio foi divulgada. Criticam o conteúdo e a forma de implantação da contrarreforma e os relacionam com a conjuntura social, política, econômica e educacional do país. Uma pequena parcela relacionou as alterações no Ensino Médio a um ataque à Rede Federal, em especial, pela possibilidade de ser o fim do Ensino Médio integrado.

Os sujeitos entrevistados partem da compreensão das alterações na legislação do Ensino Médio como uma reedição de outras medidas adotadas ao longo da história da educação pública brasileira. Desse modo, há convergência com o pensamento de Gramsci (2002/2020) de que contrarreforma é a preponderância do velho sobre o novo. A análise dos entrevistados, de certa forma, poupa os governos petistas da participação no processo de contrarreforma burguesa no campo educacional.

Considerando os apontamentos suscitados por Figueiredo (2022, p. 4), a contrarreforma burguesa no Brasil se dá por meio de um conjunto de alterações no modelo gerencial dos sistemas públicos de ensino que abarca, ao mesmo tempo, a reforma do Estado, com uma “dinâmica de implantação do projeto de sociabilidade neoliberal”. A partir da década de 1990, essas alterações se tornam mais presentes na administração pública de todos os governos, desde FHC até Bolsonaro, e refletem no trabalho escolar.

No decorrer desta tese, analisamos a conjuntura do Brasil que levou a burguesia a propor a contrarreforma do Ensino Médio, logo após o *impeachment* de Dilma Rousseff, e o seu apoio ao aceleramento do desmonte de políticas públicas, das legislações trabalhistas e previdenciária, iniciado no governo de Temer e com a continuidade no governo Bolsonaro. Apresentamos também que essa correlação de forças, no cenário político, levou à eleição de Jair Bolsonaro, em 2018. Isso representou o avanço da barbárie do capital na periferia do capitalismo. O Brasil, país de capitalismo dependente e periférico, tem uma burguesia local que se alia à burguesia dos países centrais para ampliar a superexploração da classe trabalhadora e, assim, manter a sua hegemonia de classe.

Nosso movimento dialético, visa compreender o que o empírico nos revela e esconde, ao lado de uma realidade concreta pautada na barbárie e na exclusão dos direitos dos sujeitos que vivem do trabalho. Tal exclusão manifesta-se tanto por meio de uma formação humana desinteressada do trabalho quanto de uma colocação digna no mundo produtivo.

Assim, recorremos novamente a Kosik (1976) que nos ensina que, para compreender a realidade enquanto um processo social, faz-se necessário analisar as contradições e a totalidade. Kosik destaca que a realidade não se apresenta imediatamente ao homem, por isso, na dialética, se distinguem a representação e o conceito da coisa em si, as quais são duas dimensões de conhecimento da realidade; mais do que isso, duas qualidades das práxis humanas. Tal fato decorre porque o homem perante a realidade não se constitui como um abstrato sujeito cognoscente e, sim, como um ser que age objetiva e praticamente sobre a natureza diante de seus interesses e necessidades.

Nesse sentido, o homem, inserido concretamente neste mundo, experimenta, inicialmente, uma atividade prático-utilitária por meio da qual ele cria as suas próprias representações das coisas, gerando as formas fenomênicas da realidade. Kosik explica que o mundo é o mundo das relações sociais. Nessas relações sociais, precisamos nos esforçar para compreender as duas qualidades da práxis humana, a representação e o conceito da coisa.

Desse modo, os entrevistados compreendem que há um projeto por trás das alterações na legislação educacional referentes ao Ensino Médio. O fato de essas mudanças não terem acontecido por meio do diálogo com os sujeitos que atuam no âmbito escolar foi destacado nas suas falas. Há momentos que conseguem expressar que a contrarreforma do Ensino Médio foi pautada na grande mídia como algo bom e positivo. Para Kosik, a práxis utilitária é, portanto, envolvida pelo senso comum e não pela compreensão consciente do real. Assim, é necessário avançar para além da pseudoconcreticidade, desnaturalizar o que se coloca como natural.

A pseudoconcreticidade tem como característica deixar o mundo na superficialidade, vez que há uma distância do que é realmente essencial, há uma prática fetichizada. É importante perceber que a essência não se apresenta imediatamente, sendo, ao mesmo tempo, revelada e escondida. A essência exige a análise científica. O papel da dialética é apontar de onde provêm os fenômenos, como eles se constituem e quais são as interdependências. A grande mídia, formada pelo grande capital, visa informar/formar a massa de trabalhadores no pensamento do senso comum. Assim, enfatiza o que lhe é conveniente que a população saiba.

O movimento dialético da realidade inteta compreender o que está obscuro e confuso para chegar ao conceito do todo, agora abarcando suas determinações e relações. Alguns profissionais entrevistados enxergam além da aparência. Os trechos das falas apresentadas abaixo retratam bem essa percepção:

A reforma do ensino médio pressuposto a [...] Base Nacional Comum Curricular ela é a ponta de iceberg, de um grande projeto de desmonte da educação pública brasileira. A gente não pode analisar esses projetos destituídos de um programa isento para a educação. Nós estamos ainda na contrarreforma do estado, da destituição, do que nós conhecemos por educação pública. A própria reforma do ensino médio, inclusive do governo anterior, do governo Temer, dois mil e dezesseis, ela já surge mediante algo equivocado que é uma medida provisória. A MP 746/2016, ela vem com um método antidemocrático de atropelo aos debates sociais, educacionais, pressupõe a flexibilização do currículo com itinerários formativos que enxugam os componentes curriculares que nós conhecemos hoje, principalmente na área de humanidades. Institui o critério de notório saber, que, na verdade, é uma espécie de contratação de docentes sem formação acadêmica, sem formação de licenciatura etc. E, ao nosso ver, aumenta o funil entre escolas para pobres e escolas para ricos, qual seja, a formação precária pública possível para a classe trabalhadora e um preparo privatizado para quem vai para o ensino superior. No caso da reforma do ensino médio, o fortalecimento, digamos assim, do dualismo estrutural que a gente tem na educação, para acirrar cada vez mais as diferenças de classes que ocorrem na sociedade por meio da oferta de ensino (RS6).

Olha, eu não vou te dar minha opinião, vou te dar minha certeza. Olha, eu vejo que, bom, a reforma do ensino médio e a reformulação da BNCC ela é parte de uma agenda altamente regressiva em alta velocidade do neoliberalismo. Você tem de um lado uma... eu acho, inclusive, que isso aí foi feito para a gente, da rede federal, uma rede que é notável pelos índices alcançados, pela política pública de inclusão, de formação, de mudança, de transformação de vida de alunos, né, principalmente das classes menos favorecidas, pobres, negros, com políticas de inclusão, ou seja, uma rede que se notabiliza pela inclusão, pela mudança de perspectiva de vida na sociedade que tem uma contribuição fundamental na transformação social [...] Então, essa reformulação da BNCC com a reforma do ensino médio, são justamente, parte daquela agenda que vem para destruir o avanços sociais, para acabar com a escola pública de referência, de qualidade, com uma proposta de mudança de rumo mesmo, de um processo que esse país estava avançando e que precisa desmobilizar e desmontar urgentemente (CG1).

Os entrevistados compreendem haver uma necessidade de mudanças no Ensino Médio brasileiro, mas argumentam que a atual alteração na legislação não atende por diversos motivos, quais sejam: não é o resultado de uma discussão coletiva; são alterações que ampliam a dualidade educacional; amplia a participação do setor privado na educação pública; exige dos jovens que escolham uma carreira no início do Ensino Médio; é considerada uma regressão por impossibilitar os jovens da classe

trabalhadora a terem acesso a determinados conteúdos, pois o currículo se torna prescritivo. Nos trechos abaixo, os entrevistados demonstram as suas visões da contrarreforma:

Digamos, o que é vendido é muito bonitinho. É o que a gente idealiza de educação, digamos assim, o aluno vai ficar o tempo integral na escola, que vão ter várias atividades, que ele vai poder se formar muito bem, digamos, no ensino médio e ter uma profissão. Só que, se você pensar isso a nível de... eu falo a nível de Brasil, nível de estado também, a gente sabe a precariedade que a gente tem [...] infelizmente, se a gente não tem exigência de algumas disciplinas, elas passam a não acontecer (DG1).

[...] o objetivo do governo é preparar esse indivíduo de forma precarizada dentro de um sentido de uma uberização para o mercado de trabalho precarizado para diminuir o seu acesso a um ensino superior aumentando, assim, essa correlação de forças e submissão do empregador e do empregado. E a BNCC que vem com uma reforma de um currículo único também é outro ataque. Se a gente for analisar, nem na ditadura a gente tinha um currículo tão prescritivo que diz assim, como que o professor tem que ensinar e o que o professor tem que ensinar (RS1).

Eles compreendem a contrarreforma como antidemocrática, reducionista e como um projeto de desmantelamento da educação pública. As alterações na legislação precarizam cada vez mais o trabalho docente. Desse modo, conforme aponta Fernandes (2020, p. 34),

educação e democratização da sociedade são entidades reais e processos concretos interdependentes – um não se transforma nem pode transformar-se sem o outro; ambos se determinam reciprocamente e qualquer política educacional “democrática” teria de levar em conta essa totalidade histórica dinâmica e criadora.

Assim sendo, ao implementar essas alterações no Ensino Médio, a burguesia se coloca mesquinha e destrutiva (Fernandes, 2020). As alterações empobrecem o currículo dos sujeitos mais vulneráveis da sociedade, renova a pedagogia do capital de ofertar uma formação humana fragmentada, pautada na pedagogia das competências. A contrarreforma é pautada nas disputas e na luta de classes:

[...] é uma disputa que a gente verifica ao longo da história, principalmente as últimas duas épocas que sempre foi posta, e que avança no sentido principalmente do que a gente chama dessa fase golpista, de construção do golpe no Brasil, de um avanço conservador, e também de uma disputa do próprio capital, pelos recursos de educação, da força das instituições privadas de atuarem regendo ou gerenciando a educação pública. Então, disputar o Ensino Médio é disputar, acima de tudo, também recurso e que tipo de

educação dos trabalhadores está em pauta. Por outro lado, eu vejo como um processo que vai muito além dessa do que seria esse contexto neoliberal que a gente está vivenciando, mas de uma educação que sempre teve disputa em relação a que tipo de projeto educacional se oferta à classe trabalhadora. Então, em determinado momento, em que a educação, de alguma forma se aproximou ou esteve pautada pelos educadores, em movimentos sociais, essa educação, de alguma forma, ela trouxe elementos importantes. No contexto da construção da educação brasileira, mas ao mesmo tempo, isso é extremamente ameaçador para os interesses da elite brasileira, da intelectualidade conservadora (CP4).

Para o enfrentamento dessas disputas existentes na sociedade capitalista, pautada na divisão de classes, o educador precisa reeducar-se, para compreender a realidade concreta e o seu papel nessa disputa tanto pela democracia quanto pela educação pública. Ao capital interessa a formação de um educador submisso e tecnicista, aquele tipo de profissional que apenas cumpre os objetivos estabelecidos por sujeitos externos à escola. Fernandes (2020, p. 39) alerta que o “educador precisa reeducar-se e transformar-se, para deixar de ver suas tarefas e as funções da educação sob a ótica das elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes”. Para isso, o educador precisa se posicionar e ter, como foco da sua ação pedagógica, os sujeitos da classe trabalhadora e o papel da educação para a transformação da realidade e ter a revolução como objetivo para destruir o capitalismo e implementar um novo modo de sociabilidade. Nesse aspecto, uma das entrevistadas opta por não se posicionar em relação à contrarreforma do Ensino Médio: “[...] me desculpa, mas eu não me sinto à vontade e nem segura para estar fazendo esse relato” (CP3).

A resposta da entrevistada nos leva à reflexão do que Gramsci chama pedagogia do conformismo, quando os sujeitos da classe trabalhadora se conformam com uma determinada situação colocada pela classe burguesa, principalmente gerada por meio do consenso e agem como “homens-massa”. Dessa forma, não tendo uma postura crítica e coerente, colaboram com a manutenção da hegemonia da classe dominante.

O Estado brasileiro, ao propor e implementar a contrarreforma do Ensino Médio, tem um posicionamento ético conforme a aliança com a classe burguesa, mas as alterações na legislação não são democráticas. Consoante aponta Gramsci (2017), todo Estado capitalista se torna ético devido às suas funções de ampliar o nível

cultural e moral da população, mas essa elevação deve corresponder com as necessidades do desenvolvimento das forças produtivas, logo, de acordo com os interesses da burguesia. Para Gramsci (2017, p. 288), só a classe trabalhadora tem o poder de criar um Estado ético, eliminando as divisões entre as frações da classe trabalhadora e ao criar “um organismo social unitário técnico-moral”. Assim, somente a classe trabalhadora em uma luta coletiva pode derrubar as alterações realizadas na legislação.

5.3.3. Defesa do currículo integrado como resistência à contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC

Nesta seção analisamos as dificuldades encontradas nos cotidianos dos *campi* do IFRJ para a implementação do currículo integrado tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura e o trabalho como princípio educativo. Este compreendido aqui como a relação estreita do trabalho com a educação, proporcionando uma formação humana pautada no desenvolvimento de todas as potencialidades dos sujeitos. De acordo com Ramos (2010, p. 116), o “currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”. Gramsci (2022) parte da dimensão ontológica do trabalho para pensar a formação humana da classe trabalhadora.

Gramsci apresenta a ontologia do ser humano não como algo construído naturalmente, mas, sim, de forma histórica e socialmente, por meio do trabalho, o modo pelo qual ele atua na natureza ativamente para transformá-la e socializá-la. Para o autor italiano, o trabalho está entrelaçado com o contexto histórico-social e com as lutas políticas. Desse modo, o trabalho tem a dimensão ontológica, porque é o princípio fundamental que conduz e organiza todas as atividades da vida humana e da sociedade. Desse modo, uma formação pautada no trabalho deve possibilitar a superação da divisão de classes e conduzir a classe trabalhadora com a atuação de trabalhadores-intelectuais orgânicos a ter “uma nova e integral concepção do mundo” (Gramsci, 2022, p. 54).

O nosso ponto de partida é a compreensão de como se dá a implementação do currículo integrado, devido ao discurso utilizado pelo CONIF do fortalecimento da formação integrada para blindar a Rede Federal dos impactos da contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC.

Ramos (2010) nos alerta que ter o currículo integrado não significa, ao longo de um curso, sobrepor as disciplinas de formação geral e de formação específica. A autora acrescenta que também não significa “a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3+1)”. Ter um currículo integrado exige que se construa, ao longo da formação do cidadão-trabalhador, uma relação entre conhecimentos gerais e específicos, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (Ramos, 2010, p. 122).

Nessa perspectiva, a formação pautada no currículo integrado exige a problematização dos fenômenos. Devem-se explicitar as teorias e os conceitos fundamentais para os sujeitos compreenderem, em múltiplas perspectivas, os objetos estudados. Além disso, os conhecimentos precisam ser localizados na área de formação geral e específica, tendo como base a ciência e a sua apropriação na área tecnológica, social e cultural. Após localizar os conceitos e realizar as múltiplas relações, devem-se organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, para compreender a totalidade por meio das múltiplas determinações (Ramos, 2010, p. 122-123).

Os sujeitos entrevistados deixam claro que há uma dificuldade tanto na compreensão do que seja o currículo integrado e da forma correta de sua implementação. Relatam que as práticas pedagógicas, na tentativa de se utilizar o currículo integrado, são pontuais. Apontam várias razões pelas quais não se conseguem integrar os conteúdos dos cursos ofertados: muitas disputas e tensões entre os profissionais; forte individualismo; dificuldade no movimento dialético, pois muitos entendem teoricamente o que seja o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo, mas não conseguem colocar, na prática, a teoria. Vejamos o que apontam os entrevistados:

[...] é uma coisa muito além do que ações pontuais, entendeu? Ah, porque eu gosto do fulaninho, fulaninho é o meu colega, eu gosto de trabalhar com ele, então a gente faz ação em conjunto. E, assim, uma prática, uma proposta de

prática pedagógica vai além dos sujeitos, tá, eu quero ver o sujeito que você não conhece, que você, enfim, não precisa ser amigo dele, mas você, independente de quem estiver ministrando aquela disciplina, você faz aquele trabalho com ele, dialogando, você sabendo o que o colega está trabalhando, e ele o que você está trabalhando também[...] (D2).

[...] Eu acho que a gente teria que trabalhar de forma mais integrada digamos assim. A gente tem algumas ações integradas entre os professores e entre disciplinas, mas não é uma coisa assim [...] é uma coisa pontual, não existe um planejamento no sentido de deixá-lo todo integrado. Ah, todos os professores desse semestre trabalham dessa forma, a gente tem que trabalhar esse tema todos juntos, uma decisão coletiva, não tem muito isso [...] nós somos formados em caixinhas[...] DG1

Um ponto que chamou a atenção nas falas dos entrevistados foi a necessidade de tempo para planejamento coletivo. Isso é uma contradição, pois a Rede Federal tem, majoritariamente, docentes de dedicação exclusiva. Mesmo assim, o tempo para planejamento coletivo foi apontado como escasso, justificando-se, como uma das razões dessa escassez, o tripé ensino-pesquisa-extensão. Muitos docentes, envolvidos com a pesquisa e a extensão, destinam pouco tempo para o ensino, aqui compreendido não somente o tempo destinado à sala de aula, mas ao planejamento.

[...] o currículo integrado dá trabalho, você tem que dialogar, você tem que fazer planejamento coletivo, você tem que estudar muito, você tem que se dedicar, entendeu? Você tem que entender inicialmente a concepção desse diálogo entre os componentes, inicialmente entre os componentes, depois entre áreas de conhecimento, tem que ser esse diálogo. E, assim, o que acontece e aí alguns colegas... não, porque no meu campus, no curso que eu trabalho, tem o currículo integrado concretizado. Eu vejo com muitas restrições esse tipo de discurso, porque, quando eu vou ver o que está acontecendo, são ações pontuais, entendeu? (D2).

[...] os nossos professores eles são muito formados para isso. Eu acho que todo mundo é doutor em alguma coisa, mas não é doutor em dividir o que sabe com os outros, e aí a gente acaba não fazendo o que teria que fazer, e não promovendo a integração. Ninguém quer sair da caixa para usar algo no bem comum (DE1).

No capitalismo contemporâneo, a burguesia tem se utilizado da pedagogia política para estabelecer relações de poder cada vez mais complexas. A burguesia renova as estratégias para a classe trabalhadora viver em um clima de competição, torne-se cada vez mais individualista e procure soluções imediatas. Exemplos dessa estratégia são: estímulo para que a classe trabalhadora participe de organizações não governamentais e, ao mesmo tempo, não são estimulados na participação em sindicatos e movimentos sociais; criação de formas “pseudocientíficas

de apreensão da realidade social” e criação de formas para que as pessoas acreditem na “mão invisível do mercado” (Souza, 2021, p. 40).

Na Rede Federal, o projeto de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico é associado ao trabalho como princípio educativo. A despeito de pretender a ruptura de disciplinas “fechadas em caixas”, isso é muito diferente da ruptura de disciplinas proposta pelos itinerários formativos da contrarreforma do Ensino Médio que dividem os conteúdos em áreas e significa a ratificação da pedagogia das competências. As mudanças curriculares propostas pela nova legislação significam a renovação da velha dualidade educacional e a ratificação da “perspectiva de formação humana, pragmática, imediatista e interessada” (Souza, 2021, p. 42).

Os entrevistados relatam que já participaram de formações continuadas para trabalharem com o currículo integrado. Essas formações se deram no nível de Reitoria e nos *campi* com a presença de pesquisadores como Ramos, Frigotto e Ciavatta, mas apontam que essas formações ainda não possibilitaram que o currículo integrado aconteça de fato no cotidiano. Lógico que a implementação do currículo integrado é um campo de disputas. A dificuldade de implementar de fato o currículo integrado é uma dificuldade de toda a Rede Federal, não apenas do IFRJ.

Não podemos compreender essa dificuldade apenas como um problema pedagógico, pois não podemos enxergar esses docentes, “como diria Gramsci (1978), como se eles fossem intelectuais tradicionais, que se colocam acima das diferenças de classe, buscando educar a todos para o bem comum” (Kuenzer; 2011b, p. 669). A implementação do currículo integrado ocorre em um espaço de disputas e tensões, não há neutralidade nessa política. Essa proposta de formação se dá em um espaço educacional permeado de contradições e que se objetivam em práticas pedagógicas contraditórias e mescladas em dimensões conservadoras e progressistas.

Desse modo, podemos encontrar práticas pedagógicas voltadas para conduzir os jovens “até as mais amplas possibilidades de escolha profissional” e com o intuito de fazer com que sejam “capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”, práticas pautadas na “escola desinteressada do trabalho”. No entanto, também podemos encontrar práticas pedagógicas voltadas “apenas por

fundamentar seu processo de ensino/aprendizagem na aplicação direta e objetiva da C&T em processos produtivos”, práticas pautadas na “escola do trabalho” (Souza, 2021, p. 53).

De acordo com Kuenzer (2011b), as propostas pedagógicas no capitalismo não estimulam o rompimento com a lógica mercantil, sendo, portanto, os docentes formados para reproduzirem esse sistema. Assim, ignora-se o caráter ideológico e cria-se a crença de que basta uma boa formação que teremos bons professores. A autora aponta que esse caráter reducionista e simplista resulta na “desconsideração da relação entre as esferas de produção e de reprodução das relações capitalistas, cujo resultado elide a constatação de que a formação só se materializa na ação docente que ocorre em situações concretas determinadas” (Kuenzer, 2011b, p. 676).

Os entrevistados demonstram dificuldade ao falar de currículo integrado. Alguns começam as suas respostas com “pergunta difícil” ou “Ai... até me arrepiou agora quando você me perguntou”. Falta um maior entendimento do que seja o currículo integrado e de que forma deve ser colocado em prática. Kuenzer (2011b) analisou os dados dos docentes que atuam no Ensino Médio integrado e constatou ser reduzido o quantitativo que atuam nessa modalidade, até mesmo na Rede Federal. A autora apontou que “dos 58.858 docentes que atuam na educação profissional, apenas 15.915 (27%) são exclusivamente do médio integrado; acrescentando a estes os que atuam nas modalidades concomitante e subsequente, o percentual vai para 35% (Kuenzer, 2011b, p. 672).

Essa situação persiste, pois, no Censo da Educação Básica de 2022, constam os dados de que, na esfera federal, há o total de 27.188 docentes que atuam nos cursos do Ensino Médio integrado, em comparação com o quantitativo de docentes das redes estaduais e municipais que – juntas - contam com o total de 53.304 docentes (INEP, 2022).

O trabalho docente é definido no materialismo histórico-dialético como um trabalho não material. Essa classificação se dá por não conseguirmos separar o produtor do seu produto. Assim, a natureza não material do trabalho docente “passa a

se dar indiretamente, por diferentes mediações que ‘convençam’ o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração, ao mesmo tempo que busca sua realização pessoal, vinculada a finalidades” (Kuenzer, 2011b, p. 678). Desse modo, compreendemos os depoimentos que demonstram orgulho por trabalhar na Rede Federal como os vistos a seguir:

[...] eu sou um grande defensor e apaixonado pelos Institutos Federais pela essência dos Institutos Federais, na lei de criação. Ela defende com veemência essa formação integrada (D1).

[...] eu sou apaixonado pelo IFRJ, encontrei aqui, nesses onze anos de casa, essa questão mesmo, do debate, da discussão [...] é uma formação maravilhosa e a gente tem que brigar por isso (DE3).

Um dos entrevistados aponta a verticalização como uma fragilidade da Rede Federal e como uma forma de precarização do trabalho docente. Silva (2020, p. 151) alerta que “não devemos confundir precarização com informalidade, trabalho temporário e formas atípicas de contratação”. A precarização também atinge os docentes estáveis-formais. A realidade do trabalho docente da Rede já foi considerada um modelo a ser seguido por todas as outras redes, mas essa situação se alterou nos últimos anos, pois “atualmente o salário inicial do professor com jornada de 40 horas, quando ingressa na rede federal, é menor do que o estabelecido pelo Piso Nacional Salarial dos Professores de Ensino Básico”, conforme observam Gawryszewski et al (2023, p. 90). É uma precarização subjetiva do seu fazer docente. O entrevistado assinala que,

[...] por ser uma instituição que abarca diferentes níveis de ensino, todos congregados no mesmo espaço, isso deveria ser um ponto de potência, mas muitas vezes se apresenta como fragilidade, por que fragilidade? Porque muitas vezes trata-se o ensino tecido de nível médio. E, aí, por ser mesmo o IFRJ, por uma tradição já de uma escola entre aspas, [não] forte, respeitada, exigente, há uma certa confusão entre uma educação voltada para os jovens, para os adolescentes, ou até mesmo para o jovem adulto, esse então talvez a gente ainda precise amadurecer bastante algumas questões de desenvolvimento curriculares e proposta mesmo de cursos para esse nicho. Isso acaba se misturando, por ter docentes em comum, e às vezes a gente precisa ter pontos de reflexão e olhares distintos para essas esferas, e na prática isso é mal ainda equacionado [...] (DE2).

O fazer docente do IFRJ é diferente. Há uma cobrança dos próprios profissionais a si, devido ao discurso recorrente, de que atuam em uma instituição de “excelência”, o que ocasiona, na visão de um dos entrevistados, que esses docentes têm

dificuldades de solicitar ajuda, o que acarreta uma falta de discussão política pedagógica. Na visão de um entrevistado, há uma fração de docentes do IFRJ que se preocupa em apenas “dar aula”, dissociando a sua prática pedagógica da política, nem mesmo conseguindo relacionar o conteúdo da sua disciplina com o curso em que leciona. É o que expressa o depoimento a seguir:

[...] não é a totalidade dos docentes que se preocupa com essa questão. Uma parte dos colegas tem a sua própria formação e entram na sala de aula para reproduzir simplesmente a sua disciplina vinculada com o curso que ele está dando [nê], são aulas realizadas, por exemplo, iguais no curso de Informática, para um curso de Agropecuária, entende? Então, não há sequer o movimento de dialogar diretamente com o curso, quanto mais com questão interdisciplinar (RS6).

Na visão de outro entrevistado, há um excesso nos cursos ofertados. Os docentes não compreendem o perfil dos alunos de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. O relato aponta também que não há preocupação com a formação integrada dos estudantes:

[...] excesso de carga horária e de conteúdo atribuída a determinadas disciplinas técnicas que fazem com que esses cursos sejam uma espécie de um mini bacharelado que impede, por exemplo, as realizações de forma mais plena de pesquisa e extensão, porque os alunos não têm tempo para nada. Os alunos ficam enlouquecidos, ficam tomados por trocentas atividades (D3).

Desse modo, podemos compreender que até mesmo o tripé ensino-pesquisa-extensão fica comprometido com cursos inchados de disciplinas e cobranças acima do esperado para alunos de cursos técnicos de nível médio. Essas práticas só contribuem para a continuidade da sociabilidade burguesa pautada no individualismo, na meritocracia e na competitividade. De acordo com Macedo (2017, p. 240),

uma vez que a escola está inserida nessa forma de sociabilidade, o professor, como intelectual responsável pela formação das novas gerações e do trabalhador de novo tipo deve ser, também, indispensável para a consolidação de um projeto hegemônico e participar ativamente do projeto de reforma moral e intelectual para a manutenção da coesão social.

A formação da “escola desinteressada do trabalho” é aquela em que os sujeitos possam ter tanto uma ampla formação cultural, filosófica e de história quanto de conhecimentos necessários à vida material. Segundo Souza (2021, p. 54), “Gramsci tinha preocupações com as questões didático-pedagógicas”. Essas preocupações eram pautadas pela sua concepção de mundo. O autor italiano compreendia que todos os

sujeitos tinham o direito a se educar de forma densa e complexa, ter conhecimentos científicos e culturais, portanto, uma educação na “ótica do trabalho”.

A interdisciplinaridade aparece em alguns depoimentos em relação à implementação do currículo integrado. Ramos (2010, p. 116) ressalta que a “interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas”. Os sujeitos entrevistados declaram que o trabalho pedagógico a partir da interdisciplinaridade é precário.

O currículo integrado para mim ele tem a ver com interdisciplinaridade, que é o que eu coloquei lá no início da entrevista. Eu acho que interdisciplinaridade é o que sai da integração... [...] essa interdisciplinaridade ela é muito pontual, ela não está presente no curso inteiro [...] (C4).

Frigotto (2008, p. 44) argumenta que a interdisciplinaridade se impõe como uma necessidade na prática pedagógica. Para que ela ocorra, é preciso que os docentes sejam capazes de “transcender a fragmentação e o plano fenomênico” e não caiam no “reducionismo estruturalista” que acaba amordaçando as suas práticas pedagógicas. O autor assevera que a interdisciplinaridade é uma necessidade, porque a produção e a socialização do conhecimento não são neutras. Assim, torna-se uma “necessidade imperativa” realizar um trabalho interdisciplinar que vá além de produzir e reproduzir a sociedade de classe. Para o autor, a produção do conhecimento está ligada às disputas de classes e às relações de forças existentes.

Para Kosik (1976), quando ocorre uma visão integracionista, neutra e interdisciplinar da produção do conhecimento, temos uma metafísica da cultura ou teoria dos valores. Ou seja, a produção do conhecimento se dá por meio de fragmentos particulares, independentes e isolados. Depois, busca-se conectá-los por meio de abstrações e realizar a síntese. Assim, na sociedade de classes, a produção do conhecimento ocorre por meio de cortes, de exclusão e da fragmentação.

De acordo com Frigotto (2008), propostas interdisciplinares na prática pedagógica precisam romper com a tradição colonial de subalternidade e com a cultura de se esconderem os conflitos, as crises, as desigualdades e todas as mazelas sociais que atingem o país, tais como: racismo, homofobia, xenofobia e o fascismo. Para o autor,

essa realidade precisa ser enfrentada, pois, ao se buscar o consenso e a conciliação, corre-se o risco de apenas reforçar o senso comum e não modificar a realidade.

A interdisciplinaridade não pode ser confundida com uma justaposição de disciplinas e conteúdo. Ela é junção de conhecimentos os quais permitam aos sujeitos a compreensão da diversidade existente na sociedade e, desse modo, que esses sujeitos encontrem as soluções. Frigotto (2008, p. 58) nos alerta que:

[...] a condição prévia para o trabalho interdisciplinar, tanto a nível de pesquisa como no trabalho pedagógico, é de que as concepções de realidade, conhecimento e os pressupostos e categorias de análise sejam criticamente explicitados. O convívio democrático e plural necessário em qualquer espaço humano, sobremaneira desejável nas instituições de pesquisa e educacionais, não implica na junção artificial, burocrática e falsa de pesquisadores ou docentes que objetivamente se situam em concepções teóricas e, forçosamente ideológica e politicamente diversas.

A prática pedagógica interdisciplinar precisa superar a fragmentação, o positivismo e as atitudes metafísicas dos educadores e as divisões organizacionais do trabalho docente. Recorremos a Gramsci (2022) que nos auxilia na compreensão de que o real problema da escola não é de reforma curricular, mas de formação de profissionais que consigam ser, ao mesmo tempo, técnicos e dirigentes. Para Frigotto (2008, p. 59), o “especialismo na formação e o pragmatismo e ativismo que impõe no trabalho pedagógico constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária e forças que obstaculizam o trabalho interdisciplinar”.

O currículo integrado propicia uma formação humana para a classe trabalhadora, na ótica do trabalho. Sendo assim, ela é atacada pela burguesia, para desqualificá-la. A formação humana integral e omnilateral proposta no materialismo histórico-dialético é uma formação que está em posição contrária da atual contrarreforma do Ensino Médio. Essas alterações são a renovação da perspectiva pragmática, imediatista e interessada de formação humana que implica:

[o] desmantelamento das conquistas acumuladas pela classe trabalhadora na luta por uma formação unitária, omnilateral, capaz de unificar dialeticamente teoria e prática, ciência e vida, trabalho e educação, que possibilite à classe trabalhadora tornar-se dirigente de si mesma e tomar as rédeas da própria vida e da transformação da sociedade (Vieira; Souza, 2023, p. 3).

O CONIF construiu um discurso que se tornou consenso para uma fração dos profissionais de que basta fortalecer o currículo integrado, para diminuir os impactos da contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC na Rede Federal. Houve depoimentos demonstrando concordância, mas tivemos depoimentos divergentes apontando como esse discurso é frágil. Um dos entrevistados explica o que é, na sua visão, o CONIF:

Olha, eu vou te dizer uma coisa, a posição do CONIF ela nunca foi diferente disso. É uma confraria de reitores, inclusive, precisa se saber: o que é o CONIF? É um conselho de reitores. Qual a renda que ela tem para se manter? A sede do CONIF é uma sede maravilhosa, já estive várias vezes em reunião lá com os reitores. Como é que ela se sustenta? Como é que ela banca aquela estrutura toda, se não tem verba de governo e não existe uma verba? São verbas do próprio instituto que os reitores destinam para lá fazendo as pedaladas [Risos]. Então, veja, a posição do CONIF é uma posição de reitores que esquecem que foram eleitos democraticamente. A gente sai de lá horrorizado. Cara, acho que eles nem lembram que eles fizeram concurso para ser servidor federal, uma loucura (CGS1).

Um entrevistado diverge da posição do CONIF:

A gente não imaginava que, em algum momento, a gente se colocaria diante de uma realidade de regressão social tão absurda. Então, acho que a gente deixou de pautar, enquanto Rede, enquanto IFRJ, o que nós poderíamos construir com o nosso currículo integrado, com a nossa perspectiva de educação profissional. Então, a gente perdeu esse *timing* e, quando esse *timing* foi perdido, a gente estava tendo nosso Ensino Médio sendo disputado por fora. A rede tem uma tendência de achar que nunca vai ser tocada por essas reformas, achando que a gente tem uma autonomia irrestrita, o que não é verdade, tanto é que, por exemplo, essa discussão que tivemos agora sobre a BNCC e o Plano Nacional do Livro Didático revelou claramente que qualquer tipo de decisão ou da própria política pública enquanto campus reverbera, assim como outros temas de ensino reverberam sobre a gente. E, aí, esse grito, ele foi um grito que demorou muito. Ele tem demorado muito. Eu costumo dizer, falo em muitos encontros públicos que eu vou, que nós temos uma perspectiva *umbiguista* enquanto Rede, de achar que nós não vamos sofrer os impactos das reformas educacionais, por sermos uma Rede que tem autonomia financeira, que tem uma outra forma de construção histórica. Mas nós fazemos parte de um sistema de ensino também, que, apesar de ter uma característica distinta, nós estamos sob mesmo manto, de um Ministério da Educação. Então, isso reverbera sim, temos capacidade de lutar, acredito que sim, mas a forma como essas lutas também vem sendo travadas hoje, eu acho que, de alguma forma, ela se dá muito mais pelo convencimento na perspectiva financeira do que de fato pela perspectiva pedagógica (CP4).

Nesse contexto, de dificuldades de implementar o currículo integrado, de dificuldades de colocar em prática as orientações dadas nas formações pedagógicas,

em um ambiente permeado de disputas e tensões, o discurso construído pelo CONIF torna-se um “castelo de areia” que a qualquer momento pode ser derrubado.

A luta de toda a classe trabalhadora e da categoria dos profissionais da educação deve ser para termos, em todas as práticas pedagógicas, uma estreita unidade entre formação teórica com a realidade. Só assim, de fato, pode-se conseguir formar cidadãos-trabalhadores capazes de se tornarem governantes.

5.3.4. Autonomia da Rede Federal e a relação com a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC

O discurso utilizado pela Rede Federal de que não será afetada pela contrarreforma do Ensino Médio foi pautado na autonomia da Rede por ser uma autarquia, como já dito anteriormente. Nesse sentido, nesta seção, trazemos à baila os argumentos utilizados pelos entrevistados. Nossa movimento mostrou as contradições, o discurso mediado pelo documento norteador do CONIF e pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008).

O IFRJ é uma autarquia, portanto, a Instituição é dotada de direitos, possui deveres e responsabilidades para executar de forma descentralizada as atividades próprias de administração pública. Na lei de criação dos IFs, o conceito de autonomia que está presente significa um grau relativo de autogestão, não podendo, em hipótese nenhuma, ser confundida com soberania. A Instituição está subordinada às leis maiores, como a CF e a LDB (Brasil, 1988; 1996). Posto isso, lógico que a instituição também será afetada pelas mudanças na legislação, mas de que forma?

Ferreti (2022, p. 5) ressalta que a condição de autarquia “permite autonomia em relação à gestão de vários aspectos da vida institucional, como o financeiro, o administrativo e, para efeito da discussão sobre adesão ou resistência à Lei nº 13.415/2017, autonomia pedagógica”. Os entrevistados apontaram não perceber nenhum movimento da instituição para adequar os currículos dos cursos para atender à contrarreforma. Pelo contrário, o IFRJ divulgou a Resolução nº 11, de 16 de maio de 2018 (IFRJ, 2018), a qual determinou que as disciplinas de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia continuam como disciplinas obrigatórias em

todos os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio da instituição. Essa Resolução significa a resistência dos profissionais do IFRJ.

De acordo com Ferreti (2022), as possibilidades de a Rede Federal incorporar a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC são “quase nulas”. O autor apontou os condicionantes para isso. Na sua visão, “se o CONIF mantiver sua proposta de diretrizes indutoras para a oferta de tais cursos, exaradas em 2018 e se forem observadas as determinações da legislação que criou tais Institutos e se seus dirigentes máximos não se mostrarem demasiadamente legalistas” (Ferreti, 2022, p. 5), a contrarreforma terá êxito. Nessa perspectiva, a não adesão à contrarreforma depende da subjetividade de sujeitos que ocupam as funções de direção dos Institutos.

Todavia, já mostramos aqui que essas instituições não são soberanas e de que também estão sob o manto das leis máximas do país. O próprio Ferreti (2022) assinala de que maneira essas instituições podem sofrer interferências. Para o autor, “o governo central, via MEC, detém condições de interferir nas formas de atuação das instituições federais” (Ferreti, 2022, p. 5). Continua o autor: “por diversos meios, como, por exemplo, no referente à destinação de recursos financeiros ou na indicação de seus quadros diretivos máximos, tais como a reitoria, embora caiba à instituição a prerrogativa de apresentar lista tríplice para a escolha do dirigente” (Ferreti, 2022, p. 5).

As interferências poderão vir por meio de pressão externa por conta de cortes de verbas que a Rede Federal tem sofrido nos últimos anos. Ferreti (2022, p. 6) dá um bom exemplo do tipo de interferência que a Rede pode sofrer. O autor afirma que os Institutos foram consultados em relação “à oferta de cursos técnicos concomitantes de acordo com o itinerário formativo V da Lei nº 13.415/2017”. No momento da consulta do MEC, foi apontado que esses cursos seriam remunerados com recursos do FUNDEB. Isso significa mais recursos financeiros para as instituições que vêm sofrendo cortes sucessivos nos seus orçamentos e, com isso, têm sofrido dificuldades para a manutenção das suas atividades básicas. Um entrevistado afirma que:

Então, essa é uma questão difícil. Por que é uma questão difícil? Se você for perguntar para qualquer um dos diretores de ensino ou mesmo para a Pró-

Reitoria de Ensino, ninguém vai dizer que está fazendo adequação à contrarreforma do Ensino Médio. O que vai dizer que é um ajustamento em relação à questão financeira, cortes, por exemplo, de cursos que até um determinado momento, é verdade, são cursos muito inchados (CP4).

Houve uma unanimidade nas falas dos sujeitos entrevistados de que o IFRJ não alterou a carga horária dos docentes para atender à Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), à BNCC, como também não houve nenhum movimento para adequar o currículo dos cursos ofertados, por causa da Resolução nº 11 de 2018 (IFRJ, 2018). Mas vários entrevistados apontaram o movimento para, nos *campi* que ofertam cursos técnicos integrados ao Ensino Médio com a duração de quatro anos, de redução para três anos. Esse movimento se deu devido às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, a Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, cujo artigo 36, parágrafo 1º, estabelece que:

§ 1º. Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas, com projeto pedagógico unificado, terão carga horária que, em conjunto com a da formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em atenção ao disposto no § 5º do Art.35-A da LDB (Brasil, 2021, art.36, §1º).

Essa nova diretriz curricular, produzida para complementar a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), foi divulgada no governo Bolsonaro. O texto normativo utilizou termos de campos epistemológicos diferentes. Assim, na aparência, o texto parece ser progressista, inclusivo, ao utilizar termos como “trabalho como princípio educativo”, “pesquisa como princípio pedagógico”, “formação humana integral”. Na essência, o texto é regressivo, ao utilizar termos do campo neoliberal, como “competência para a laboralidade”, “empreendedorismo”, “competências socioemocionais”, “empregabilidade”, “mercado de trabalho”, dentre outros.

Outro ponto que vale a pena ser destacado e que gerou de fato discussão nos *campi* do IFRJ foi o PNLD. Muitos entrevistados afirmaram que somente no ano de 2021 que se deram conta da necessidade do debate em torno da contrarreforma do Ensino Médio. Isso demonstra o distanciamento dos profissionais do IFRJ dos problemas e das demandas dos docentes das redes (estaduais e municipais) e da política pública educacional. Esses profissionais têm a contrarreforma do Ensino Médio

como pauta de debates desde 2016. De acordo com Souza (2015b, p. 72), “é notório seu distanciamento dos problemas e demandas sociais e econômicas das localidades onde estão inseridas. Será que este distanciamento não seria empecilho para que os Institutos Federais venham a assimilar as expectativas e necessidades dos docentes que atuam nas escolas públicas?”. Observe o relato de um entrevistado:

[...] É, inatingíveis, nós somos os bam, bam, bam e o resto é uma porcaria. Eu acho que, para que a gente tenha uma integração, a gente tem que ter integração, primeiro, é um projeto claro, uma missão clara do que seja o Instituto Federal do Rio de Janeiro, voltado para o povo trabalhador, em primeiro lugar. Em segundo lugar, é que os problemas que surgem no entorno do campus sejam absorvidos pelos *campi* e sejam realmente tratados com responsabilidade, com aporte de recursos na pesquisa, na extensão (D4).

É interessante o fato de alguns dos entrevistados levantarem a necessidade do debate em torno da contrarreforma do Ensino Médio, apenas no ano de 2021. Isso corrobora com as percepções de Kuenzer (1999, p. 164) de que os docentes da educação média e profissional não compreendem claramente “as articulações entre as mudanças no mundo do trabalho, as políticas públicas e as políticas educacionais”. Os entrevistados apontaram que as discussões aconteceram no momento da escolha dos livros didáticos. Na ocasião, havia muitos docentes que gostariam de escolher os livros, mas foram convencidos por outros profissionais de que, caso assim o fizessem, seria a adesão à BNCC e à contrarreforma do Ensino Médio. Os entrevistados afirmaram que os livros não foram escolhidos em forma de resistência e por entenderem que o IFRJ tem docentes capazes de produzir o próprio material. O coordenador geral do SINASEFE apontou, durante a entrevista, que muitos IFs aderiram ao PNLD, mas não soube dizer o total. Vejam o que dizem os entrevistados:

Não está havendo essa adequação, o que está havendo é um processo de reformulação dos cursos para atender uma demanda de que os cursos que são atualmente ministrados em quatro anos sejam em três por conta do financiamento dos cursos (D3).

Hoje é um curso de três anos, de três anos e a gente conseguiu construir, houve uma queixa muito grande de que sempre aquela história, [né], a gente tem muitos professores conteudistas [...] mas existia uma determinação do MEC em termos da reforma do ensino médio que garante financiamento para três anos, então havia também uma força de lei... (C1).

Não há debates no IFRJ (C5).

Um ponto importante para este estudo foi a parceria público-privada, principalmente por ser o setor financeiro e o setor privado grandes beneficiados com a atual contrarreforma do Ensino Médio. As novas Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Profissional e Tecnológica permitem uma ampliação da parceria público-privado, ao possibilitar “aproximação entre empresas e instituições da Educação Profissional e Tecnológica, com vista a viabilizar estratégias de aprendizagem que insiram os estudantes na realidade do mundo do trabalho” (Brasil, 2021). Dessa forma, permitirá uma maior transferência de recursos públicos ao setor privado. Dez entrevistados se mostraram favoráveis às parcerias. Mesmo sendo uma autarquia e tendo uma autonomia relativa, a Instituição não está blindada da contrarreforma. As alterações poderão ser implementadas pelo consentimento ativo dos docentes que, ao compactuarem com o setor privado, poderão realizar, por meio do consenso, as mudanças desejadas pelo capital. Esse consentimento ativo fica bastante explícito nos seguintes depoimentos:

Essa é uma pergunta assim, difícil, eu, assim, não sou contra que tenha esse tipo de parceria. Eu acho que inserir o aluno no mercado de trabalho, muitas vezes, é a própria vontade do aluno. A gente só tem que ter cuidado com, assim, não deixar que a gente sirva apenas ao mercado. O nosso papel é outro, formar cidadão, é formar para a vida, também faz parte da vida do aluno trabalhar, claro todo mundo quer ter uma profissão, salário, uma das funções do curso técnico também é. Eu acho que a parceira é importante, a gente só não pode perder o norte da nossa missão principal (C2).

Eu acho uma boa coisa, eu não acho ruim não. O que eu acho ruim é quando isso interfere na autonomia, na nossa autonomia. Isso é um risco que a gente tem que ficar atento, uma coisa é uma parceria em prol da educação (C4).

Olha, não vejo como um grande problema, desde que a gente saiba o limite de cada um, então, vamos inserir o aluno no mundo do trabalho, vamos fazer parcerias. Agora, sempre na defesa da instituição pública que oferece ensino público gratuito de qualidade. Então, assim, sem permitir que interesses escusos ganhem força a tal ponto na instituição que o IFRJ venha se transformar num Sistema S, por exemplo (D3).

A integração com a sociedade é primordial. Então, através de estágio, de projeto de pesquisa, de extensão, eu mesmo tenho desenvolvido vários projetos aqui com a prefeitura, com a iniciativa privada. Então é extremamente importante, mas nós também temos que garantir a nossa autonomia enquanto instituição pública. Então, tudo tem que ser bem alinhado, tem que ter projeto, tem que ter aprovação nos nossos conselhos, mas a instituição pública, se não estiver trabalhando em conjunto com a sociedade, ela não tem sentido em existir (DG4).

Em relação à concepção de gerencialismo, houve uma certa dificuldade na compreensão do conceito por parte dos gestores. Muitos deles confundiram gerencialismo com gestão democrática. Isso ocorre, talvez, devido ao clima institucional competitivo e desigual, denominado por Souza (2015 b, p. 73) como um ambiente “marcado pelo pragmatismo e pela visão imediata, carente de reflexões mais profundas, capazes de subsidiar uma crítica mais qualificada sobre a realidade vivida”. Assim, conformados em uma concepção de mundo afinada com a lógica mercantil, muitos gestores não buscam uma compreensão mais objetiva da realidade em que se encontram, conforme apontado por Souza (2015b, p. 73): “os docentes dos Institutos Federais veem-se cada vez mais distantes da possibilidade de refletirem sobre sua própria prática docente”. Para esse autor, a rotina de trabalho na Rede propicia um labor flexível, intenso e desgastante. Ele classifica como “trabalho precário”, mesmo sendo um “trabalho de caráter intelectual altamente qualificado, de natureza imaterial, que se desenvolve predominantemente em condições formais de trabalho” (Souza, 2015b, p. 73). Veja, a seguir, um exemplo dessa confusão que os gestores fazem no que se refere aos conceitos de gerencialismo e de gestão democrática:

Eu acho que, assim, a gente tem um papel muito importante, principalmente com a comunidade. Eu acho que isso é algo muito bom que a gente tem na mão, mas tem que ser aproveitado. Então, assim, é você saber que tem. Você é representante da comunidade. Isso eu digo mais, na condição de diretor-geral, você saber que você é um representante da comunidade. Eu vejo, assim, no geral, não estou falando ao nível só de IFRJ. Às vezes, aí um certo ou errado, eu tenho um pensamento, às vezes o gestor ele utiliza o seu papel com a sua própria opinião, pode ser que em alguns momentos seja necessário. Eu acho que você é ... Teria que representar a comunidade, debater, ouvir e levar o posicionamento da comunidade. Às vezes nem é o seu posicionamento, o seu próprio nome que acaba sendo colocado em jogo, independente da sua posição administrativa, eu acho que isso é uma coisa muito [...] ser o portavoz da comunidade (DG5).

Como vimos, no quarto capítulo, o gerencialismo vem sendo utilizado para referir a “*New Public Management*”. Conforme aponta Souza (2016; 2017; 2019), isso significa a introdução do pensamento empresarial nas instituições escolares por meio dos novos modelos de gestão. O gerencialismo colabora para a construção do consentimento dos profissionais da educação e muitos gestores do IFRJ não conseguiram entender esse movimento do capital na manutenção da hegemonia burguesa. O depoimento a seguir foi o que mais se aproximou da compreensão de gerencialismo:

Cara, a questão do gerencialismo é uma coisa que vem lá da década de oitenta, noventa, né, no novo Brasil. E eu não vejo, não tenho um bom olhar nisso, porque é uma coisa que você pode [...] liberalismo, porque o gerencialismo é que nem você for pegar as agências reguladoras, nem tudo que dá certo em um lugar vai dar certo em outro, as agências reguladoras, você pode observar, elas não deram certo, não é da nossa cultura, não necessariamente a cultura europeia ou norte-americana vai dar certo no Brasil, e nós temos boas ações aqui. O SUS é um grande exemplo, é uma realidade do brasileiro que é o melhor, muito superior ao europeu e ao americano. Agora, tem que implementar, tem que dar as condições e ferramentas de trabalho para os profissionais (DG3).

Os demais depoimentos demonstram as confusões conceituais:

Gerencialismo na educação é a gente trabalhar de forma integrada, por isso, eu sempre defendo o curso... somos um curso profissionalizante, técnico, mas de forma integrada com todas as áreas. Então, o gerencialismo tem que ser de forma integrada e nós formamos, primeiro, profissional para o mercado de trabalho, mas também para a vida e para toda a sociedade (DG4)

Eu acho que, assim, a gente tem um papel muito importante, principalmente nisso aí, muito importante com a comunidade. Eu acho que isso é algo muito bom que a gente tem na mão, mas tem que saber ser aproveitado, então, assim, é você saber que tem, você é representante da comunidade, isso eu digo mais na condição de diretor geral, você saber que você é um representante da comunidade. E eu vejo, assim, no geral, não estou falando a nível só de IFRJ, geral, às vezes, aí um certo ou errado, eu tenho um pensamento, às vezes o gestor, ele utiliza o seu papel com a sua própria opinião, pode ser que em alguns momentos seja necessário. Eu acho que você é, teria que representar a comunidade, debater, ouvir e levar o posicionamento da comunidade, que às vezes nem é seu posicionamento e seu próprio nome que acaba sendo colocado em jogo, independente da sua posição administrativa, eu acho que isso é uma coisa muito (DG5)

Esses depoimentos demonstram entraves consideráveis para uma perspectiva alternativa na gestão do trabalho educativo do IFRJ, uma vez que seus gestores demonstram claro consentimento ativo à perspectiva gerencialista que orienta a ofensiva do capital na gestão dos sistemas de ensino. Essa realidade do IFRJ é um exemplo de como, na Rede Federal, a construção de alternativas capazes de enfrentar a ação do capital está condicionada pela conformação de seus gestores à lógica gerencial.

5.3.5. Reações dos docentes do IFRJ: consentimento ativo/passivo, resiliência ou resistência?

Tornar a vida impossível. Há duas maneiras de matar: uma, que se designa abertamente com o verbo matar; outra, aquela que fica subentendida habitualmente sob

este eufemismo delicado: ‘tornar a vida impossível’. É a modalidade de assassinato lento e obscuro, que requer uma multidão de cúmplices invisíveis.

(Gramsci, 2014, p. 98).

A epígrafe acima resume bem o que significa a contrarreforma do Ensino Médio para os filhos da classe trabalhadora. É o assassinato do futuro desses sujeitos tendo frações da sociedade como “cúmplices invisíveis”. A contrarreforma significa os cidadãos-trabalhadores não terem acesso ao Ensino Superior e nem a inserção no mundo do trabalho em funções complexas. Significa também não ter acesso aos conhecimentos que possibilitem o senso crítico. Pelo contrário, a contrarreforma do Ensino Médio é a formação do sujeito neoliberal pautada na ideologia do empreendedorismo. Significa um ataque à categoria docente. O capital visa agora transformar o docente concursado público-estável em um novo tipo de profissional. Para isso, precisa desprofissionalizá-lo de sua carreira. Nesta última seção desta tese, apresentamos como os docentes do IFRJ reagem à contrarreforma e à BNCC e de que forma se dá essa reação.

Para uma análise da reação docente articulada e agregada, foi necessário investigar a realidade a partir do contexto sociopolítico na sua complexidade e, nessa busca, a teoria do conhecimento em Gramsci foi fundamental. Na visão do autor italiano, o campo das experiências concretas é crucial para aquisição de novos conhecimentos e da apreensão da realidade. Isso ocorre, de forma processual, em um movimento dialético, coletivo e permeado de conflitos, campo no qual as ações políticas e os conformismos ocorrem.

Para Gramsci (2022), a elaboração de “uma consciência coletiva homogênea” é fundamental para a orientação revolucionária. Essa orientação deriva da capacidade de os sujeitos se organizarem, de lutarem de forma coletiva. Essa consciência é construída por meio das interações sociais. Desse modo, para o autor italiano, é um erro acreditar que todos os sujeitos subalternos elaboram a consciência e sua cultura do mesmo jeito, portanto, que tenham a mesma reação diante da realidade concreta. Nunca teremos todos os cidadãos-trabalhadores mergulhados e imersos na mesma sociedade com os mesmos pensamentos, reflexões e ações, mesmo

com a renovação das estratégias ideológicas da burguesia. Os sujeitos pensam, refletem e agem de forma diversa diante da realidade.

No primeiro capítulo, usamos conceitos criados por Gramsci de consentimento e resistência. Entendemos que, para o autor italiano, o consentimento se apresenta de forma ativa, mas, para a nossa análise, optamos em desmembrá-la em duas formas, ativa e passiva. Explicitamos que a resiliência não é um conceito cunhado por Gramsci. O conceito de resiliência surgiu no século XIX, mas muito diferente do uso atual do termo. A resiliência era usada nas áreas de física e engenharia para descrever o quanto os materiais não sofriam deformações, mesmo se utilizando a força.

No campo educacional, o uso da resiliência se torna mais frequente após a década de 1990. O capital “captura” o conceito de resiliência como estratégia da sua pedagogia política para desvincular o desemprego estrutural e a precariedade do mundo produtivo e reprodutivo social para uma questão de competência e habilidades individuais, principalmente para superar as adversidades e resolver os problemas individuais de forma criativa.

Para apresentar as reações dos docentes do IFRJ, definimos um caminho de análise: partimos do conceito de alienação e de estranhamento do trabalho em Marx; do atual momento da acumulação flexível que utiliza como estratégia a precarização do trabalho como forma de dominação; do uso do termo da resiliência pelo capital e das categorias de consentimento e resistência em Gramsci. A partir do aporte teórico de Antunes (2020), questionamos: de que forma a classe trabalhadora se apresenta hoje? Como se dá a conformação da classe trabalhadora hoje? Qual a sua rebeldia? Quais são as suas formas de luta concretas? Como a categoria docente se insere nessa dinâmica? A esse respeito, buscamos entender como pensam os entrevistados.

A classe trabalhadora hoje é heterogênea, composta de trabalhadores tanto em funções formais quanto em situações informais, precários e sem direitos (Antunes, 2020). Essa classe é atropelada por uma lógica destrutiva ampliada do capital, mas continua sendo a única capaz de transformar a sociedade. Mas o autor

aponta que, mesmo os segmentos mais qualificados da classe trabalhadora não estão conseguindo resistir à sociabilidade capitalista. Segundo o autor,

Sabe-se que os segmentos mais qualificados, mais intelectualizados, que se desenvolvem mais próximos do avanço tecnológico-informacional-digital, pelo papel que exercem no processo de criação de valores de troca, poderiam estar dotados, ao menos objetivamente, de maior potencial de rebeldia. Mas, por outro lado, e de modo contraditório, esses setores mais qualificados são os que vivenciam um sistemático processo de manipulação e ‘envolvimento’ (em verdade, trata-se das formas contemporâneas de fetichismo e estranhamento) no interior do espaço de trabalho (Antunes, 2020, p. 94).

Nesse contexto, podemos afirmar que os docentes do IFRJ, mesmo tendo uma qualificação privilegiada em relação aos outros docentes das redes públicas (municipais e estaduais), não estão com uma postura mais rebelde ao sistema que se apresenta e às contrarreformas educacionais impostas à sociedade. Essa afirmação é pautada nas análises das entrevistas realizadas.

Coutinho (1992, p. 33) alerta que “Gramsci vê o movimento social como um campo de alternativas como uma luta de tendências”, o que irá determinar o resultado será a organização coletiva da classe trabalhadora. Para esse autor, o pensamento gramsciano parte da “visão dialética das mediações do real – que implica a compreensão de que a direção do movimento social jamais é unívoca, mas coloca sempre alternativas” (Coutinho, 1992, p. 33). Assim, nesse movimento, pode ocorrer que, nas correlações de forças, a classe trabalhadora saia vitoriosa, mas, para isso, precisa ter uma resistência.

No capitalismo atual, existem formas diferenciadas de mecanismos de controle mais sutis e subjetivas que levam a classe trabalhadora a se tornar dеспota de si mesma (Antunes, 2020). É o que Coutinho (1992, p. 77) também pontua na teoria ampliada do Estado que os capitalistas agem na sociedade civil para “conquistar o consenso ativo e organizado como base para a dominação”.

O papel principal da escola no capitalismo é ensinar o consenso, mas, nesse processo, acontecem disputas entre as classes, podendo a escola se tornar uma alavanca para a revolução. Todavia, para isso, os seus profissionais precisam ser intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, porque a revolução deve acontecer na escola e fora dela. A educação, para ser revolucionária, precisa ser pensada para além

do capital. Dessa forma, os profissionais da educação precisam se tornar cidadãos-profissionais ativos, pois as mudanças precisam ser estruturais para, de fato, poderem modificar a sociedade. A revolução só será possível, se a classe trabalhadora romper com a lógica do capital. Para Mészáros (2008), o sistema capitalista é incorrigível.

Para a compreensão desse contexto de busca do consentimento ativo da classe trabalhadora, recorremos a Gramsci (1978) que defendia a construção da vontade coletiva nacional-popular. Para o autor italiano, essa vontade coletiva transformadora ocorre com a atuação do “moderno princípio” por meio do partido. O papel do partido é mediar a luta entre a classe trabalhadora e o poder. O “moderno princípio” tem como tarefa contribuir com a classe trabalhadora para combater os “momentos egoístico-passionais” e colaborar na formação da vontade coletiva nacional-popular. Assim, o papel do “moderno-príncipe” é colaborar na consciência dos sujeitos da classe trabalhadora que permita que esses sujeitos tenham “um grau de consciência capaz de permitir uma iniciativa política que engloba a totalidade dos estratos sociais de uma nação, capaz de incidir sobre a universalidade diferenciada do conjunto das relações sociais” (Coutinho, 1992, p. 104).

Nessa perspectiva, de acordo com Coutinho (1992, p. 105), Gramsci pontuou que as relações de força na luta de classes precisam ultrapassar o econômico-corporativo, pois esse estágio mantém o “nível da passividade, da impotência objetiva em face da necessidade social”. Em nada ajuda a classe trabalhadora manter os conflitos e as relações de força no nível corporativo. Para o autor, a classe trabalhadora precisa romper com a práxis econômico-corporativa e atingir a práxis revolucionária. Para isso, a classe precisa construir, por meio do partido, a “consciência ético-política de classe”. É um momento nas relações de força em que a classe trabalhadora nos seus mais variados grupos consegue um grau de homogeneidade e autoconsciência. Vimos, por meio das entrevistas, que a categoria docente do IFRJ ainda não conseguiu romper com a práxis econômico-corporativa. Para se chegar a ter uma práxis revolucionária, será preciso uma reforma intelectual e moral.

A reforma intelectual e moral é fundamental para a luta da transformação da sociedade. Sem essa reforma, a classe trabalhadora não conseguirá romper com a lógica da sociedade capitalista e ficará sempre sob o comando da

hegemonia burguesa. Para o autor italiano, todos os homens podem ser intelectuais, mesmo que as suas funções na sociedade não sejam de intelectual. A partir do aporte teórico gramsciano, afirmamos que os docentes do IFRJ são intelectuais, mesmo que não sejam intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Esses profissionais poderiam tornar-se intelectuais coletivos e organizar toda a categoria docente para a luta pela revogação da contrarreforma do Ensino Médio. Contudo, como o próprio Gramsci nos ensina, nem todos os membros de um partido estão no mesmo nível (Gramsci, 2017).

Como mencionado no terceiro capítulo, a classe trabalhadora brasileira sempre foi afetada pela forma como os problemas políticos e econômicos são resolvidos. Como já vimos, Gramsci (2020), ao formular o conceito de revolução passiva, afirma que as mudanças na sociedade, como a do Brasil, ocorrem por alto e não por revoluções do proletariado. O Brasil tem um tipo de formação “ocidental” que ocasionou dois efeitos na sociedade: por um lado, o Estado se tornou mais forte do que a sociedade civil e, com isso, a coerção é utilizada quando o consenso não se torna eficaz; por outro lado, a grande massa foi excluída dos debates e utilizou-se da prática do transformismo como estratégia para capturar líderes oriundos da classe trabalhadora, ajudando, dessa forma, a burguesia na manutenção da sua hegemonia.

No Brasil, a burguesia sempre agiu para conformar a classe trabalhadora. Para isso, a revolução passiva foi importante. Ela se utilizou de recursos para dominar o Estado e realizar a “ditadura sem hegemonia”, como Gramsci definiu e como Fernandes (2020) também classificava de uma “contrarrevolução prolongada”. Os sujeitos da classe trabalhadora precisam internalizar os padrões civilizatórios do capital. Assim, para a burguesia, “a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-lo às exigências da ordem estabelecida”, conforme aponta Mészáros (2008, p. 55-56).

Na análise de Coutinho (1988, p. 125), o Brasil, mesmo após ingressar no capitalismo monopolista, fez isso de forma ocidental, pois buscou modernizar-se, mas mantendo o conservadorismo de uma sociedade escravocrata, manteve a dependência aos países capitalistas centrais e as desigualdades sociais e educacionais. Assim,

Gramsci, Coutinho e Fernandes nos ajudam a compreender que essa sociedade do tipo ocidental, dependente e periférica forma os seus educadores para a conformação.

Para Fernandes (2019b), todos os docentes serão brutalizados no capitalismo, mesmo aqueles que se encontram hoje em situações mais favoráveis do que outros, como, por exemplo, os docentes da Rede Federal. Assim, indagamos: o que é ser docente em um país subdesenvolvido e de capitalismo dependente? É ser um profissional formado para ser um intelectual “domesticado” para atender aos interesses da classe dominante. Na história da educação brasileira, o docente era visto como “um agente puro e simples de transmissão cultural”. O docente sempre foi visto como um “instrumento de dominação” pela burguesia. Por isso, foi fundamental ter o controle do currículo dos cursos de formação de novos docentes. Desse modo, justifica-se a crítica de Fernandes à formação do professor. Ele diz: “a gente põe um pouco de vinagre, um pouco de azeite, nenhuma matéria que diga respeito à capacitação política do professor, para enfrentar e compreender os seus papéis. O professor, quanto mais inocente sobre essas coisas, será mais acomodável e acomodado” (Fernandes, 2019b, p. 69). Foi o que relatou um dos entrevistados:

[...] eu acredito que falta dentro do nosso corpo docente. Há um corpo que vem de uma escola, de uma instituição que foi construída com viés tecnicista de formar profissionais técnicos e técnicas. Então, eles dão muito valor à questão do conteúdo, conteudista, à questão da produtividade. Então, não vem a luta pelo movimento da educação como uma luta importante para manutenção da educação pública, principalmente educação pública federal (RS2).

Essa acomodação é ensinada, principalmente, com a separação do “cidadão do cientista e do professor”. O docente precisa compreender que o seu papel não é neutro. Para Fernandes (2019b, p. 71), “se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba-se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária”. E é no chão da sala de aula que o docente precisa ser “professor-cidadão e um ser humano rebelde” (Fernandes, 2019b, p. 71), para, de fato, contribuir para a transformação da sociedade.

As mudanças desejadas pelos cidadãos da classe trabalhadora passam pela escola e fora dela. Fernandes (2019b, p. 73) defende que o docente “deixe de ser um instrumento das elites” precisa aliar a sua atuação de “professor-cidadão”. Para o

autor, o docente, em uma sociedade de capitalismo dependente, precisa se preocupar com certos temas, pois a sua prática se dá em um país permeado de desigualdades sociais, em um sistema de ensino marcado pela dualidade educacional. Manter-se neutro é trabalhar em prol da burguesia. Para isso, os docentes precisam pensar a sua prática pedagógica de forma política. De acordo com Fernandes (2019b, p. 74),

pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia.

Para que a educação pública contribua para mudanças na sociedade, precisamos de docentes rebeldes, visto que todos os sujeitos buscam mudanças, mas por motivos diferentes. Há frações da classe trabalhadora que lutam por mudanças que contribuam para acabar com a exploração e as desigualdades às quais é submetida. Os docentes precisam compreender o seu papel nas mudanças desejadas pela classe. Segundo Fernandes (2019b, p. 76), o “professor deve aprender a pensar em termos de lutas de classes, mesmo que não seja marxista”. Para isso, a sua formação deve ser pautada no pensamento político. Ele precisa ser um sujeito crítico diante da realidade e ser um cidadão ativo que busque soluções de forma coletiva, organizada e coesa. Para Fernandes (2019b, p. 82),

o professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade.

Para o capital, principalmente neste contexto da educação brasileira pautada pelo capitalismo financeiro, o docente não pode ser um intelectual orgânico da classe trabalhadora, mas, sim, um profissional com tarefas mecânicas e rotineiras, quase um “gorila amestrado” que irá cumprir as tarefas que receberá prontas dos livros didáticos e apostilas planejadas e pensadas pelos intelectuais orgânicos do capital. Segundo Druck (2011, p. 42), a hegemonia do capitalismo financeiro determina e “impregna todos os âmbitos da vida social, dando conteúdo a um novo modo de trabalho e de vida” e afeta o campo educacional. Há um processo de desprofissionalização da carreira docente. Este processo consiste na “alienação do

trabalhador docente o descaracteriza como intelectual e passa a vê-lo, apenas, como um profissional técnico que, no âmbito da sociedade capitalista, é um reproduutor das informações e ideologias capitalistas", conforme aponta Macedo (2011, p. 131).

Conforme dito anteriormente, para Marx (2010, p. 80), o "trabalho não produz somente mercadoria; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz de fato, mercadorias em geral". Dessa forma, o trabalho produz a concorrência entre os trabalhadores. O produto produzido se torna algo independente do produtor. Assim, o trabalhador se torna servo do objeto produzido. Isso afeta também o campo educacional.

Nesse processo, o trabalhador tem uma relação alienada/estranhada com o trabalho. Dessa forma, quanto mais produz, mais se desgasta com o trabalho, mais se afasta de si e dos outros trabalhadores. Segundo Marx (2010, p. 82), "quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador, mais impotente o trabalhador se torna, quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobres de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador". O estranhamento ocorre no resultado e no ato da produção.

Desse modo, o capital, desde o seu primórdio, buscou produzir o trabalhador alienado, aquele ser que não pertence a si mesmo, mas que, no processo de produção de mercadorias, deixa de se constituir enquanto sujeito para se constituir como objeto. O trabalho na "ótica do capital" é produzido "não para a realização humana enquanto valor coletivo, mas para a realização da *mais-valia* enquanto valor apropriado de forma privada", conforme aponta Souza (2002, p. 23). Assim, o trabalho docente também é um trabalho alienado e isso faz com que os docentes encarem os demais colegas de profissão de acordo com os padrões do trabalho alienado/estranhado. Segundo Marx (2010, p. 87):

Através do trabalho estranhado o homem engendra, portanto, não apenas sua relação com o objeto e o ato de produção enquanto homens que lhe são estranhos e inimigos; ele engendra também a relação na qual outros homens estão para a sua produção e o seu produto, e a relação na qual ele está para com estes outros homens.

Nessa perspectiva, a relação dos docentes do IFRJ com os docentes das outras redes é uma relação de estranhamento e de separação. A impressão que se tem

pelos relatos, de parte dos entrevistados, é de que a contrarreforma do Ensino Médio é uma política educacional apenas para as outras redes e que a Rede Federal está acima das políticas públicas e que possui autonomia plena e que nada afetará o trabalho realizado pelos IFs. O depoimento a seguir é o mais expressivo que comprova esse pensamento de parte dos entrevistados:

Foi uma revolta geral. Fica muito claro que, dentro até mesmo do marco de criação de um IF, que é de estar ofertando uma educação integrada, uma educação que não vise apenas o mercado de trabalho, mas todo o arcabouço da vida do aluno, você vir com uma legislação que vai tirar dele alguma coisa, é muito malvisto pelo corpo docente. Desde o primeiro momento, eles já se colocaram contrários a todo tipo de aceitação dessa reforma. Desde o primeiro instante, e já foram feitos todos esses estudos de como a gente não vai atender e por quê. Então, acho que essa ideia de ter usado um marco de criação, ela encaixou perfeitamente, porque, legalmente, nós estamos amparados, diferentemente, coitados, dos colegas do estado, que, de repente, não têm uma lei acima deles para os calçar. Nós já temos, então, isso foi um ponto que nos favoreceu nessa nova visão (CP2).

Na Rede Federal, ser docente significa ter um amplo leque de atuação, que extrapola a sala de aula e engloba atividades de “projetos ligados às áreas de formação, da ciência e de tecnologia; gestão pedagógica, administrativa e financeira das instituições; relações presentes na instituição; produção de materiais didáticos, pedagógicos e instrumental-administrativos; pesquisas e atividades de extensão; e, entrega de resultados a partir dessas” (Silva, 2022, p. 104). Assim, o trabalho docente na Rede Federal se torna algo mais complexo.

Nesse contexto de trabalho, há a expectativa de que esses docentes tenham diversas habilidades, sejam flexíveis e multifuncionais, devido à heterogeneidade do trabalho nessas instituições. A proposta da docência na Rede Federal consiste em englobar diferentes níveis de ensino e de formação, um público-alvo heterogêneo, atividades de pesquisa e de extensão que atendam tanto ao desenvolvimento regional e local quanto às demandas do mercado. Dessa forma, ocorre o fetiche da flexibilização. Conforme aponta Druck (2011, p. 44), trata-se de uma estratégia do capital para tornar a flexibilidade autônoma “frente aos homens em suas relações sociais e de trabalho, como uma inversão entre sujeito e objeto”. Assim sendo, a flexibilidade domina o comportamento dos sujeitos “como uma força exterior e natural, sem que eles- os sujeitos – sejam capazes de reagir e reassumir o controle

sobre os processos sociais" (Druck, 2011, p. 44). O depoimento abaixo é o mais expressivo em relação à flexibilização do trabalho docente no IFRJ:

para que a gente possa realmente propor soluções que sejam soluções inovadoras diferentemente, inclusive, da universidade, eu acho que a gente tem que se afastar exatamente daquilo que a universidade se propõe. A nossa pesquisa ela não é menor, mas ela não é a mesma coisa. Ela não tem o mesmo fôlego da universidade. Então, a gente tem que ter muita consciência disso e muitos dos nossos colegas não têm. Acham que estão mudando o mundo, vão ser *Prêmio Nobel* de não sei de quê. E eu acho que isso é bastante importante, quer dizer, o ensino, pesquisa e extensão associado diretamente a problemas comunitários, aos problemas da classe trabalhadora, e que a gente possa fazer isso de uma forma propositiva e, ao mesmo tempo, absorver essa classe trabalhadora para que o nosso Instituto não seja elitizado e tenha justamente essa cara do povo trabalhador (D4).

Os entrevistados compreendem que a contrarreforma do Ensino Médio foi construída sem participação da sociedade, permeada por uma correlação de forças, com interesses privados. Assim, aumentará a desigualdade social e a dualidade escolar. Aumentará também a precarização do trabalho docente nas redes municipais e estaduais. A contrarreforma é uma pedagogia do treinamento para a inserção incerta no mercado de trabalho. É um projeto de educação pobre para a classe trabalhadora. Mas tudo isso foi compreendido para as outras redes públicas. Para a Rede Federal, compreendem que a contrarreforma os afetará, principalmente, por meio dos cortes de financiamento e através do PNLD, pois a escolha do livro didático é vista como a porta de entrada da contrarreforma na Rede. O depoimento abaixo expressa essa situação:

Enquanto muita gente estava falando de BNCC, antes dela ser aprovada. Enquanto muita gente estava falando sobre a contrarreforma do Ensino Médio, antes mesmo dela ser aprovada, a gente, enquanto Rede, não fez essa discussão, mas uma vez, acredito, é claro que não há uma forma só de explicar. Mas acredito que é justamente por essa perspectiva de que achavam que isso não reverberaria, não tem impacto sobre a Rede, entende? E, aí, quando você percebe isso, quando vem a contrarreforma, quando vem a BNCC, quando vem a própria construção do FUNDEB, quando vem uma sucessão de golpes à Rede, com redução de recursos, quando vem, por exemplo, a imposição de um PNLD, tentativa de impor um PNLD, que traz as marcas da BNCC, muito ali marcado pela ideia de um projeto empreendedor. Muito marcado pela perspectiva do sufocamento ou substituição das disciplinas, que é uma luta que, logicamente, um bom conjunto de educadores se colocou contra. Mas, ainda assim, eu acho que nós, enquanto Rede, reagimos muito pouco, enquanto IFRJ, tivemos alguns debates muito esporádicos, mas não o suficiente para criar uma massa crítica, enquanto servidores da educação (CP4).

Nenhum entrevistado apresentou pontos positivos da contrarreforma e se mostrou defensor das reformas gerenciais. Pelo contrário, todos os entrevistados entendem esse processo como um retrocesso para a educação pública. Mas algo que precisa ser destacado foi o número de profissionais que afirmaram não ter conhecimento suficiente para falar da contrarreforma. Esse comportamento de profissionais da educação agirem alheios aos fatos da realidade nos faz pensar que se tornaram sujeitos neoliberais, pois as suas ações estão centradas nas suas tarefas cotidianas, que são extensas, como já vimos, mas pautadas no individualismo e não na coletividade. O depoimento a seguir foi o mais expressivo:

Preciso de mais estudos em relação a isso. Ouvir mais a comunidade de modo geral, sobretudo os professores que estão na linha de frente, e que nós não tivemos esse amplo debate (DG4).

Dessa forma, compreendemos que o capitalismo pautado na acumulação flexível tem sido vitorioso nas estratégias renovadas de construir o consentimento ativo da categoria docente. Essa construção, atualmente, não é somente no ambiente de trabalho, ocupa todos os espaços da vida do trabalhador. Ele se torna um cidadão-consumidor. Todavia, a dominação burguesa se dá na luta em anular as formas de resistência da classe trabalhadora. Para isso, o docente precisa incorporar a ideologia dominante, o que equivale ao conceito de internalização de Mészáros (2008).

Os sujeitos, quando apresentam uma postura de consentimento ativo, têm consciência das suas escolhas e o seu pensar está em conformidade com a ideologia burguesa, ajustando-se a uma concepção de mundo a partir da visão do grupo dominante. A burguesia utiliza a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC para fortalecer o senso comum na sociedade e, desse modo, fortalecer o consentimento ativo dos sujeitos da classe trabalhadora, por ser uma formação sem criticidade.

Nos seguintes relatos podemos perceber o *consentimento ativo* em parte dos docentes do IFRJ à contrarreforma do Ensino Médio e à BNCC:

[...] essa propaganda dos benefícios da BNCC acaba, de alguma forma, contaminando muitos dos nossos servidores e, aí, irrefletidamente, por conta dessa massificação, as pessoas não vejam muito problema com essa perspectiva. Então, eu acho que tem muito, assim, um hiato do sindicato em relação a essa questão e tem, também, da própria formação, a própria formação dos nossos servidores [...] vamos dizer assim, mas, de uma forma

geral, o povo da área técnica costuma ter uma perspectiva menos, vamos dizer, menos crítica em relação a essas questões. Então, por isso, o meu receio [né] e que a gente tenha que enfrentar uma imposição de cima para baixo e a gente não tenha, de repente, uma comunidade de argumentos entre nós para fazer frente ao que, de repente possa vir a ser imposto lá na frente (D4).

Exatamente, não tem resistência, é assim, ah, sei lá, vamos, deixa eu dar aula e tá bom, mas não consegue perceber as consequências daquilo, que pode chegar a uma situação que você não vai nem dar sua aula, você não vai ter sua disciplina, você vai ter que ir para vários *campi*, você vai perder sua infraestrutura, tipo assim, uma cegueira do que está por trás disso (RS2).

[...] eles não se envolvem com o campus e eles não se envolvem com a discussão educacional como um todo, ou porque não têm uma formação educacional pedagógica para se envolver com essas discussões ou porque eles têm essa visão mais pragmática em termos educacionais. A minha função é ir lá, dar aula, acabei de dar aula, tiro dúvidas com os alunos, se existirem, e vou embora, e só vou me envolver se tiver alguma obrigatoriedade. A gente tem professores, por exemplo, que não participam de Conselho de Classe. Então, o que isso representa para a gente, a leitura que a gente faz, que ele não quer se envolver com o que acontece no ambiente escolar e com as políticas que envolvem esse ambiente escolar (C1).

As reações dos docentes são múltiplas. Pode-se perceber, com os fragmentos acima, que essas reações dependem do subgrupo ao qual os docentes pertencem. Não há uma ação e reação coletiva. Pelo contrário, há uma separação, um estranhamento tanto entre docentes das disciplinas classificadas como da formação básica, como em relação aos docentes das disciplinas técnicas. Há uma separação maior ainda entre os docentes (de formação básica e técnicas) em relação aos técnicos administrativos que ocupam funções pedagógicas (pedagogos e técnicos em assuntos educacionais). Esse estranhamento dificulta a resistência. A luta coletiva se fragiliza. Todavia, o capitalismo se fortalece e renova as suas estratégias para perpetuar essa fragmentação e separação entre os trabalhadores.

O consentimento passivo ocorre quando os sujeitos não têm consciência crítica, o pensamento é desagregado, participam de uma concepção de mundo que lhes é imposto pela burguesia. Esses sujeitos não possuem uma conduta autônoma e independente. No consentimento passivo, “a concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregadora, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa” (Gramsci, 2020, p. 94). Nos próximos fragmentos, podemos perceber o *consentimento passivo* em parte dos docentes do IFRJ em relação às alterações na política educacional do Ensino Médio.

Olha, Nelma, assim, do ponto de vista assim mais técnico, eu não vou mentir para você. Eu não tenho uma discussão acumulada, um estudo sobre isso, o que eu tenho é a minha vivência, são as trocas (RS3).

[...] existem muitas desinformações, e isso atrapalha muito, por esse processo todo da reforma do Ensino Médio e da BNCC não estar colocado de forma de abrir o debate a comunidade. Isso gera muitas desinformações, então, é o que a gente tem, a gente sempre incentiva os professores a participarem de reuniões do sindicato, a participarem de palestras e cursos de formação sobre o que é a reforma do Ensino Médio, sobre o que é a BNCC, mas acaba que poucos participam (C1).

[...] hoje eu não vejo nem movimentos de vamos lutar contra a reforma, não vejo isso, e nem vejo que precisamos nos adequar à reforma (DE4).

Muito pontual. A gente vê setores um pouco mais críticos, de uma linha mais crítica, mas um desconhecimento absurdo que é a própria BNCC. A gente não tem, por exemplo, um projeto de formação enquanto instituição. E aí eu não estou falando de um encontro, dois ou três promovidos pela Pró-Reitoria, eu não estou falando de um encontro que um campus resolveu fazer, isso deveria ter sido um debate massificado (CP4).

[...] esse debate está muito, digamos assim, desqualificado, precisa avançar, os próprios professores ainda não perceberam, por exemplo, as parcerias público-privadas, as parceiras que os Institutos Federais vão ter que fazer com as redes estaduais, por exemplo, os professores vão se tornar professores *multicampi*, vão ter que trabalhar além do seu campus para atingir a carga horária de ensino (RS6).

Para Gramsci (2020), a resistência, enquanto luta de classe, visa à transformação da sociedade de forma coletiva. Resistir é uma ação humana que pode ocorrer tanto em relação às ameaças da natureza quanto à dominação de um grupo sobre o outro. No capitalismo, a resistência consiste na luta da classe trabalhadora, fruto das relações sociais, marcadas pela dominação da burguesia. Portanto, resistir às imposições postas pela burguesia é o ato revolucionário da classe trabalhadora. No materialismo histórico-dialético, a resistência não pode ser individual, mas, sim, de classe. Marx e Gramsci nos ajudam a compreender o processo da resistência como dialético. A resistência não pode ser dissociada da reflexão-ação. A resistência da classe trabalhadora, para ser eficaz, precisa atingir a estrutura e a superestrutura, portanto, precisa ser coletiva.

Os sujeitos que resistem, elaboram a própria concepção de mundo de modo a agir de maneira consciente e crítica. Pensam sobre a sua realidade e escolhem por si a forma que querem atuar nessa realidade para transformá-la. Sabem que as mudanças só virão com a participação ativa na produção da história do mundo. Os

sujeitos resistentes acreditam que podem “ser o[s] guia[s] de si mesmo[s]” e, para transformar o mundo, não podem aceitar com passividade as situações impostas pelo capital. Esses sujeitos conseguem ter criticidade tanto do mundo que os cerca quanto a sua própria concepção de mundo. Estão o tempo todo questionando a si, aos outros e à realidade para tornar a sua concepção de mundo mais unitária e coerente. Desse modo, ocorre a construção do homem coletivo (Gramsci, 2020, p. 94).

Trata-se de um processo, o homem coletivo não nasce pronto, Gramsci (2020, p. 103) nos ensina que, para se chegar a esse nível, primeiro, o homem se torna “ativo de massa” e sua atuação pode não ser clara e coesa. Ele se transforma a partir da sua atuação ativa na sociedade. Pode acontecer, nesse processo, “que sua consciência teórica esteja historicamente em contradições com o seu agir”. É o que o autor italiano chama de “consciência contraditória”, ou seja, a sua ação está unida a todos do seu grupo para transformar a realidade, mas há outro lado herdado que o homem ativo de massas acolhe sem criticidade. Esse lado, chamado de “superficialmente explícita ou verbal”, faz com que se produza nos homens um estado de passividade e de não combate coletivo em prol da transformação social.

Seguindo esta linha de argumentação, para que os sujeitos se transformem em homens coletivos, as suas ações precisam ser iguais aos seus pensamentos. Faz-se necessária uma criticidade do seu próprio agir. Gramsci (2020, p. 103) alerta que a consciência política “é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam”. A luta pela transformação da sociedade precisa de sujeitos resistentes e de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Nas palavras do autor,

[...] Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. É por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos (Gramsci, 2020, p. 103-104).

No próximo fragmento de uma das entrevistas, percebemos haver resistência, em parte dos docentes do IFRJ, e ela está pautada nas orientações do CONIF:

É uma reação, assim, como é que eu posso falar, de maneira geral as pessoas são muito contrárias a isso. Também porque as nossas instituições maiores, tipo CONIF e tudo o mais, se mostram também muito contrárias, [nê]. Então, isso acaba sendo propagado para todos nós [nê]. Então, eu vejo que as pessoas são muito contrárias a qualquer mudança nesse sentido por dois motivos principais: eu acho, eu estou falando da minha cabeça, eu acho que um desses motivos é por causa do grande corte de carga horária nas disciplinas, principalmente nas propedêuticas, então eu acho que é o principal motivo de a gente achar muito ruim, e segundo é porque a BNCC, ela não é para um curso integrado. Quando você lê a BNCC, você vê que ela não se enquadra no curso integrado (C4).

A burguesia busca incessantemente difundir a ideologia do individualismo e do empreendedorismo, visando incutir na classe trabalhadora que é possível modificar a realidade por meio de ações individuais. Desse modo, a contrarreforma do Ensino Médio é a renovação dessa estratégia. A resistência da classe trabalhadora, aqui analisamos especificamente, a categoria docente, não pode ser pensada e nem planejada pautada no reformismo.

A organização da luta dessa categoria deveria ser para a destruição do sistema. A revolução é algo muito difícil de acontecer, devido à hegemonia burguesa consolidada na sociedade capitalista, mas não é algo impossível. Estamos em um momento do sistema em que a burguesia luta de forma organizada e coesa para retirar todos os direitos possíveis da classe trabalhadora. A barbárie já está instalada na nossa realidade. Diante disso, só cabe a revolução, mas, para que isso ocorra, precisa ter organização coletiva. Resistir não significa apenas não concordar, colocar-se contrário a um fato ou ação. A resistência, enquanto luta de classe, precisa de ação, do movimento dialético, de reflexão e ações concretas. Todavia, as resistências que se percebem entre os docentes do IFRJ não demonstram tamanha organicidade:

Eu sou totalmente contra. Nós aqui da educação tecnológica federal somos contra, inclusive nossa direção de ensino se reuniu com os professores para um debate sobre o assunto e nós não aderimos a essa reforma. Continuamos aqui com o que a gente acredita mantendo a importância das disciplinas de filosofia, de sociologia, ou seja, todas as disciplinas das áreas humanas (DG2).

Bom, eu sou totalmente contra a reforma... vamos lá, ensino médio, BNCC e ponto, totalmente contra. Nós, enquanto Rede, nós temos autonomia, e essa

autonomia ela é muito delicada porque, por exemplo, o PNLD, o Plano Nacional do Livro Didático, no meu entendimento e de muitas pessoas, tem sido uma via para implantação da reforma do Ensino Médio na Rede Federal. Na rede estadual, o ensino médio já está rolando, está acontecendo, está um caos e está muito ruim (RS4).

A resistência da classe trabalhadora só é eficaz quanto tem caráter coletivo, algo que não se percebe nas resistências expressas nos depoimentos. Para uma resistência ganhar contornos políticos suficientes para se instituir uma força contra-hegemônica, torna-se fundamental a liderança dos intelectuais orgânicos da sua própria classe, sujeitos que conseguem compreender a materialidade do momento histórico na sua totalidade e conseguem encaminhar ações viáveis para a classe toda, em particular, para a categoria docente. Mas isso não é perceptível nas concepções dos docentes do IFRJ acerca de sua realidade, conforme fica explícito nas seguintes falas:

essas discussões elas têm sido travadas, principalmente no espaço sindical, embora venham também para o espaço institucional. Então, tem manifestos, tem cartas de repúdio, tem o posicionamento da própria instituição, não só dentro do seu espaço institucional, como em outros espaços também, educacionais, e de nível nacional também, níveis regionais, e nacionais, vêm tendo essas manifestações e essas movimentações contra a reforma. Mas a gente vem tendo essa resistência, na forma de posicionamentos, mas também têm tido algumas ações aí que envolvem questões legais, que talvez possam impactar um pouco na alteração dessa proposta. Vamos ver que, por outro lado, a gente tem uma pressão judicial também para que ela seja cumprida. Então, a gente está aí sendo resistência, mas não perdendo de vista que essa autonomia é, de fato, bem relativa (CP1).

[...] na verdade, há iniciativa no sentido de resistir a essas mudanças que nós entendemos que elas não devem ser toleradas (D1).

[...] a maioria é contra essa reforma, eles percebem muito o impacto que é isso para o país como um todo. A gente já fez alguns debates, já conversamos sobre, e é um impacto geral, um impacto sobre a carreira do profissional, o impacto sobre a formação dessas pessoas no futuro, porque, se você tira as disciplinas como história, geografia, educação física, que é o cuidado, é a saúde, o que vai ser desse país? (DG1).

Gramsci (2002) aponta no *Caderno 25* que a história da luta da classe trabalhadora foi pautada sempre pela desagregação. A luta coletiva surge em movimentos provisórios, mas sempre combatida pelos grupos dominantes. Só a vitória “permanente” com a revolução terá o poder de fazer com que a ideologia da classe que tudo produz seja a ideologia dominante. Isso só acontecerá com o rompimento da lógica perversa do capital e da hegemonia burguesa.

Os relatos das entrevistas mostram que, no período mais agudo de ataques à Rede Federal, durante o governo Bolsonaro, aconteceram movimentos de resistência, manifestações de “um dia” tendo como pauta os contingenciamentos dos recursos financeiros. Não houve um movimento para uma greve de longo período. “A greve é um instrumento político poderosíssimo, importante que não pode ser banalizado, tá, no funcionalismo, na classe trabalhadora, de conjunto, e particular, no funcionalismo público, na educação” (RS6).

O Sindicato tem responsabilidade substantiva nessa lacuna, pois percebemos certo enfraquecimento no enfrentamento da luta de forma coletiva. Os docentes entrevistados que atuam no sindicato não souberam informar o quantitativo de servidores filiados⁷², mas supõem que o número seja baixo. O SINTIFRJ tem uma especificidade, pois esse sindicato representa todos os servidores do IFRJ, tanto os docentes quanto os técnicos administrativos. Há relatos nas entrevistas de participação de sessenta profissionais nas assembleias, número que aumenta ou diminui, conforme a pauta:

[...] há sempre a dificuldade de mobilizar o conjunto dos servidores, um elemento de individualização muito forte que tem crescido, dessa ofensiva neoliberal [...] há uma fragmentação muito forte. Então, a gente sempre encontra resistência: primeiro, entre os próprios colegas, enfrentamento, atitudes antisíndicas, antigrevistas e por parte da gestão, então, são realidades, eu acho que são comuns a todas as instituições, não é privilégio entre aspas do IFRJ essa luta (RS6).

Quando as entrevistas foram realizadas, a nova gestão do sindicato havia tomado posse e os membros desejavam realizar formações políticas para a categoria, mas esbarravam na dificuldade de poucos profissionais colaborando na gestão. O relato é unânime em dizer que a categoria está desmobilizada. Os profissionais sabem que precisam se utilizar de diversas estratégias para mobilizar a categoria docente do IFRJ. Um dos entrevistados afirmou “a gente entende que novos métodos precisam ser implementados, inclusive, para mobilizar a base que hoje se encontra desmobilizada” (RS4).

⁷² A pesquisadora, ao acompanhar o processo eleitoral do SINTIFRJ 2023-2025, teve acesso ao número total de servidores que estavam aptos a votar (590) e o total de servidores que votaram (260), ou seja, um quantitativo baixo, inferior a 50%.

Deixamos para focar, por último, na resiliência. Esse termo vem do latim *resiliens* e significa voltar, encolher-se, romper e recuar. O conceito, como tem sido utilizado na educação e na psicologia, foi criado por Frederic Flach em 1966. Para o autor, resiliência significa “o termo que escolhi para descrever as forças psicológicas e biológicas exigidas para atravessarmos com sucesso as mudanças em nossas vidas” (Flach, 1991, p. 11). Entre as diversas características da resiliência apontadas pelo autor, destacamos a criatividade e a capacidade de suportar a dor, pois entendemos que estas interessam ao capital.

O termo resiliência é importante para o capital, visto que, quanto mais a classe trabalhadora se torna criativa para sobreviver no mundo do trabalho incerto, precário e flexível, ela não se mobilizará coletivamente para cobrar do Estado medidas que auxiliem na melhoria da sua vida e nem contestar o sistema capitalista. Ao mesmo tempo, a capacidade de suportar a dor faz com que os sujeitos da classe trabalhadora tolerem as adversidades e não consigam enxergar formas de superá-las. Desse modo, a resiliência é utilizada como estratégia do capital para formar o consentimento ativo e mediar os conflitos de classe, sendo, portanto, uma construção social. A resiliência consiste na renovação política do capital, “em uma dinâmica renovada de construção do consenso em torno da concepção de mundo burguesa” (Souza, 2021, p. 40).

Nossa análise se pauta no uso que o capital tem feito desse termo. Para isso, partimos da compreensão do que Gramsci (2002) nos ensina, quando aborda critérios de método, ao afirmar que a unidade obtida pela classe dirigente só acontece porque o Estado no capitalismo é burguês. A unidade foi conseguida não somente por meio de ações jurídicas e políticas, mas pelas “relações orgânicas entre Estado ou sociedade política e ‘sociedade civil’” (Gramsci, 2002, p. 139-140). Nesse contexto histórico, a classe trabalhadora só poderá se tornar coesa e unificada quando se tornar o “Estado”. Assim, os historiadores marxistas devem focar os seus estudos em alguns pontos, quais sejam:

- 1) a formação objetiva dos grupos sociais subalternos, através do desenvolvimento e das transformações que se verificam no mundo da produção econômica, assim como sua difusão quantitativa e sua origem a partir de grupos sociais preexistentes, cuja mentalidade, ideologia e fins conservam por um certo tempo; 2) sua adesão ativa ou passiva às formações políticas dominantes, as tentativas de influir sobre programas destas

formações para impor reivindicações próprias e as consequências que tais tentativas têm na determinação de processos de decomposição e de renovamento ou de nova formação; 3) *o nascimento de novos partidos dos grupos dominantes, para manter o consenso e o controle dos grupos sociais subalternos[...]* (Gramsci, 2002, p. 140 – grifo nosso).

Gramsci nos alerta sobre a importância de se estudar a criação de novos partidos da classe burguesa e as renovações das suas estratégias para manter o consenso e o controle da classe trabalhadora. Assim, compreendemos que, no Brasil, os aparelhos privados da hegemonia da burguesia têm se debruçado sobre o termo resiliência, inserindo-o nas suas propostas de formação humana para a classe trabalhadora.

A resiliência, assim como o consentimento ativo e/ou passivo exercem uma reação individual nos sujeitos, favorecendo o capital e o trabalho alienado. A burguesia busca, com isso, ampliar o consenso na sociedade e a manutenção da sua hegemonia. Desse modo, na visão da burguesia, resta à classe trabalhadora consentir ou adaptar-se à lógica perversa do capital.

Nesse sentido, os termos consentimentos ativos e/ou passivo e a resiliência têm uma relação de complementaridade. De acordo com Silva (2020, p. 125), “ao mesmo tempo que o capital nos oferece todo um discurso motivador, que facilita a adaptação do indivíduo como também o torna mais resiliente psiquicamente, este discurso promove a aceitação na classe trabalhadora da nova dinâmica da vida social na contemporaneidade”. O exemplo desse fato se dá pelo discurso de autoajuda utilizado pelo capital. O objetivo é construir um novo homem, utilizando, para tal, “com intensidade e amplitude, estratégias de subjetivação que implicam a manipulação incisiva da mente e do corpo por conteúdo ocultos e semiocultos das instâncias intrapsíquicas” (Alves, 2011, p. 129).

Ter a resiliência como reação significa não refletir sobre as possibilidades de emancipação. Assim, a busca desses sujeitos torna-se apenas para a adaptação e a administração dos sofrimentos causados pelas situações impostas pelo capitalismo. Por isso, os aparelhos privados da hegemonia da burguesia empregam a pedagogia das competências na contrarreforma do Ensino Médio e na BNCC, por ser uma excelente ferramenta educativa para a formação humana pautada na adaptação e

na resiliência. Como dito anteriormente, os conhecimentos socioemocionais e o projeto de vida têm um papel de destaque nas mudanças na legislação como ferramentas do capital para a formação humana para a resiliência.

Um bom exemplo da atuação dos aparelhos privados da hegemonia da burguesia foi o material divulgado, em 2020, pelo Instituto Ayrton Senna “*Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: resiliência emocional*”. O objetivo do Instituto, ao focar na resiliência emocional, é educar docentes e estudantes a se adaptarem às situações adversas. Eles desenvolveram estudos estabelecendo a relação entre as competências socioemocionais com as 10 competências gerais da BNCC. Ofertam esses estudos como contribuição aos docentes e gestores de todo o Brasil com o intuito de que esses materiais ensinem aos educadores o desenvolvimento socioemocional em si e orientem como formar os estudantes. A proposta do Instituto é construir “novas formas de estimular a prática de resiliência” (IAS, 2020c, p. 5).

No atual momento do capitalismo, o trabalho docente sofre uma alteração na sua base, na sua essência, pois “o foco passa a estar nas experiências que o professor deve promover, nos valores e competências que deve instigar e não no conhecimento que domina e nas transformações que pode promover”. O capital, desse modo, busca uma “nova pedagogia”, na construção de um novo mundo produtivo, formando trabalhadores de novo tipo. Para isso, exige um docente de novo tipo, qual seja, “aquele que sabe gerenciar pessoas e saberes de diferentes naturezas, é proativo, resiliente, consegue resolver problemas no ambiente de trabalho e na comunidade, é capaz de trabalhar sob pressão e de assimilar as regras de competição impostas à classe trabalhadora” (Silva, 2021, p. 136).

Em nossa análise das reações dos docentes do IFRJ, encontramos, nos relatos dos entrevistados, a resistência, o consentimento ativo e/ou passivo e a resiliência, como podemos constatar no trecho a seguir:

[...], mas, assim, numa média geral, eu identifico assim, existem algumas pessoas que têm um posicionamento claro a partir da leitura, a partir da discussão e tal, pensando na reforma, tá. E uma grande maioria que não tem posição clara e de uma certa apatia, assim, parece que, enfim, uma noção de resiliência num sentido muito passivo, assim, *a gente se adequa ao que vier [nê]*. A sensação que eu tenho é essa (D3).

Olha, de uma maneira geral, nós podemos dizer que é uma mistura [...] eu não sei precisar se nós temos uma reação contrária maior ou menor, mas é evidente que nós temos uma reação contrária. Agora, você tem também um lado, que geralmente é a maioria, de apatia, uma sensação de apatia, por isso esse limbo que nós nos encontramos (C5).

Os fragmentos acima demonstram que a resiliência também está presente nas reações dos docentes do IFRJ. Ela está relacionada com a passividade em acatar as alterações na legislação referentes ao Ensino Médio sem nenhum questionamento ou perspectiva de luta coletiva.

Nesse aspecto, temos a confirmação de nossa hipótese de que a reação dos docentes do IFRJ se encontra muito mais para o consentimento ativo e a indiferença do que para a resistência. Isso se constatou nas entrevistas, pois a maioria dos docentes não tem clareza acerca da contrarreforma e de suas implicações políticas e ideológicas. A resistência consciente à contrarreforma é minoritária e parte principalmente dos docentes representantes do sindicato e de parte dos docentes de disciplinas de formação geral. O discurso em defesa do Ensino Médio integrado é frágil, pois o IFRJ ainda não conseguiu implementar os cursos integrados em todos os *campi* e nem ofertar uma formação continuada para todos os profissionais que trabalham com esses cursos. Essa falta de clareza dos riscos e impactos da contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC para a Rede Federal fragiliza o movimento de resistência no IFRJ.

CONCLUSÃO

Nesta tese de doutorado, propusemo-nos a investigar a reação dos docentes do IFRJ à contrarreforma do Ensino Médio e à BNCC e de que forma se deu essa reação: resistência, consentimento ativo, consentimento passivo e/ou resiliência. Nossa esforço foi no sentido de compreender como uma fração de docentes da Rede Federal, diga-se de passagem, numa situação diferenciada da maioria dos profissionais da educação pública brasileira, reage às reformas gerenciais, principalmente, às alterações na última etapa da Educação Básica. Voltamos o nosso olhar para a especificidade do fenômeno, o que nos possibilitou elementos para a compreensão de como ocorrem as reações dos docentes e sob que discursos essas reações são pautadas.

Nossa proposição de investigação parte de que as alterações na legislação ratificam a dualidade educacional no país. Com o advento da crise orgânica do capital, a burguesia aciona mecanismos sociometabólicos para realizar a sua recomposição de taxas de acumulação. Assim, a atuação burguesa visa realizar mudanças tanto no campo estrutural quanto no superestrutural para atender ao novo regime de acumulação de capital, o Toyotismo. Desse modo, pautados no discurso neoliberal e pós-moderno, o trabalho docente também foi afetado pela reestruturação produtiva, o que acarretou modificações nas esferas objetivas e subjetivas.

O Brasil, como país de capitalismo dependente e periférico, inclusive sendo o último a acabar com a escravidão, traz até hoje as marcas gritantes da desigualdade social e da superexploração da classe trabalhadora no processo de extração de mais-valia. A superexploração do trabalho é uma marca de qualquer sociedade capitalista, situação da qual o trabalho docente não escapa.

Nas últimas décadas, no campo estrutural, as ações da burguesia seguiram no intuito de reestruturar a organização do trabalho e da produção. As

principais consequências dessa recomposição burguesa são: a reestruturação produtiva, o enxugamento das linhas produtivas e a desregulamentação do trabalho.

No campo superestrutural, a recomposição burguesa se materializa por meio da reforma do Estado, na redefinição da relação entre o Estado e a sociedade; na redefinição dos mecanismos de mediação do conflito de classes e na redução substantiva do fundo público destinado à assistência da classe trabalhadora (saúde, educação, previdência etc.). A burguesia aciona diversas estratégias no sentido de renovar estratégias da pedagogia política do capital para mediar o conflito de classes e educar a sociedade civil para o consenso, em especial, a categoria docente. Desse modo, busca-se com que se aceite, com naturalidade, o novo padrão de regulação social no qual o Estado tem o seu papel redefinido, portanto, a relação com a sociedade reformulada, pautada no individualismo exacerbado, na ideologia da empregabilidade, de sustentabilidade e do empreendedorismo (Souza, 2020; 2021).

A compreensão da realidade concreta da educação brasileira passa pela apreensão do impacto da ideologia da *New Public Management* no Brasil e da natureza do avanço das reformas gerenciais, ditadas pelas parcerias público-privadas, com vistas na ampliação do acesso ao fundo público por parte do grande capital e ampliação do consentimento ativo na sociedade civil às contrarreformas em curso. Os intelectuais orgânicos do capital agem de forma consciente e organizada para que toda a sociedade perceba o sistema capitalista como único caminho viável para a humanidade.

Em relação à educação, vimos, no decorrer desta tese, que o Brasil realizou mudanças apoiadas nas orientações dos organismos supranacionais. Com isso, reduziu a ação do Estado nas políticas públicas e abriu espaço para as organizações privadas, principalmente do terceiro setor, agirem nas escolas públicas com objetivo de acumular capital e ampliar o consenso em torno da ideologia dominante. As escolas públicas, como constatamos no terceiro capítulo, não foram privatizadas, mas estão em um processo de privatização na forma da gestão e as responsabilidades que são públicas estão sendo compartilhadas com o setor privado.

As parceiras público-privadas foram impulsionadas na década de 1990 com a Reforma do Estado. Desse modo, surgem os empresários organizados em

aparelhos privados da hegemonia da burguesia como os salvadores da educação pública. Isso modificou as políticas públicas da educação. Os empresários agem de forma coletiva e coesa para arbitragem dos seus interesses para aprovação e implementação da contrarreforma. Dessa forma, com uma privatização diferenciada, a burguesia coloca-se em ação para cooptar corações e mentes para atender aos seus interesses.

Em relação aos docentes, a recomposição burguesa determinou e influenciou nas reações dessa categoria. Para isso, nosso percurso analítico partiu da contrarreforma do Ensino Médio e as suas implicações sociopolíticas para a educação de forma geral, em específico, para a Rede Federal. Analisamos o contexto sócio-histórico e os fundamentos ideológicos das alterações na legislação educacional referente ao Ensino Médio e as alterações curriculares advindas com a BNCC, os aspectos históricos e políticos que impulsionaram essas alterações.

Nesse percurso, ficou claro o interesse do empresariado pelo campo educacional. A escola é vista como um espaço de produção e reprodução da ideologia dominante, mas há espaço para disputas das ideologias contra-hegemônicas. O empresariado busca, com a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC, a conformação psicofísica e a conformação ética e moral na formação humana do trabalhador-cidadão de novo tipo. A dualidade educacional torna-se ampliada com as alterações realizadas. Há um movimento mundial para a reorganização da educação ofertada à classe trabalhadora. No Brasil, esse movimento é coordenado pelo movimento TPE e Movimento pela Base.

Conforme exposto, a burguesia visa atacar à categoria docente para expropriar os seus conhecimentos, retirar a sua autonomia de atuação, desqualificar o seu fazer pedagógico e enfraquecer a sua atuação coletiva, por meio das suas entidades representativas. Se eles precisam de um trabalhador de novo tipo, precisam também de um docente de novo tipo para formar esse trabalhador.

A dualidade educacional no Brasil é um projeto do capital para a formação humana da classe trabalhadora. Nesse projeto, há um esvaziamento dos conhecimentos ofertados a essa classe. No decorrer da tese, explicitamos que o objetivo

do capital para a formação da classe trabalhadora é que ela aprenda a empreender. A contrarreforma do Ensino Médio significa a ratificação da formação humana voltada para o trabalho precário, incerto e flexível, visando apenas à conformação psicofísica e ética e moral dos trabalhadores.

Para compreender as reações docentes à contrarreforma do Ensino Médio, partimos das concepções de formação humana diversas e às vezes contraditórias. Compreendendo que há diversas concepções de formações humanas em disputa, focamos na ótica do capital e na ótica do trabalho. Desse modo, pautados no materialismo histórico-dialético, compreendemos que a contrarreforma do Ensino Médio faz parte de um encadeamento de contrarreformas. Trata-se de um ataque organizado e coeso contra a classe trabalhadora. As verdadeiras intenções são retirar todos os direitos conquistados por essa classe ao longo das décadas.

Essa contrarreforma se propõe a conter o acesso dos filhos da classe trabalhadora ao Ensino Superior; ampliar a desigualdade social e ampliar a dualidade educacional. Assim, a inclusão excludente⁷³ se amplifica, como também a financeirização e o trabalho docente nas plataformas digitais com o uso da educação a distância na Educação Básica. A análise dos documentos dos organismos supranacionais não deixou dúvidas do projeto de formação humana para a classe trabalhadora no país. A formação dos novos docentes também está comprometida com a intencionalidade de uma formação pragmática, desarticulada entre teoria e prática; a formação aligeirada ofertada principalmente por instituições privadas na modalidade EaD.

As reações humanas são diversas e mediadas pelo movimento dialético entre o pessoal e o coletivo. As reações dos docentes não diferem disso, são diversas. Encontramos da apatia à resistência. Desse modo, as nossas hipóteses foram confirmadas, pois, no decorrer do estudo, percebemos que as reações dos docentes do IFRJ foram diversas, contraditórias e conflitantes. Há docentes resistentes à

⁷³ Nesta tese, inclusão excludente é compreendida a partir do aporte teórico de Kuenzer (2011a), que explica o processo de inserção de frações de jovens da classe trabalhadora no sistema educacional, mas ressalva que a formação ofertada não lhes permite a inserção no mundo do trabalho em funções complexas e, assim, acabam sendo incluídos em algum momento no processo produtivo e, em outros momentos, são excluídos.

contrarreforma, que conseguem compreender o processo de recomposição burguesa e de que essa contrarreforma não é apenas educacional, mas trabalhista, para a categoria docente, pois, na sua implementação nas redes estaduais, na prática, exige-se que uma fração de docentes atue em disciplinas nas quais não tem formação. Os docentes que são resistentes à contrarreforma sabem que haverá impactos na Rede Federal e o perigo de depender da subjetividade dos sujeitos que ocupam funções de liderança na Instituição para barrar a implementação da nova legislação na Rede. Nesses docentes, encontramos o potencial da luta pela concepção de educação emancipatória, de caráter politécnico e integrada no IFRJ, mas eles representam um pequeno percentual do universo de docentes da instituição.

Desse modo, buscamos compreender as bases teóricas, políticas e ideológicas tanto da Lei nº 13.415/2017 quanto da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (Brasil, 2017; 2018) e os elementos que dão identidade e organicidade e as contradições existentes. Assim, explicamos que o IFRJ enfrenta as contrarreformas desencadeadas pela recomposição burguesa pautado no discurso do CONIF de que basta apenas fortalecer o Ensino Médio integrado que a instituição estaria blindada da contrarreforma do Ensino Médio.

Nos últimos anos, o IFRJ, semelhantemente a outros IFs, vem sofrendo com cortes de recursos e contingenciamento de verbas. Já há parcerias público-privadas firmadas e se intensifica a precarização da formação técnica profissionalizante ofertada. Os sujeitos entrevistados apontam um movimento de mudanças curriculares nos cursos ofertados pelo IFRJ para adequá-los à duração de três anos, seguindo as orientações nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional.

No decorrer do estudo, verificamos que o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio foram alteradas para se adequarem à nova legislação e à BNCC. Além disso, foram alterados também os documentos normativos que tratam tanto da formação inicial quanto da formação continuada dos docentes. Portanto, percebe-se uma ação clara do Estado para moldar a formação docente, enxugando-a e flexibilizando-a.

Há uma fração de docentes que se mostram indiferentes à contrarreforma, ao acreditarem que a Rede Federal não será afetada por tais mudanças. Assumiram uma postura de lamentação pelas outras redes, pelos transtornos que tal modificação proporciona, mas tal postura se ampara na certeza de que essas alterações não são problema de todos, mas apenas daqueles que estão sofrendo os impactos. Como vimos no quinto capítulo, o discurso do CONIF contribuiu para a indiferença de determinada fração de docentes. Muitos se sentem tranquilos e não se empenham para compreender as modificações na legislação. Nas entrevistas, há relatos de parcelas de docentes do IFRJ que não se envolvem nem com a política educacional da própria Instituição e acreditam que a docência seja apenas “dar aula”. Assim, há docentes que, de forma consciente, não se opõem à contrarreforma, mesmo que ocorra na própria Rede Federal.

Há, na Rede Federal, certa fragmentação evidente entre docentes e técnicos administrativos que fragiliza o IFRJ, mesmo que o sindicato de docentes seja o mesmo dos técnicos administrativos. Essa fragmentação decorre de um ambiente institucional repleto de tensões e conflitos que contribuem para a lógica privatista, pois só se ampliam o individualismo e as práticas pedagógicas que não contribuem para a compreensão da realidade concreta, tampouco para a transformação social.

Em síntese, nossa investigação buscou compreender, de forma aprofundada, as reações dos docentes do IFRJ frente à contrarreforma do Ensino Médio materializada na Lei nº 13.415/2017 e na implementação da BNCC (Brasil, 2017; 2018). A análise se desenvolveu a partir das categorias de “resistência”, “consentimento ativo”, “consentimento passivo” e/ou “resiliência”. Enfim, encontramos uma mescla de reações entre as quais prevalecem as reações que colaboram com o projeto educativo do capital.

Nesses termos, entendemos que a relevância do estudo aqui apresentado vai além de reconhecer a materialidade das políticas educacionais em curso, dos ataques à profissão docente. Esta tese aspira contribuir para se pensar coletivamente em estratégias de lutas contra-hegemônicas. Nosso intuito é defender uma escola pública que colabore com os desejos da classe trabalhadora. Para tal, faz-se necessária uma educação sob o controle dessa classe. Mas, para que isso ocorra, faz-se urgente o

oferecimento de formações continuadas a todos os docentes em torno do projeto educacional que interessa a essa classe e as análises dos discursos da pedagogia política do capital.

Ao analisarmos as reações dos docentes do IFRJ, percebemos um universo de histórias de relações diferenciadas com o magistério. Há docentes oriundos do setor privado, adequados à lógica privatista empresarial. Entendem o discurso dos empresários como um discurso de aliados e não de opositores de classe. Há docentes oriundos do setor público, com experiências em outras redes, combativos em relação à lógica privatista. Compreendem a Rede Federal como uma política pública que deve atender aos sujeitos mais vulneráveis da sociedade. Há docentes cuja primeira experiência profissional está se efetuando no IFRJ. São aqueles profissionais que cursaram a graduação e toda a pós-graduação em universidades públicas. Eles receberam bolsas e vão ingressar no magistério na Rede Federal, com uma visão resistente ao empresariado e às reformas gerenciais. Nesse grupo, entretanto, também há aqueles que só querem exercer o magistério sem se preocupar com as questões político-educacionais.

A situação dos docentes do IFRJ, em comparação aos outros docentes das outras redes, ainda é confortável, pois quase todos atuam em regime de dedicação exclusiva, trabalham em um campus, podem se dedicar à pesquisa e à extensão. Mas a verticalização é vista por alguns como uma forma de precarização do trabalho docente, pois adequar os conteúdos a níveis e modalidades diferentes não é uma tarefa fácil. Como vimos, as políticas praticadas nos últimos anos têm achatado os rendimentos dos profissionais da Rede. Os governos brasileiros têm seguido à risca as orientações presentes no documento *Um ajuste justo: uma análise da eficiência e da equidade dos gastos públicos no Brasil* (BM, 2017).

A resistência ativa e consciente à contrarreforma é minoritária e tem no seu discurso a defesa do Ensino Médio integrado como o seu principal argumento, principalmente pautado nos resultados obtidos pelos alunos nas provas do ENEM. É um discurso frágil, pois, na verdade, os profissionais do IFRJ, como os profissionais da Rede Federal, na totalidade, têm muitas dificuldades de executar o currículo integrado. O discurso em defesa do Ensino Médio integrado foi pautado em uma prática que não

ocorre ou, quando ocorre, é de forma parcial. Assim, esse discurso não tem potencial político suficiente para construir um consenso em torno de uma crítica consciente à contrarreforma e nem buscar o Ensino Médio integrado como alternativa para alteração no Ensino Médio em todo o país.

A ausência da clareza da contrarreforma do Ensino Médio e seus impactos na Rede Federal fragiliza o movimento de resistência e uma proposta de alternativa para o Ensino Médio. Diante disso, as nossas hipóteses são verdadeiras: mesmo em uma instituição composta por docentes qualificados na sua formação acadêmica, há alienação em relação às políticas públicas, à formação humana e ao trabalho.

Em suma, a defesa desta tese é pela resistência ativa e coletiva. Não há possibilidades de mudanças para a classe trabalhadora, se as ações forem pautadas no individualismo. Nossa expectativa é de que esta tese contribua para novos trabalhos acadêmicos no campo do trabalho-educação, para o aprofundamento de ações institucionais para ofertar uma formação continuada que proporcione uma compreensão da pedagogia política do capital e das lutas de classes.

Nesse contexto, torna-se fundamental entender como as instituições federais ofertam formações continuadas para os seus profissionais que contribuem para a implementação, de fato, do currículo integrado. Nessa perspectiva, é mister que sejam oferecidas formações em estudos da Economia Política e Pensamento Político para a luta em defesa da educação pública omnilateral orientada pela perspectiva unitária de formação humana. Essa é uma questão que fica para pesquisas futuras.

Este trabalho torna-se relevante ao evidenciar que ter docentes com especializações demarcadas em áreas específicas não significa ter docentes comprometidos com a transformação social, principalmente com a transformação das vidas de sujeitos mais vulneráveis. Não significa ter uma homogeneidade de práticas voltadas para atender à classe trabalhadora. Para a ciência, este trabalho é relevante ao mostrar que os estudos em Economia Política e Pensamento Político nos cursos de formação de profissionais da educação colaborará na visão crítica da sociedade e do campo educacional.

A pesquisa traz de novo ao debate a questão da dualidade educacional como um projeto para a sociedade brasileira. O Brasil, país de capitalismo dependente e periférico, não tem, como projeto, investimentos em educação e ciência, mas tem o propósito de ofertar uma formação pragmática, utilitarista e interessada aos sujeitos que mais precisam da escola pública. O objetivo é formá-los para o “empreendedorismo de sobrevivência”.

Por fim, terminamos esta tese com a certeza de que a definição da superioridade de uma classe em relação à outra é sua organicidade e disposição para enfrentar os seus interesses de classe. A burguesia faz isso muito bem. A classe trabalhadora, em especial, a categoria docente, precisa estabelecer estratégias e táticas políticas na luta de classes, para uma transformação na educação pública e na sociedade, na totalidade. As mudanças na sociabilidade só virão com a luta coletiva, organizada e coesa. As escolhas das estratégias corretas pela classe trabalhadora na luta coletiva travada com a burguesia é o que dará o rumo à vitória. Os obstáculos são imensos e há muito o que fazer. Nessa tarefa, um dos ensinamentos de Gramsci (2020) se torna imprescindível para a classe trabalhadora: viver é resistir; viver é tomar partido.

REFERÊNCIAS

ABECS- Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. **Nota sobre a tramitação da reforma do ensino médio.** Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.abecs.com.br/nota-sobre-a-tramitacao-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ABH- Associação Brasileira de Hispanistas. **Manifesto de repúdio à MP nº 746, de 22 de setembro de 2016**, 2016. Disponível em: <http://www.hispanistas.org.br/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ABRAMOVAY, Ricardo *et al.* Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL). **Mercados do empreendedorismo de pequeno porte no Brasil**, 2003. 75 p. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28345/1/LCbrsR137pt.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

ABRAPEC- Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. **Carta aberta da ABRAPEC sobre a medida provisória 746/2016 que reforma o ensino médio no Brasil**, 2016. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/2016/09/29/carta-aberta-da-abrapec-sobre-a-meida-provisoria-7462016-que-reforma-o-ensino-medio-no-brasil/> Acesso em: 19 nov. 2021.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 18, n.1, jan./abr., 2018.

AFYA. Educação Tecnologia e Saúde. Disponível em: <https://afya.com.br/> Acesso em: 10 jul. 2022.

ALAB- Associação de Linguística Aplicada do Brasil. **Nota de repúdio à MP746**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.alab.org.br/pt/destaque/174-nota-de-repudio-a-mp-746>. Acesso em: 19 nov.2021.

ALMEIDA, Cairo Lima Oliveira. **Contrarreforma do Ensino Médio:** ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora. 2018.Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

ALVES, Giovanni. A PEC 241, a contrarreforma neoliberal e a Tragédia de Prometeu. **Blog da Boitempo**. 19/10/2016. Disponível em: [A PEC 241, a contrarreforma neoliberal e a Tragédia de Prometeu – Blog da Boitempo](http://www.blogdabotempo.com.br/2016/10/19/pec-241-contrarreforma-neoliberal-tragedia-prometeu/) . Acesso em: 08 jul. 2020.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho.** 2 ed. Londrina: Práxis, 2007, E-book.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Subjetividade:** o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, Giovanni. Trabalho, corpo e subjetividade: Toyotismo e formas de precariedade no capitalismo global. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 409-428, 2005.

AMIN, Samir. **Somente os povos fazem sua própria história:** ensaios políticos de Samir Amin. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

AMIN, Samir. **A implosão do capitalismo contemporâneo:** outono do capitalismo, primavera dos povos? Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2018.

AMORIM, Gilberto José de. **Da luta pela politecnia à Reforma do Ensino Médio:** para onde caminha a formação técnica integrada ao ensino médio? Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ANDERSON, Perry. **Brasil à parte:** 1964-2019. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Nota de repúdio à Contrarreforma do Ensino Médio imposta pela MP 746/16.** Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8379>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ANDRADE, Flávio Anício. A Formação do “cidadão-trabalhador”: educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação e política no limiar do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ANDRADE, Maria Carolina Pires; GAWRYSZEWSKI, Bruno. Desventuras Da Educação brasileira e as ‘reformas’ atuais: educar para a produtividade do trabalho. **Eccos – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 47, p. 105-125, set./dez. 2018.

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Manifesto contra a medida provisória n.746/2016.** Goiânia, 2016. Disponível em: <http://gepfape.com.br/2016/10/17/manifesto-contra-a-medida-provisoria-n-746/2016>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ÂNIMA EDUCAÇÃO. **Sobre a Ânima.** 2022. Disponível em: <http://www.animaeducacao.com.br>. Acesso em: 09 jul. 2022.

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota pública da ANPED sobre a Medida Provisória do Ensino Médio.** Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ANPUH-Associação Nacional de História. **Nota da Associação Nacional de História sobre a MPV 746/2016,2016.** Disponível em: <http://site.anpuh.org/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias-destaque/item/3780-nota-da-associacao-nacional-de-historia-sobre-a-mpv-746-2016>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ANTUNES, Ricardo Luís Coltro. **O caracol e a sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor.** São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017a.

ANTUNES, Ricardo. A era das contrarrevoluções e o novo Estado de Exceção. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017b. p. 53-61.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 1^a ed. São Paulo: Boitempo, 2018. E-book.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis *et al.* (Orgs.) **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil – novos e renovados desafios em perspectiva.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0.** São Paulo: Boitempo, 2020.

APROFFIB- Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Brasil. **Carta de Repúdio à Medida Provisória 746/16 da reforma do ensino médio.** São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.abcdaluta.com.br/index.php/internacionais/655-filosofia-e-a-medida-746-16-aproffib>. Acesso em: 19 nov. 2021

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez., 2019.

ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL NOVE DE JULHO. **UNINOVE.** Disponível em: <https://www.uninove.br>. Acesso em: 09 jul. 2022.

BANCO ITAÚ UNIBANCO. **NOSSA HISTÓRIA.** Disponível em: <https://www.itau.com.br/relacoes-com-investidores/itau-unibanco/nossahistoria>. Acesso em: 23 nov.2022.

BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo.** São Paulo: Edições70, 2011.

BARROSO, João. **Autonomia e Gestão das Escolas.** Lisboa: Ministério da Educação.1996.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. **Financeirização, crise, educação:** considerações preliminares. Texto para Discussão, IF/UNICAMP, Campinas, n.217, março, 2013.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contra- reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio:** o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BID. Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Produtividade sem obstáculos propostas para retomar o crescimento do Brasil.** 2019a. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Produtividade sem obst%C3%A1culos Propostas para retomar o crescimento do Brasil pt.pdf> Acesso em: 20 ago. 2022.

BID. Banco Interamericano de Desenvolvimento. **El futuro del trabajo en América Latina y el Caribe. Educación y salud: Los sectores del futuro?** 2019b. Disponível em: <https://www.iadb.org/es/trabajo-y-pensiones/el-futuro-del-trabajo-en-america-latina-y-el-caribe> Acesso em: 20 ago. 2022.

BOITO JR, Armando. **Dilma, Temer e Bolsonaro:** crise, ruptura e tendências na política brasileira. Coleção Párias Ideias: (Orgs.) Antônio Camêlo; Virginio Gouveia. – Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2020.E-book.

BOITO JR, Armando. Estado e burguesia no capitalismo neoliberal. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, n. 28, p. 57-73, jun. 2007.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566, 23 de setembro de 1909.** Dispõe da criação nas capitais dos estados da República Escolas de Aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19890.htm Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127, 25 de fevereiro de 1942.**Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. Decreto- Lei nº 200, 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências Brasília, DF: Presidência da República, [1967]. Disponível em:www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/nº /deI0200.htm. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 nov. 2019.

BRASIL. Lei n.º 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm#:~:text=LEI%20No%208.948%2C%20DE%208%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201994.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20institui%C3%A7%C3%A3o%20do,Tecnol%C3%B3gica%20e%20demais%20provid%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília (DF): Presidência da República, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da República, [1997]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 05 de junho de 1998. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucional/emendas/emc19.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l970.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. 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. Brasília: DF, Presidência da República, [2004a]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.079, 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília: DF, Presidência da República, [2004b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm Acesso em: 15 ago.2022.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.584, 18 de maio de 2004. Autoriza a União Federal a criar unidades de ensino, visando a expansão da oferta de educação profissional, preferencialmente, em parceria com entes da Federação, setor produtivo e ONGs. [2004c] Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=253976> Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm . Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 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. Brasília, Distrito Federal, [2008]. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.html Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59 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. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República, [2009a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 23 out. 2018.

BRASIL. Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, [2009b]. Disponível em:

portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, Distrito Federal [2012a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências.[2012b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República, [2012c]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/1271.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. **Projeto de Lei nº 6.840-A, de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para 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, tendo parecer da Comissão Especial, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária; e, no mérito, pela aprovação deste, com substitutivo; pela rejeição do de nº 7082/14, apensado, e pela inconstitucionalidade do de nº 7058/14, apensado. Brasília, DF: [2013 a]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840%2F2013 . Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Portaria ministerial nº 1140 de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, [2013b]. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_1140_22_11_13.htm. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, [2014a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 11 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar. Brasília: MEC, 2014b.

BRASIL. Portaria nº 592, 17 de junho de 2015. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21_361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. 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 de 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, Distrito Federal, [2016a]. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/1269921>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, [2016b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucional/Emendas/Emc/emc95.htm Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. Portaria nº 790, 27 de julho de 2016. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. [2016c]. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2016/Comite_BNCC_Portaria_790_27_07_2_016.pdf Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e de 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 de trabalho- CLT, aprovada pelo Decreto- Lei nº 5.452, de 1º de

maio de 1943, e 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, DF, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13.415.htm. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, [2018a]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf> Acesso em: 03 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal**. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, [2018b]. Disponível em: [Rede Federal - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial) <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial> Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, [2018c]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>). Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República, [2020a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 15 de dezembro de 2020**. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, [2020b]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-15-de-dezembro-de-2020-294347656> Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.656, 22 de março de 2021**. Institui o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação da União. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, [2021a]. Disponível em: www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10655-de-22-de-marco-de-2021=309988116 Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 733, 16 de setembro de 2021**. Institui os itinerários formativos. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, [2021b]. Disponível em: www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-733-de-15-de-setembro-de-2021-345462147 Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021**. Altera a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção

e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, [2021c]. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.276-de-27-de-dezembro-de-2021-370315791>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, [2021d]. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-05-de-janeiro-de-2021-2977675778> Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 314, 02 de maio de 2022.** Dispõe sobre habilitação e autorização para a oferta de cursos técnicos por instituições privadas de Ensino Superior. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação, [2022]. Disponível em: www.in.gov.br/en/web/dou/ /portaria-314-de-2-de-maio-2022-396907692. Acesso em: 28 jun. 2022.

CADE. Superintendência Geral conclui parecer sobre operação entre Kroton e Estácio. Conselho Administrativo de defesa econômica. Nota técnica 07 de 2017. Disponível em: <http://www.cade.gov.br/noticias/superintendencia-geral-conclui-parecer-sobre-operacao-entre-kroton-e-estacio>. Acesso em: 23 jun. 2022.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Revista Contrapontos I Eletrônica I**, Itajaí, v. 19, n. 2, jan. -dez 2019. ISSN: 1984 -7114.

CARDOZO, David Breno Barros; LIMA, Francisca das Chagas Silva. A influência dos organismos internacionais na atual reforma do ensino médio brasileiro regulamentada na lei nº13.414 de 2017. In: 24ª Reunião Regional da Anped Nordeste. **Anais...**UFPb - João Pessoa - 19/11/2018 - 22/11/2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2018/trabalhos>. Acesso em: 04 jun.2019.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil:** leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A tragédia e a farsa:** a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

CEPAL, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Globalização e Desenvolvimento.** 2002. Disponível em: https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/2727/S2002022_pt.pdf Acesso em: 18 ago. 2022.

CEPAL, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Mercados de empreendedorismo de pequeno porte no Brasil.** 2003. Disponível em: https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/28345/LCbrsR137_pt.pdf Acesso em: 18 ago. 2022.

CEPAL, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Espaços Ibero-Americanos: a uma nova arquitetura do Estado para o desenvolvimento.** Santiago, Chile: Nações Unidas, 2010a. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3134/1/S2011998_pt.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

CEPAL, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **A hora da Igualdade: brechas por selar, caminhos por abrir.** Santiago, Chile: Nações Unidas, 2010 b. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/3156-hora-igualdade-brechas-selar-caminhos-abrir-trigesimo-terceiro-periodo-sessoes> Acesso em: 18 ago. 2022.

CEPAL, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina e Caribe.** Santiago, Chile: Nações Unidas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155> Acesso em: 18 ago. 2022.

CEPAL, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **La educación em tempos de la pandemia de COVID-19.** Santiago, Chile: 2020. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>. Acesso em: 19 ago. 2022.

CEPAL, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Construir um futuro mejor: acciones para fortalecer la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. 2021.** Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46682-construir-un-futuro-mejor-acciones-fortalecer-la-agenda-2030-desarrollo>. Acesso em: 20 ago. 2022.

CESAR MAIA CRIOU O TERMO “FACTÓIDE”. Folha Campinas, Campinas, 14 de janeiro de 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/campinas/cm1401200107.htm> Acesso em: 20 abr. 2023.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). e. ed. **Teoria e educação no labirinto do capital.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 130-155

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. 2009. Acesso em: 15 jul. 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, jan.abr.2012.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento:** a historicidade da Educação Profissional. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Manifesto contra a reforma do Ensino Médio. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17192-entidades-da->

educacao-approva-manifesto-contra-reforma-do-ensino-medio.html. Acesso em: 19 nov.2021.

COGNA EDUCAÇÃO. Sobre a Cogna. 2022. Disponível em: <https://www.cogna.com.br>. Acesso em: 09 jul. 2022.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Dar resposta às necessidades fundamentais. Jomtien (Tailândia), de 5 a 9 de março de 1990.

CONIF. Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2018. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/Diretrizes_EMI_Reditec2018.pdf. Acesso em: 05 jul. 2019.

CORTI, Ana Paula de Oliveira. A Reforma do Ensino Médio de 2017 e o reformismo educacional? In: 13^a Reunião Regional Anped Sudeste. **Anais ...** Campinas, SP, 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/2245-TEXTO%20PROPOSTA%20COMPLETO.pdf> Acesso em: 10 mai. 2018.

CORTI, Ana Paula. Política e Significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 35, e201060, 2019.

CORSI, Francisco Luiz. A economia brasileira na década de 1990: estagnação e vulnerabilidade externa. In: BATISTA, Roberto Lema; ARAÚJO, Renan (orgs). **Desafios do Trabalho - Capital e luta de classes**. Londrina: Praxis, 2003.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: universalização do acesso e condições de trabalho. **Eccos- Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 237-253, jan./abr. 2018.

COSTA, Igor de Andrade. **Reforma Gerencial e seus impactos no currículo mínimo da educação básica**: uma análise da gestão curricular na Rede Pública do estado do Rio de Janeiro. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2019.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional comum curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMp3zGw4ygSGNvbmN4p/>

COSTA, Pedro Luiz de Araujo; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. **Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada**: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p. e-ISBN 978-85-92826-14-7

COSTAS, Ruth. O ajuste fiscal ameaça a 'pátria educadora'? **BBC News Brasil**, São Paulo, 2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: COUTINHO, Carlos Nelson, NOGUEIRA, Marco Aurélio (orgs.). **Gramsci e a América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França, NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [on-line]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 173-200. ISBN: 978-85-7541-612-9.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia às avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? **Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan.-jun., 2012.

CRUZEIRO DO SUL EDUCACIONAL. **Um pouco da nossa história**. 2022. Disponível em: <http://www.cruzeirodosuleducacional.com.br> Acesso em: 09 jul. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: Atalho para o passado. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 373-384, abri.jun,2017.

CURY, Carlos R. J. Políticas atuais para o Ensino Médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria. **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, p. 23-46, 2002.

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

D'ANCONA Mattew. **Pós-Verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake News. Barueri: Faro Editorial, 2018.

D'AVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava-PR, 2018.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DIAS, Edmundo Fernandes. Hegemonia: racionalidade que se faz na história. In: DIAS, Edmundo *et al.* (Orgs.). **O outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996.

DIAS, Edmundo Fernandes. "Reestruturação produtiva": forma atual da luta de classes. **Revista Outubro**, Ed. 1, 1998.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Política Brasileira**: embate de projetos hegemônicos. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2006.

DIAS, Edmundo Fernandes Educação, luta de classes e revolução. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 43-49, 2011. DOI: 10.9771/gmed. v3i1.9491. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9491>. Acesso em: 24 nov. 2021.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, v. 24, n.1, 2011.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

EDITORAS DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL. 2022. Disponível em: http://www.mzweb.com.br/editorakroton/web/default_pti.asp?conta=45. Acesso em: 09 jul.2022.

ELEVA EDUCAÇÃO. **Quem Somos**. 2022. Disponível em: <http://www.elevaeducacao.com.br>. Acesso em: 09 jul. 2022.

ESCOLA ELEVA É VENDIDA: O QUE ACONTECE COM AS REDES PENSI E ELITE? **Exame.com**, 2022. Disponível em: <https://www.exame.com>. Acesso em: 09 jul. 2022.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

ESTEVES, Thiago de Jesus. **O papel do INEP na reforma gerencial dos sistemas públicos de ensino no Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ), 2020.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Resiliência e prática escolar: uma revisão crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 213-224, jan.-mar. 2013.

FARIAS, Adriana Medeiros. Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia empresariais Lemann e sócios. **Germinal**: marxismo e educação em debate. Salvador, v.13, n.2, p. 735-765, ago. 2021. ISSN: 2175-5604

FELIPE, Francisco Flávio Alves. Produção da escola de ensino médio no Brasil: as disputas de hegemonia pelos sentidos, finalidades e formatos do ensino médio após a promulgação e implementação da lei nº 13415/2017. In: 24ª Reunião Regional da Anped Nordeste. **Anais...** UFPB - João Pessoa - 19/11/2018 - 22/11/2018. Disponível

em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2018/trabalhos>. Acesso em: 04 jun.2019.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina.** 4^a edição. São Paulo: Global, 1975a.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975b.

FERNANDES, Florestan. **Apontamentos sobre a “Teoria do Autoritarismo”.** São Paulo: Expressão Popular, 2019a.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor.** Marília: Lutas Anticapital, 2019b.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil:** Ensaios de Interpretação Sociológica. Curitiba: Kotter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 293-308, abr., jun., 2017.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **Revista Brasileira Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, jan./jun. 2020.

FERREIRA, Fabiola da Silva. A Base Nacional Comum Curricular e a nova pedagogia da hegemonia. XIV ANPED-CO, XIV Encontro de Pesquisa em educação da Região Centro Oeste, 2018, Universidade Estadual Mato Grosso – campus Cáceres. Trabalho Completo. **Anais da Anped-CO2018**. Disponível em: [Anais das Reuniões Regionais da ANPEd | ISSN: 2595-7945](http://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2018/trabalhos). Acesso em: 10 mai. 2019.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no contexto da MP nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 385-404, abr. jun., 2017.

FERRETI, Celso João. Resistências à Reforma do Ensino Médio brasileiro: possibilidades e limites. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, e11616, 2022.

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. Pedagogia política renovada e a política pública de trabalho, qualificação e geração de renda: a institucionalidade da conformação das classes subalternas. **Revista Trabalho Necessário**. Niterói- RJ, ano 11, n. 16, 2013. Issn: 1808 - 799X

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. Contrarreforma burguesa na gestão de sistemas públicos educacionais no Brasil. In: SILVA, Daniel Eveling da, et al (orgs). **Gestão Educacional:** reflexões e propostas. Juiz de Fora: Projeto CAEd, Fadepe/JF, 2018.

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. **A contribuição do Centro Latino-Americano de Administração para o desenvolvimento (CLAD) na reconfiguração da gestão de sistemas públicos de ensino no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2019.

FIGUEIREDO, Bruno de Oliveira. Organismos internacionais, gerencialismo e contrarreforma educacional brasileira. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 7, n. 12, 2022.

FLACH, Frederic. **Resiliência: a arte de ser flexível.** São Paulo: Saraiva, 1991.

FOCO REGIONAL. IFRJ abre inscrições para cursos técnicos gratuitos em Volta Redonda. Foco Regional, Volta Redonda, 20 de junho de 2017. Disponível em: <https://www.focoregional.com.br/Noticia/ifrj-abre-inscricoes-para-cursos-tecnicos-gra>. Acesso em: 25 jul. 2023.

FOLHA DO INTERIOR. IFRJ – Campus Pinheiral com inscrições abertas para cursos superiores gratuitos. **Folha do Interior**, Sul Fluminense, 21 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.folhadointerior.com.br/ifrj-campus-pinheiral-com-inscricoesabertas-para-cursos-superiores-gratuitos/> Acesso em: 25 jul. 2023.

FNDE. **PNLD 2021.** Valores de aquisição por editora. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FNE- **Fórum Nacional de Educação.** FNE divulga nota contra a MP do ensino médio. Brasília, 2016. Disponível em: <http://contee.org.br/contee/index.php/2016/09/fne-divulga-nota-contra-a-mp-do-ensino-medio/#WJisOIMrLIU>. Acesso em: 19 nov. 2021.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo:** teoria e história. 3. Ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FONTES, Virginia. As lutas de classes vistas pelo seu avesso: a subversão reacionária. **Práxis e Hegemonia Popular.** Marília, SP, v. 6, n. 8, p. 57-80, jun. 2021. ISSN 25261843. 2021.

FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO; CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL. Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/Diretrizes_EMI_Reditec2018.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade.** São Paulo: Centauro Editora, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. - jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Reformadores e base nacional: personagens – I. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**. Campinas, 27 de julho de 2019. Acesso em: 12 dez.2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias.1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Sara da Silva. A pedagogia da hegemonia: empresariado e a educação. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 13, n. 2, ago. 2021. ISSN:21755604

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.C.F., e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo** [on-line]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.p. 241-288. ISBN: 9788575416129.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE** – campus de Foz de Iguaçu, v. 10, n.1, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 46, p. 235-274, jan.- abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com o Ensino Médio integrado e o projeto Societário desenvolvimento (2003-2014) In.: FRIGOTTO, G. (coord. geral). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, indeterminação de sua identidade e reflexos em suas políticas Institucionais formativas. **Relatório de Pesquisa apresentado à FAPERJ** em abril de 2016, p. 147-174.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p. e-ISBN 978-85-92826-14-7.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **INSTITUCIONAL**. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br> Acesso em: 10 dez. 2022.

FUNDAÇÃO ITAÚ PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Estatuto Social**. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/relatorios-e-documentos>. Acesso em: 03 dez. 2022.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório anual de 2013. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/relatorios-e-documentos>. Acesso em: 03 dez. 2022.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório anual de 2015. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/relatorios-e-documentos>. Acesso em: 03 dez. 2022.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório anual de 2017. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/relatorios-e-documentos>. Acesso em: 03 dez. 2022.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório anual de 2019. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/relatorios-e-documentos>. Acesso em: 03 dez. 2022.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório anual de 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/relatorios-e-documentos>. Acesso em: 03 dez. 2022.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório anual de 2021. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/relatorios-e-documentos>. Acesso em: 03 dez. 2022.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Relatório anual de 2022. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/relatorios-e-documentos>. Acesso em: 03 dez. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. Relatório anual de 2008. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2008>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. Relatório anual de 2012. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2012>. Acesso em: 10 nov. 2022

FUNDAÇÃO LEMANN. Relatório anual de 2014. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2014>. Acesso em: 10 nov. 2022

FUNDAÇÃO LEMANN. Relatório anual de 2015. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2015>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. Relatório anual de 2016. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2016>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. Anuário 2017: educação segue desigual no Brasil. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/anuario-2017-educacao-segue-desigual-no-brasil> Acesso em: 10 nov. 2022

FUNDAÇÃO LEMANN. Relatório anual de 2019. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2019>. Acesso em: 10 nov. 2022

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual de 2021.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2021>. Acesso em: 10 nov. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem Somos.** Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GALLO, Silvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017.

GALZERANO, Luciana Sardenha; MINTO, Lalo Watanabe. Capital fictício e educação no Brasil: um estudo sobre a lógica contemporânea da privatização. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 47, set./dez., 2018.

GALZERANO, Luciana Sardenha. A educação vai ao mercado financeiro: Somos Educação em debate. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 21, n. 1-21, e021041, 2021.

GALZERANO, Luciana Sardenha. **Educação à venda:** ação empresarial e financeirização no Brasil. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; FIGUEIRA, Gisele Andrade; LAMARÃO, Marco; BOVOLENTE, Marília Bittencourt; MENDES, Marian. Formação da classe trabalhadora. In: LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6^a ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO-SACRISTÁN, Jose. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, Jose (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra; Porto Alegre: Penso, 2013.

GIMENO-SACRISTÁN, José. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 159-174, set./out. 2018.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Pode a política mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019.

G1. GLOBO. **Itaú Unibanco registra lucro de R\$ 7,436 bilhões no segundo trimestre de 2022.** G1. Globo, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/08/08>. Acesso em: 12 dez. 2022.

GRAMSCI, Antônio. **Americanismo e Fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere, volume 1**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020a.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere, volume 2.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere, volume 3.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere, volume 4.** 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere, volume 5.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Odeio os indiferentes:** escritos de 1917. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2020b.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antônio. Homens ou máquinas? In: GRAMSCI, Antônio. **Escritos Políticos Volume 1.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GRUPO A. Disponível em: <https://loja.grupoa.com.br/>. Acesso em: 10 jul.2022.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Relatório de Capital Humano Brasileiro.** Washington, D.C: Banco Mundial, 2021. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099700106292257386/pdf/P174674033a7b300e09d0304e4b09d57a2f.pdf> Acesso em: 22 ago. 2022.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento Mundial.** Washington, DC: Banco Mundial, 2018 a. Disponível em: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096m_mPT.pdf Acesso em: 20 ago. 2022.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos:** uma agenda para a juventude. Washington, DC: Banco Mundial, 2018b. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf> Acesso em: 20 ago.2022.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo** – Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil. Washington, DC: Banco Mundial, 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 01 out. 2020.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Mente, Sociedade e Comportamento.** Washington, DC: Banco Mundial, 2015b. Disponível em:

<https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Publications/WDR/WDR%202015/Overview-Portuguese.pdf> Acesso em: 05 mai. 2021.

GRUPO BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf> Acesso em: 21 ago. 2022.

HARNECKER, Marta. **Estratégia e tática.** São Paulo: Expressão Popular, 2021.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

HARVEY, David. **O enigma do capital:** e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **Os limites do capital.** São Paulo: Boitempo, 2013.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **Os sentidos do mundo:** textos essenciais. São Paulo: Boitempo, 2020.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular:** a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. 145f. 2017. BA. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos:** o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, PNAD 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=24772&t=downloads>. Acesso em: 15 mai. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/> Acesso em: 12 jan. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais>. Acesso em: 30 nov. 2019.

IFRJ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Estatuto.** Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROEX/estatuto_ifrj.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

IFRJ. **Portal do IFRJ**, 2023. Disponível em: <https://portal.ifrj.edu.br/bem-vindo-ao-portal-ifrj> Acesso em: 10 jan. 2023

IFRJ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Projeto Pedagógico Institucional** (2014-2018). Disponível em: <https://migra.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/PPI%202014-018.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

IFRJ. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2014. Disponível: <https://migra.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/PDI%202014-2018.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.

IFRJ. Campus Belford Roxo. Atualização da foto da capa. Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/ifrjcbel/?locale=pt_BR Acesso em: 25 jul. 2023.

IFRJ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. **Regimento**. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/Resende/regimento_geral_ifrj.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2022: Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 05 mai. 2023.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2017**: resumo técnico. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: [Censo Escolar — Inep \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2017). Acesso em: 03 mar. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília, INEP, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 25 out. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Quem Somos**. São Paulo: IAS, 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenner.org.br/quem-somos> Acesso em: 20 nov. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório anual 2021**. São Paulo: IAS, 2021. Disponível em: <https://institutoayrtonsenner.org.br/quem-somos/relatorio-anual> Acesso em: 23 nov. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório anual 2020**. São Paulo: IAS, 2020 a. Disponível em: <https://institutoayrtonsenner.org.br/quem-somos/relatorio-anual>. Acesso em: 23 nov. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais de educadores**: seu papel central para uma concepção de educação integral. São Paulo: IAS, 2020b. Acesso em: 24 nov. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais: resiliência emocional. 2020c. Disponível em:

<https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/instituto-ayrton-senna-macrocompetencia-resiliencia-emocional.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório anual 2019**. São Paulo: IAS, 2019. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/relatorio-anual>. Acesso em: 23 nov. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório anual 2018**. São Paulo: IAS, 2018. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/relatorio-anual>. 2020 a. Acesso em: 23 nov. 2022

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Relatório anual 2017**. São Paulo: IAS, 2017. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/relatorio-anual>. Acesso em: 23 nov. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Estatuto Social**. São Paulo: IAS, 2016. Disponível em: <https://idoc.pub/download/estatuto-social-instituto-ayrton-sennapdf-klzoo8erwe4g> Acesso em: 25 nov. 2022

INSTITUTO AYRTON SENNA; UNESCO. **Competências socioemocionais**: material para discussão. Rio de Janeiro, 2015.

JESUS, Antônio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1989.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSSAK, Alex. **Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?** – RJ. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2020.

KRAWCZKY, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, p. 752-769, set./dez. 2011.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

KUENZER, Acacia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, 1999.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, /abril. 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. EM e EP na produção flexível. A dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan., jun.2011a.

KUENZER, Acacia Zeneida. A Formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, jul.-set, 2011b.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 331-354, 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Ciência e saúde coletiva**, v.25, n.1, jan., 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.34, e177494,2018.

LEHER, Roberto. Análise Preliminar do “FUTURE-SE” indica a refuncionalização das universidades e institutos federais. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2019/07/sobre-o-future-se-notas-prelim-rleher-24-07pdf.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. - 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2017. 831p. ISBN: 978-85-7559-535-6.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

LIMA. Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, e230058, 2018.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E. D. A. Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Gyogy. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. Trad. Carlos Nelson Coutinho Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

MACEDO, Jussara Marques de. Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente. *In: Reunião Anual da ANPED, XXV. Anais...* Caxambu (MG), set./out./2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ: UFF, 2011.

MACEDO, Jussara; LAMOSA, Rodrigo. A regulação do trabalho docente no contexto da Reforma Gerencial da Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 2, p. 133-152, jul.-dez. 2015.

MACEDO, Jussara Marques de. **Formação para o trabalho docente.** 1.ed. – Curitiba: Appris, 2017.

MACEDO, Jussara Marques de; CABRITO, Belmiro. O “Boom” da luta docente em Portugal frente à intensificação da precariedade do trabalho imposta pela “New Public Management”. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista –Bahia –Brasil, v. 16, n. 42, p. 484-507, out./dez. 2020.

MACEDO, Paula; SOUZA, José dos Santos. Aprender a empreender: pilar mais recente da educação profissional e tecnológica. *In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques (Orgs.)* **Crise do capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional.** Curitiba: CRV, 2021.

MACHADO, Anny Karine Matias Novaes. O novo Estado brasileiro e as políticas públicas para o Ensino Médio: uma análise do projeto de Lei nº 6840/2013. **REVASF**, Petrolina, PE, v.5, n.9, p. 89-105, dez. 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de Institutos Federais de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, nº 143, p. 352-375, mai.- ago. 2011.

MAGALHÃES, Alcio Crisóstomo; MAIA, Júlio César Apolinário. A educação física escolar no contexto da contrarreforma do ensino médio (Lei nº 13.415): o contrafogo pela insistência na crítica e na articulação ciência, cultura e trabalho. *In: XIV ANPED-CO, XIV. Encontro de Pesquisa em educação da região centro oeste, 2018, Universidade Estadual Mato Grosso – campus Cáceres. Trabalho Completo. Anais da Anped-CO2018.* Disponível em: [Anais das Reuniões Regionais da ANPED | ISSN: 2595-7945](http://anais.anped.org.br/index.php/2595-7945). Acesso em: 10 mai. 2019.

MAGALHÃES, Guilherme Lins de; CASTIONI, Remi. Educação Profissional no Brasil – expansão para quem? **Ensaio: aval. pol. Públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 27, n.105, out./dez., 2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. Tradução de Marcelo Dias Carcanholo. In: STÉDILE, João Pedro; TRASPADINI, Roberta (Orgs.) Ruy Mauro **Marini**: vida e obras. São Paulo: Expressão Popular, 1973.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista Portuguesa de Educação**, 2018.

MARTINS, Erika Moreira. **Empresariamento da educação básica na América Latina: Redes empresariais prol educação**. Tese (Doutorado)—Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2019.

MARTINS, André Silva. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, julho/dezembro, 2015.

MARTINS, André. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da terceira via. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, André. A Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa** (Brasil), v.4, n.1, p. 21-28, jan.-jun. 2009.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**: livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**: livro I, vol. 2. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**: livro I. 36. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martins Claret, 2014.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro**: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil – São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MEC. INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). **Censo da educação superior 2020**: notas estatísticas. Brasília: 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

MEDEIROS, João Leonardo. **A economia diante do horror econômico**: uma crise ontológica dos surtos de altruísmo da ciência econômica. Niterói: EdUFF, p. 283-359, 2013.

MELGACÔ, Gabriel. Reforma gerencial do ensino e a reação docente: categorias para a análise. In: XI Seminário Regional Sudeste da ANPAE/ XI Encontro Regional Sudeste da ANFOPE/VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ/XIV Encontro Estadual da ANFOPE, Política, Gestão e Formação de Professores: (contra) reformas e resistências, 2018, Niterói. RJ. Trabalho Completo. **Anais**. Disponível em: [ANALIS-XI-Regional-ANFOPE-ANPAE-2018-compressed.pdf](https://www.researchgate.net/publication/325000000/ANALIS-XI-Regional-ANFOPE-ANPAE-2018-compressed.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MERCADANTE, Aloizio. Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL). **Educação e capacitação técnica e profissional no Brasil**. Documentos de Projectos. Santiago, Chile: CEPAL, 2019. 117 p. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44696/1/S1900443_pt.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

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

MÉSZAROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MIRANDA, Daniel Nunes; MARCH, Claudia; KOIFMAN, Lilian. Educação e saúde na escola e a contrarreforma do ensino médio: resistir para não retroceder. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, 2019.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio para todos no Brasil: Que Ensino Médio? In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (orgs). **Ensino Médio para todos no Brasil**: Que Ensino Médio? - 1. ed. – Porto Alegre: Cirkula, 2020.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O Ensino Médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.405-429, abr.-jun., 2017.

MORGAN, Karine; MOCARZEL, Marcelo. Formação para a conformação? Uma análise das redes da Fundação Itaú Social na implementação da BNCC. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.12, n.35, 2021. ISSN 21777691

MORTARI, André Dias. **A construção cotidiana da greve na UFRGS**: o movimento contra as reformas no final de 2016. 2017. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Porto Alegre, 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.- jun., 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. Empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, 2020.

MOVIMENTO PELA BASE. **Relatório anual de 2021**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br> Acesso em: 10 dez. 2022.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1999.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela. A atualidade das ideias de Nicos Poulantzas no entendimento das políticas sociais no século XXI. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 97-111, jan. 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.

NOGARA Jr., Gilberto. Articulações entre o Banco Mundial e a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 56, p. 346-361, jan. -mar. 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

NOSELLA, Paolo. A educação em Gramsci. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, mai. /ago. 2012.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2016a.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016b.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education Policy Outlook**: Brasil como foco em políticas nacionais e subnacionais. 2021 a. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf> Acesso em: 21 ago. 2022.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education in Brazil: an international perspective**. 2021 b. Disponível em: <https://www.oecd.org/brazil/education-in-brazil-60a667f7-en.htm> Acesso em: 21 ago. 2022.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Panoramadas Competências da OCDE 2017**: competências e cadeias de valor mundiais. Sumário em Português, 2017. 4 p. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2017/summary/portuguese_16dbb911-pt#page1. Acesso em: 21 ago. 2022.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Estudos da OCDE sobre as competências: competências para o progresso social o poder das competências socioemocionais**. 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/publications/skills-for-social-progress-9789264249837-pt.htm> Acesso em: 20 ago. 2022.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Ajustar as competências e a aprendizagem ao longo da vida para o futuro do trabalho**. 2021. Disponível em: https://www.ilo.org/lisbon/publica%C3%A7%C3%B5es/WCMS_826472/lang--pt/index.htm Acesso em: 19 ago. 2022.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Trabalhar para um futuro melhor**. 2019. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/publicacoes/WCMS_759861/lang-pt/index.htm Acesso em: 20 ago. 2022.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Centro Regional para América Latina e o Caribe. **Promoção do Empreendedorismo e da Inovação Social Juvenil na América Latina**. Estudo Regional. Panamá: 2016. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_536479/lang--pt/index.htm Acesso em: 19 ago. 2022.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Sobre o desenvolvimento dos recursos humanos**: educação, formação e aprendizagem permanente. 2004. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/convocaes/WCMS_242765/lang--pt/index.htm Acesso em: 20 ago. 2022.

O GLOBO RIO. Câmara do Rio aprova projeto que permite ampliação de campus do IFRJ no Maracanã. **O Globo Rio**, Rio de Janeiro, 24 de março de 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/camara-do-rio-aprova-projeto-que-permite-ampliacao-de-campus-do-ifrj-no-maracana-25447102> Acesso em: 25 jul. 2023.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. 1.ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, Maria Teresa Cavalcanti de. O Grupo Lemann e o novo papel dos aparelhos privados de hegemonia no campo da educação no Brasil. **RTPS- Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. IV, n. 07, jul./dez. 2019. ISSN 25262319.

OLIVEIRA, Ramon de. O Ensino Médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho. **Trabalho educação saúde [on-line]**, v. 16, n. 1, p. 79-98, 2018.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de; OLIVEIRA, João Ferreira de. O Ensino Médio em tempos de parcerias com os institutos: o projeto do campo econômico em ação. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura-REVELLI**, Goiás, v. 11. 2019. ISSN 1984-6576. E-201903

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA**, n.1, jan-jun,2010.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. **Uma Ponte para o futuro**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em: <http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. - 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O curso Gestão para aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democracia da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77554, 2020.

PIOLLI, Evaldo. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016. **Revista Exiltus**, Santarém-PA, v. 9, n. 1, jan./mar., 2019.

PIOVESAN, Leandro José. **A Educação Física segundo a Base Nacional Comum Curricular e o discurso dos organismos multilaterais no documento "metas educativas 2021**: a educação que queremos para a geração dos bicentenários": emancipação ou regulação? Dissertação (mestrado) -URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2018.

PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro. **A Travessia Social**: uma ponte para o futuro. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2016. Disponível em: http://veja.abril.com.br/complemento/pdf/TRAVESSIA%20SOCIAL%20-%20PMDB_LIVRETO_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf. Acesso em: 28 jun.2018.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência**, [2014]. Disponível em: [hdr2014.pt.web.pdf\(undp.org\)](http://hdr2014.pt.web.pdf(undp.org)). Acesso em: 08 abr. 2019.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2015

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: www.feevale.br/editora ISBN 978-85-7717-158-3. E-book.

PRONKO, Marcela Alejandra. **O Banco Mundial no campo internacional da educação**. MENDES, João Márcio (Org.). A demolição de direitos: um exame das políticas do banco mundial para a educação e a saúde. 1. ed. Rio de Janeiro, Editora EPSJV, v.1, 2014.

PRONKO, Marcela Alejandra. Modelar o comportamento: novas estratégias do Banco Mundial para a educação na periferia do capitalismo. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. IV, n. 06, jan. jun. /2019.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. KRAWCZYK, Nora. O capital vai ao Ensino Médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, SP, n.21, e021044, 2021.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação-PPGE/UFES**, Vitória, ES, a. 14, v.19, n.46, jul./dez.2017a.

RAMOS, Marise. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017b.

RAMOS, Marise. Ensino Médio no Brasil Contemporâneo: Coerção revestida de consenso no “Estado de Exceção”. **Rev. Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 2-11, jan.-jun, 2019.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022.

RAMOS, Marise. **Curriculum integrado**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html#:~:text=0%20'cur%20integrado%20organiza%20o,que%20se%20pretende%20explicar%2Fcompreender>. Acesso em: 05 mar.2023.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação: e formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, jul./dez., 2017.

ROSA, Leandro Amorim. **Ocupações estudantis**: um estudo psicopolítico sobre movimentos paulistas de 2015 e 2016.2019. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Pontifícia Católica de São Paulo, 2019.

ROSA, Luciane Oliveira; FERREIRA, Valéria Silva. A rede do Movimento Pela Base e sua influência na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n.2, mai./ago., e-ISSN:2237-8707,2018.

SALA, Mauro. Como a regulamentação do FUNDEB busca induzir o papel dos IF's na Reforma do Ensino Médio? Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/o-fundeb-e-a-inducao-do-papel-dos-ifs-na-reforma-do-ensino-medio/> 2021a. Acessado em: 26 mar. 2021

SALA, Mauro. Como a regulamentação do FUNDEB impacta o Ensino Médio integrado à Educação Profissional? Ano XIII - Nº 77 - mai./jun. 2021b, Revista **POLI**: saúde, educação e trabalho - jornalismo público para o fortalecimento da Educação Profissional em Saúde ISSN 1983-909X

SANTOS, Gisele da Silva. **Vozes que constituem o discurso da igualdade educacional na Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó-SC, 2019.

SANTOS, Jailson Alves dos. Política de expansão da RFEPECT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p. e-ISBN 978-85-92826-14-7

SANTOS, Lucíola Licínio. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 33, 2017.

SANTOS, Paula de Macedo. A “ideologia do empreendedorismo” na educação profissional. In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação,39, 2019, Niterói, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: [Anais das Reuniões Nacionais da ANPED | ISSN: 2447-2808](http://www.anped.org.br/AnaisdasReunioesNacionaisdaANPED/ISSN:2447-2808). Acesso em: 20 set. 2022.

SANTOS, Theotônio dos. **Evolução histórica do Brasil**: da colônia à crise da Nova República. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SAVIANI, Demerval. Intelectuais “Orgânicos” em tempos de Pós-Modernidade. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan., abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. **Educação Brasileira**: estrutura e sistema. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das Aldeias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEGUNDO, Mário San; MARTINS, André Rosa. Os ataques aos Institutos Federais: a restauração neoliberal radical no governo Temer. Disponível em: [Revista-ANDES-.pdf \(sindoif.org.br\)](http://Revista-ANDES-.pdf (sindoif.org.br)). Acesso em: 10 mar.2018.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

SEMERARO, Giovanni. O golpe de 2016, o contexto Latino-Americano e as lutas sociais. **Práxis e Hegemonia Popular**. v. 4, n. 4, p. 32-42, jan., jul., 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. ver. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SER EDUCACIONAL. **Grupo Ser Educacional**. 2022. Disponível em: <http://www.sereducacional.com>. Acesso em: 09 jul. 2022.

SGUSSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, out./dez., 2015.

SILVA, Amanda Moreira da. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente**: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Caetana Juracy Resende(org.). **Institutos Federais**: Lei nº 11.892, de 29/12/2018, comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: [Lei nº 11 \(mec.gov.br\)](http://Lei nº 11 (mec.gov.br)). Acesso em: 08 set.2020.

SILVA, Fernando Xavier; JACOMINI, Márcia Aparecida. Relação público-privado na educação: produção acadêmica sobre o Instituto Ayrton Senna (2002-2015). **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 58, jul./set. 2018. ISSN 1981-416X.

SILVA, Gabriel Guimarães Melgaço da. **Reações ao gerencialismo na gestão do trabalho escolar** - RJ. 2020.Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2020.

SILVA, Guilherme Alves da. **A Formação Humana Integral e o Ensino Médio Integrado no contexto das reformas educacionais (2016-2017):** uma parada do velho novo? Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências Sociais. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. **Trabalho, Corporalidade e Formação Humana.** 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. Rev. [on-line].** 2018, v.34, e214130. Epub22-Out-2018. ISSN 0102-4698.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O Ensino Médio e o direito à educação – obrigatório para quem? **Scielo em Perspectiva: Humanas**, 2020.

SILVA, Paula Francisca da. **Trabalho, Docência e Autonomia nos Institutos Federais:** as possibilidades da realidade a partir de um estudo no IFMG.2022. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SILVA, Rafaela Campos Duarte. **O Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais (1996-2016):** Nova configuração da velha dualidade. 163f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Suzana Campos. A política de fechamento de escolas estaduais no Rio de Janeiro e suas consequências socioespaciais. In: 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Políticas, Linguagens e Trajetórias. Campinas, SP. 2019. Universidade Estadual de Campinas. Trabalho Completo, **Anais**. Disponível em: [Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: políticas, linguagens e trajetórias \(unicamp.br\)](http://anais.unicamp.br). Acesso em: 08 jun. 2019.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. O baile de máscaras: o movimento de intelectuais entre estado supranacional e estado integral. **Práxis e Hegemonia Popular**, v. 5, n. 6, p. 136-156, jul. 2020.

SOMOS EDUCAÇÃO. **Grupo Somos Educação.** 2022. Disponível em: <http://www.somoseducacao.com.br>. Acesso em: 09 jul. 2022.

SOUZA, Camila Azevedo. **Educação básica em disputa:** o jogo dos empresários no mercado mundial do conhecimento no século XXI. Campinas, SP: Mercado de letras, 2021.

SOUZA, Joana Dark Andrade de; MELO, Silmara Cássia Barbosa. As reformas educacionais de cunho neoliberal e o acirramento das desigualdades sociais: o avanço das políticas gerenciais da educação na contramão da inclusão social. In: XXIV- EPEN- Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste- Educação e Democracia em risco: o papel da Pós-Graduação em tempo de crise. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB,2018. Trabalho Completo. **Anais**. Disponível em: [Anais das Reuniões Regionais da ANPEd | ISSN: 2595-7945](http://anais.anped.org.br). Acesso em: 05 mai.2019.

SOUZA, José dos Santos. A crise do capital e a redefinição da política educacional brasileira nos anos 90. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 10, jul./dez. 1998.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil: anos 90.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, José dos Santos. A 'Nova' Cultura do Trabalho e seus Mecanismos de Obtenção do Consentimento Operário: Os Fundamentos da Nova Pedagogia do Capital. In: BATISTA, Roberto Lema; ARAÚJO, Renan (orgs). **Desafios do Trabalho – Capital e luta de classes.** Londrina: Práxis, 2003.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 1-15, jul-dez/2004.

SOUZA, José dos Santos. O Recrudescimento da Teoria do Capital Humano. **Cadernos CEMARX**, n. 3, p. 159-172, 2006.

SOUZA, José dos Santos. Industrialismo, democracia e constituição do proletariado em classe. **Temas & Matizes**, v. 9, n. 17, p. 35-49, 2010.

SOUZA, José dos Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 50-66, jul., dez. 2015a.

SOUZA, José dos Santos. Desafios do trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros. MAUÉS, Olgaíses Cabral et al. **Expansão da educação superior: formação e trabalho docente.** Belo Horizonte (MG): Fino Traço, 2015b. p. 65-85.

SOUZA, José dos Santos. Reforma Gerencial e novos desafios para a gestão do trabalho escolar. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. I, n. 01, p. 09-20, jul.- dez.2016.

SOUZA, José dos Santos. Crise Orgânica do capital, recomposição burguesa e intensificação da precariedade do trabalho docente: fundamentos sócio-históricos da (des) configuração do trabalho docente. In: 38^a Reunião Nacional. **Anais...** São Luís, MA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_4_desconfiguracao_do_trabalho_docente_texto_jose_dos_santos.pdf. Acesso em: 10 jun.2021.

SOUZA, José dos Santos. Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Revista Trabalho Educação e Saúde**, v. 16, n. 1, p. 123-140, jan.- abr. 2018a.

SOUZA, José dos Santos. **O que é gerencialismo?** 2018b. Disponível em: em <http://trabalhopoliticaesociedade.blogspot.com.br/search?q=gerencialismo>. Acesso em: 09 out. 2018.

SOUZA, José dos Santos. Estado, sociedade civil e políticas públicas para a formação humana no capitalismo: algumas referências analíticas acerca da política educacional. In: SARTÓRIO, Lucia A. Valadares; LINO, Lucília Augusta; SOUZA, Nádia M. Pereira (orgs.). **Política Educacional e dilemas do ensino em tempo de crise**: juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores. São Paulo: Livraria da Física, 2018c.

SOUZA, José dos Santos; VEIGA, Célia Cristina Pereira da Silva. A criação dos cursos superiores de tecnologia no contexto da recomposição burguesa diante da crise estrutural do capital. In: SOUSA, José de; BOTELHO, Arlete de Freitas; GRIBOSKI, Claudia Maffini (Orgs.) **Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior**. Anápolis-GO: Editora Universidade Estadual de Goiás, 2018d.

SOUZA, José dos Santos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a materialidade do conflito entre capital e trabalho na concepção e na política de formação humana. In: SOUSA, José de; BOTELHO, Arlete de Freitas; GRIBOSKI, Claudia Maffini (Orgs.) **Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior**. Anápolis-GO: Editora Universidade Estadual de Goiás, 2018e.

SOUZA, José dos Santos. Crise orgânica do capital, recomposição burguesa e intensificação da precariedade do trabalho docente: fundamentos sócio-históricos da (des) configuração do trabalho docente. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis *et al.* (Orgs.) **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil – novos e renovados desafios em perspectiva**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

SOUZA, José dos Santos; OTRANTO, Celia Regina. O papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na divisão do trabalho da educação superior no Brasil. In: SANTOS, Maria Rosimary Soares; MELO, Savana Diniz Gomes; GARIGLIO, José Ângelo (orgs.) **Políticas, gestão e direito à educação superior**: novos modos de regulação e tendências em construção. - 1. ed. -Belo Horizonte: Traço Fino, 2020.

SOUZA, José dos Santos. Fundamentos Sócio-históricos da recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques (Orgs.) **Crise do capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: CRV, 2021.

SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques de. O projeto neoconservador para a educação brasileira e suas distorções nas concepções de justiça social, inclusão e democracia: considerações acerca do “Ajuste Justo” proposto pelo Banco Mundial. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 10, n. 30, p. 11-24, 2020. DOI: 10.30612/eduf. v10i30.11935. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/11935>. Acesso em: 21 set. 2020.

SOUZA, José dos Santos. A Educação Superior enxuta e flexível como nicho promissor do mercado educacional. **Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 1-27, mai. ago./2022 ISSN: 1808-799X DOI: <http://doi.org/10.22409/tn.v18i36.42812>.

SOUZA, José dos Santos. Cursos Superiores de Tecnologia: a materialidade da formação enxuta e flexível para o precariado no Brasil. Trabalho Necessário, v.18, n. 36, p. 320-342, mai. ago. /2020. ISSN: 1808-799 X DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v18i36.38855>

SOUZA, Silvana Aparecida de; CAETANO, Maria Raquel. Redes de relações e o Instituto Ayrton Senna. **Redes de Relações e o Instituto Ayrton Senna.** In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs). Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna. Meio Eletrônico - Brasília: Anpae, 2019. E-book, Formato PDF, 140 páginas ISBN: 978.85.87987.24-

STEIMBACH, Allan Andrei. **Escolas ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à reforma do ensino médio (medida provisória 746/2016).** 2018. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Movimento Todos pela Educação. 2022. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br Acesso em 08 abr. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades 2006-2009**, São Paulo: 2009. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/relatorio-de-atividades-2006-2009.pdf> Acesso em: 30 nov.2022

TONET, Ivo. Educação contra o capital. **Revista Instituto Lukács**, 3ª edição ampliada, São Paulo, 2012.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimprimir nosso futuros juntos: um novo contrato social para a educação.** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115> Acesso em: 20 ago. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório Anual da UNESCO no Brasil 2021.** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381550> Acesso em: 18 ago. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de Monitoramento Global da Educação - Resumo 2021.2: Atores não estatais na educação: quem escolhe? Quem perde?** 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076> por Acesso em: 18 ago. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **UNESCO - Covid 19 Resposta educacional.** 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305> por Acesso em: 17 ago. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Estudo sobre as concepções curriculares no Brasil.** 2019. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367818?posInSet=7&queryId=3ff15748-538e>- Acesso em: 17 ago. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon-Educação 2030**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278> por Acesso em: 18 ago. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para todos no Brasil, 2000-2015.** 2014a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232699> Acesso em: 16 ago. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **BRICS Construir a educação para o futuro**: prioridades para o desenvolvimento nacional e a cooperação internacional. 2014b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229602> Acesso em: 17 ago. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação um Tesouro a Descobrir**: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> por Acesso em: 16 ago. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reforma da Educação Secundária: rumo a convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2008. 34 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142463> por Acesso em: 16 ago. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe. PRELAC, uma trajetória de Educação para todos. Panorama Sócio-Educacional: cinco visões sugestivas para a América Latina e o Caribe. Tradução de Leda Beck. **Revista PRELAC**, Santiago, Chile, ano 1, n. 0, agosto. 2004. 104 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137293> por Acesso em: 16 ago. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **O marco de ação de Dakar. 2000.** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278> por Acesso em: 17 ago. 2022.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Investimentos em Educação, Ciência e Tecnologia**: o que pensam os empresários. Disponível em: <http://www.precog.com.br/bc-texto/obras/ue000164.pdf> Acesso em: 05 ago. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Marco Estratégico para a UNESCO no Brasil**. 1996. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147544> por Acesso em: 22 ago. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem** 1990. Disponível em: <https://unescdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291> por Acesso em: 16 ago. 2022

UNINTER. **Grupo Uninter**. 2022. Disponível em: <http://www.uninter.com>. Acesso em: 09 jul. 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - Clacso; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VEIGA, Celia Cristina Pereira da Silva. **Determinantes sócio-históricos das mudanças recentes na gestão da educação profissional tecnológica no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2020.

VIEIRA, Nelma Bernardes; SOUZA, José dos Santos. O “Novo Ensino Médio”: uma análise a partir do aporte teórico de Antonio Gramsci. **Revista Educação em Páginas**, v. 2, e12195, 2023.

VIEIRA, Nelma Bernardes; SOUZA, José dos Santos. Reforma do Ensino Médio e BNCC: ofensiva do capital na Educação Básica. In: SOUZA, José dos Santos; MACEDO, Jussara Marques (Orgs.) **Crise do capital, recomposição burguesa e sua ofensiva no campo educacional**. Curitiba: CRV, 2021.

WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo Histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

YDUQ PAR. **Quem Somos**. 2022. Disponível em <http://www.yduqs.com.br>. Acesso em: 09 jul. 2022. Acesso em: 09 jul. 2022.

FONTES PRIMÁRIAS

DE1. Diretor de Ensino do campus Pinheiral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 07/09/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 55':59". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

DE2. Diretor de ensino do campus Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 26/10/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 38':52". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

DE3. Diretor de Ensino do campus Arraial do Cabo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 14/10/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 28':50". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

DE4. Diretor de ensino do campus Duque de Caxias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia d Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 20/10/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 35':52". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

DG1. Diretora Geral do campus Duque de Caxias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 01/10/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 50':48". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

DG2. Diretor Geral do campus Arraial do Cabo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 05/10/2021]. GTPS: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 23':28". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

DG3. Diretor Geral do campus Rio de Janeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 29/10/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 44':46". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada:

REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

DG4. Diretor Geral do campus Pinheiral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 02/09/2021]. GTPS: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 15':59''. Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

DG5. Diretor Geral do campus Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 08/10/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 32':31''. Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

C1. Coordenador de curso/disciplinas básicas, no campus Duque de Caxias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 14/10/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 47':38''. Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

C2. Coordenador do curso de Meio Ambiente no campus Arraial do Cabo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 30/11/2021]. GTPS: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 21':25''. Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

C3. Coordenadora do curso de Química no campus Rio de Janeiro, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 11/10/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 26':42''. Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

C4. Coordenador de curso/ disciplinas básicas no campus Pinheiral, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Pinheiral: depoimento. [14/09/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 47':47''. Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

CP1. Pedagoga no campus Pinheiral, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 02/09/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 13':41". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

CP2. Pedagoga no campus Nilópolis, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), depoimento. [em 01/12/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 22':13". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

CP3. Pedagoga no campus Arraial do Cabo, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 28/10/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 12':32". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

CP4. Técnica em Assuntos Educacionais no campus Duque de Caxias, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 13/10/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 40':18". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

CP5. Técnico em Assuntos Educacionais no campus Rio de Janeiro, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), depoimento. [em 09/12/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 22':06". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

D1. Docente no campus Pinheiral, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 21/10/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 34':59". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

D2. Docente no campus Duque de Caxias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 24/11/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 38':54". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

D3. Docente do campus Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 19/10/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 30':58". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

D4. Docente no campus Arraial do Cabo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 19/11/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 43':41". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

RS1. Docente representante sindical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 10/08/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 30:47". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

RS2. Docente representante sindical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 07/10/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 30':47". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

RS3. Docente representante sindical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 23/08/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 45':55". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

RS4. Docente e coordenador geral do Sindicato dos Trabalhadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 13/08/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 54':03". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

RS5. Docente representante sindical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 23/08/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 33':56". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

RS6. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ): depoimento. [em 22/07/2021]. Entrevistador: José dos Santos Souza. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 45':55". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

CG1. Coordenador Geral do Sindicato Nacional dos Servidores Federais. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano): depoimento. [em 26/11/2021]. Entrevistadora: Nelma Bernardes Vieira. Nova Iguaçu: GTPS, 2021. Arquivo de som e vídeo do tipo WMV, com duração de 01':08":13". Entrevista concedida para a pesquisa intitulada: REAÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO À CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.

APÊNDICES

APÊNDICE I



Doutoranda: Nelma Bernardes Vieira (PPGEduc/UFRRJ)

Orientador: Prof. Dr. José dos Santos Souza (PPGEduc/UFRRJ)

Hoje, às ____ min., do dia _____ de 2021, entrevistamos _____, diretor geral/ diretor de ensino do IFRJ no Campus _____. O objetivo de nossa entrevista é levantar informações que nos permita compreender aspectos da reação docente à mais recente Reforma do Ensino Médio e à implementação da BNCC.

1. Bom dia/ Boa tarde/ Boa noite! Qual a sua formação profissional?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. É a primeira vez que exerce o cargo de diretor(a) de ensino e/ou diretor geral? Se não, quais foram as suas experiências anteriores?
4. Há quanto tempo atua como diretor de ensino e/ou diretor geral na Educação Profissional Técnica e/ou Tecnológica?
5. Você gosta de ocupar esta função?
6. Desde que você assumiu a direção de ensino e/ou diretor geral, quantas greves foram declaradas?
7. Quanto tempo duraram essas greves?
8. Foram greves parciais ou gerais?
9. Que finalidades tinham essas greves?
10. Como foi a adesão dos docentes do seu campus?
11. Houve atritos com os docentes que não aderiram à greve?
12. Quais são as suas atribuições como diretor de ensino e/ou diretor geral?
13. Qual a sua opinião acerca da Reforma do Ensino Médio e da BNCC que vêm sendo implementadas nestes últimos anos?

14. Como está ocorrendo a adequação da carga horária dos cursos ofertados em seu campus para atender à Lei nº 13.415/2017?
15. Há iniciativas de mudanças curriculares em seu campus? Quais os profissionais que estão participando na elaboração dessas mudanças curriculares? Qual sua opinião sobre isso?
16. Na nova legislação as disciplinas de História, Filosofia, Artes e Educação Física deixaram de ser disciplinas obrigatórias, como esses docentes serão aproveitados no quadro permanente da instituição?
17. A Educação Profissional é um dos eixos formativos, a nova legislação permite o itinerário formativo integrado, como pensa organizar os cursos ofertados do seu campus nesse itinerário?
18. Como você vê a possibilidade de parcerias com o setor privado para o desenvolvimento do trabalho educativo do IFRJ?
19. Como você descreve a reação dos docentes do IFRJ à Reforma do Ensino Médio e à BNCC?
20. Qual o número de docentes substitutos no seu campus?
21. Qual a sua concepção de gerencialismo na educação?
22. O que é currículo integrado?
23. Em sua opinião, os professores do campus realizam o currículo integrado no cotidiano escolar?
24. Na sua avaliação, qual será o maior impacto dessas reformas?
25. Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado, mas julga relevante?
26. Você nos autoriza a utilizar do conteúdo desta entrevista como dado de pesquisa científica, bem como sua publicização em parte ou no todo, por meio de comunicações em eventos e/ou em periódicos científicos?

APÊNDICE II



ROTEIRO DE ENTREVISTAS

COORDENADORES DE CURSO

Projeto de Tese de Doutorado: *“Reação dos Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro à contrarreforma do Ensino Médio”*

Doutoranda: Nelma Bernardes Vieira (PPGEduc/UFRRJ)

Orientador: Prof. Dr. José dos Santos Souza (PPGEduc/UFRRJ)

Hoje, às ____ min., do dia _____ de 2021, entrevistamos _____, coordenador de curso do IFRJ no Campus _____. O objetivo de nossa entrevista é levantar informações que nos permita compreender aspectos da reação docente à mais recente Reforma do Ensino Médio e à implementação da BNCC.

1. Bom dia/ Boa tarde/ Boa noite! Qual a sua formação profissional?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. É a primeira vez que exerce o cargo de coordenador de curso? Se não, quais foram as suas experiências anteriores?
4. Há quanto tempo atua como coordenador de curso na Educação Profissional Técnica e/ou Tecnológica?
5. Quais são as suas atribuições como coordenador de curso?
6. Como funciona o colegiado do seu curso?
7. Todos os professores que atuam no curso participam? De que forma?
8. Como é a relação dos professores das disciplinas técnicas com os professores das disciplinas do Ensino Médio?
9. Ocorrem disputas?
10. Qual a sua opinião acerca da Reforma do Ensino Médio e da BNCC que vêm sendo implementadas nestes últimos anos?
11. Como está ocorrendo a adequação da carga horária dos cursos ofertados em seu campus para atender à Lei nº 13.415 (Brasil,2017)?

12. Há iniciativas de mudanças curriculares em seu campus? Quais os profissionais que estão participando na elaboração dessas mudanças curriculares? Qual sua opinião sobre isso?
13. Como você vê a possibilidade de parcerias com o setor privado para o desenvolvimento do trabalho educativo do IFRJ?
14. Como você descreve a reação dos docentes do IFRJ à Reforma do Ensino Médio e à BNCC?
15. O que é currículo integrado?
16. Em sua avaliação, qual será o maior impacto dessas reformas?
17. Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado, mas julga relevante
18. Você nos autoriza a utilizar o conteúdo desta entrevista como dado de pesquisa científica, bem como sua publicização em parte ou no todo, por meio de comunicações em eventos e/ou em periódicos científicos?

APÊNDICE III



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Direção Sindical

Projeto de Tese de Doutorado: *“Reação dos Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro à contrarreforma do Ensino Médio”*

Doutoranda: Nelma Bernardes Vieira (PPGEduc/UFRRJ)

Orientador: Prof. Dr. José dos Santos Souza (PPGEduc/UFRRJ)

Hoje,....., do dia de 2021, entrevistamos, docente do IFRJ e representante sindical da categoria. O objetivo de nossa entrevista é levantar informações que nos permita compreender aspectos da reação docente à mais recente Reforma do Ensino Médio e à implementação da BNCC.

1. Bom dia/ Boa tarde/ Boa noite! Qual a sua formação profissional?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. É a primeira vez que ocupa uma função no sindicato? Se não, quais foram as suas experiências anteriores?
4. Há quanto tempo atua no sindicato?
5. Quais são as suas atribuições no Sindicato?
6. Você gosta de ocupar esta função?
7. Quantas greves foram declaradas, desde que você assumiu a função no sindicato?
8. Quanto tempo duraram essas greves?
9. Foram greves parciais ou gerais?
10. Que finalidades tinham essas greves?
11. Houve atritos com os docentes que não aderiram à greve?
12. Há reuniões periódicas?
13. Qual a periodicidade das assembleias?
14. Quantos docentes do seu campus são sindicalizados?
15. Qual é o número de docentes que participam das assembleias?
16. Que atividades de formação sindical são oferecidas aos sindicalizados?
17. Você sabe o número de docentes substitutos hoje no IFRJ?
18. Qual a sua opinião acerca da Reforma do Ensino Médio e da BNCC quem vêm sendo implementadas nestes últimos anos?
19. Como está ocorrendo a adequação da carga horária dos cursos ofertados em seu Campus para atender à Lei nº 13.415 (Brasil,2017)?
20. Há iniciativas de mudanças curriculares em seu Campus? Quais os profissionais que estão participando na elaboração dessas mudanças

- curriculares? Qual sua opinião sobre isso?
21. Como você vê a possibilidade de parcerias com o setor privado para o desenvolvimento do trabalho educativo do IFRJ?
 22. Como você descreve a reação dos docentes do IFRJ à reforma do Ensino Médio e à BNCC?
 23. O que é currículo integrado?
 24. Em sua opinião, os professores do campus Pinheiral realizam o currículo integrado no cotidiano escolar?
 25. Em sua avaliação, qual será o maior impacto dessas reformas?
 26. Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado, mas julga relevante?
 27. Você nos autoriza a utilizar o conteúdo desta entrevista como dado de pesquisa científica, bem como sua publicização em parte ou no todo, por meio de comunicações científicas em eventos e/ou em periódicos científicos?

APÊNDICE IV



ROTEIRO DE ENTREVISTA PEDAGOGOS E TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

Projeto de Tese de Doutorado: “Reação dos Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro à contrarreforma do Ensino Médio”

Doutoranda: Nelma Bernardes Vieira (PPGEduc/UFRRJ)

Orientador: Prof. Dr. José dos Santos Souza (PPGEduc/UFRRJ)

Hoje, às _____, do dia _____ de 2021, entrevistamos _____, _____ do IFRJ no Campus _____. O objetivo de nossa entrevista é levantar informações que nos permita compreender aspectos da reação docente à mais recente Reforma do Ensino Médio e à implementação da BNCC.

1. Bom dia/ Boa tarde/ Boa noite! Qual a sua formação profissional?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. Há quanto tempo atua na Educação Profissional Técnica e/ou Tecnológica?
4. Há quanto tempo atua no Ensino Médio?
5. Em qual(is) curso(s) atua?
6. Você é sindicalizado? Participa das reuniões e assembleias?
7. O que você sabe sobre a reforma do Ensino Médio realizada no governo Temer? Da BNCC?
8. Qual a sua opinião acerca da Reforma do Ensino Médio e da BNCC que vêm sendo implementadas nestes últimos anos?
9. Como está ocorrendo a adequação da carga horária dos cursos ofertados em seu campus para atender à Lei nº 13.415 (Brasil, 2017)?
10. Há iniciativas de mudanças curriculares em seu campus? Quais os profissionais que estão participando na elaboração dessas mudanças curriculares? Qual sua opinião sobre isso?
11. Como você vê a possibilidade de parcerias com o setor privado para o desenvolvimento do trabalho educativo do IFRJ?

12. Como você descreve a reação dos docentes do IFRJ à Reforma do Ensino Médio e à BNCC?
13. O que é currículo integrado?
14. Em sua opinião, os professores do seu campus realizam o currículo integrado no cotidiano escolar?
15. Houve alguma formação para trabalhar com o currículo integrado?
16. Em sua avaliação, qual será o maior impacto dessas reformas?
17. O que é princípio educativo?
18. Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado, mas julga relevante?
19. Você nos autoriza a utilizar o conteúdo desta entrevista como dado de pesquisa científica, bem como sua publicização em parte ou no todo, por meio de comunicações científicas em eventos e/ou em periódicos científicos?

APÊNDICE V



ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS DOCENTES DO ENSINO

Projeto de Tese de Doutorado: "Reação dos Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro à contrarreforma do Ensino Médio"

Doutoranda: Nelma Bernardes Vieira (PPGEduc/UFRRJ)

Orientador: Prof. Dr. José dos Santos Souza (PPGEduc/UFRRJ)

Hoje, às ____ min., do dia _____ de 2021, entrevistamos _____, professor do IFRJ no Campus _____. O objetivo de nossa entrevista é levantar informações que nos permita compreender aspectos da reação docente à mais recente Reforma do Ensino Médio e à implementação da BNCC.

1. Bom dia/ Boa tarde/ Boa noite! Qual a sua formação profissional?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. Há quanto tempo atua na Educação Profissional Técnica e/ou Tecnológica?
4. Há quanto tempo atua no Ensino Médio?
5. Em qual(is) curso(s) atua?
6. Você é sindicalizado? Participa das reuniões e assembleias?
7. Qual a sua opinião acerca da Reforma do Ensino Médio e da BNCC que vêm sendo implementadas nesses últimos anos?
8. Como está ocorrendo a adequação da carga horária dos cursos ofertados em seu campus para atender à Lei nº 13.415 (Brasil,2017)?
9. Há iniciativas de mudanças curriculares em seu campus? Quais os profissionais que estão participando na elaboração dessas mudanças curriculares? Qual sua opinião sobre isso?
10. Como você vê a possibilidade de parcerias com o setor privado para o desenvolvimento do trabalho educativo do IFRJ?

11. Como você descreve a reação dos docentes do IFRJ à Reforma do Ensino Médio e à BNCC?
12. O que é currículo integrado?
13. Em sua opinião, os docentes do seu campus realizam o currículo integrado no cotidiano escolar?
14. Houve alguma formação para trabalhar com o currículo integrado?
15. Em sua avaliação, qual será o maior impacto dessas reformas?
16. Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado, mas julga relevante?
17. Você nos autoriza a utilizar o conteúdo desta entrevista como dado de pesquisa científica, bem como sua publicização em parte ou no todo, por meio de comunicações em eventos e/ou em periódicos científicos?

APÊNDICE VI



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR GERAL DO SINASEFE

Projeto de Tese de Doutorado: *“Reação dos Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro à contrarreforma do Ensino Médio”*

Doutoranda: Nelma Bernardes Vieira (PPGEduc/UFRRJ)

Orientador: Prof. Dr. José dos Santos Souza (PPGEduc/UFRRJ)

Hoje, às ____ min., do dia _____ de 2021, entrevistamos _____, professor do IFRJ no Campus _____. O objetivo de nossa entrevista é levantar informações que nos permita compreender aspectos da reação docente à mais recente Reforma do Ensino Médio e à implementação da BNCC.

1. Bom dia/ Boa tarde/ Boa noite! Qual a sua formação profissional?
2. Há quanto tempo atua no magistério?
3. É a primeira vez que ocupa uma função no sindicato? Se não, quais foram as suas experiências anteriores?
4. Há quanto tempo atua no sindicato?
5. Quais são as suas atribuições no Sindicato?
6. Você gosta de ocupar esta função?
7. Quantas greves foram declaradas, desde que você assumiu a função no sindicato?
8. Quanto tempo duraram essas greves?
9. Foram greves parciais ou gerais?
10. Que finalidades tinham essas greves?
11. Houve atritos com os docentes que não aderiram à greve?
12. Há denúncias de perseguição e atritos aos docentes que aderiram às greves em algum Instituto Federal?
13. Há reuniões periódicas com as seções sindicais?
14. Qual é a periodicidade?
15. Qual é o número de coordenadores das seções sindicais participam das reuniões?
16. Você tem dados de quantos docentes da Rede Federal são sindicalizados?
17. Que atividades de formação sindical são oferecidos aos sindicalizados e aos coordenadores das seções sindicais?
18. Você sabe o número de docentes substitutos hoje na Rede Federal?
19. Qual a sua opinião acerca da Reforma do Ensino Médio e da BNCC que vêm sendo implementadas nestes últimos anos?
20. Como está ocorrendo a adequação da carga horária dos cursos ofertados na Rede Federal para atender à Lei 13.415/2017?

21. Há iniciativas de mudanças curriculares em algum Instituto Federal? Quais os profissionais que estão participando na elaboração dessas mudanças curriculares? Qual sua opinião sobre isso?
22. Como você vê a possibilidade de parcerias com o setor privado para o desenvolvimento do trabalho educativo da Rede Federal?
23. Como você vê a possibilidade de parcerias com as redes estaduais para o cumprimento do itinerário formativo profissional?
24. Qual é o posicionamento do SINASEFE em relação ao fracionamento de Institutos Federais e à nomeação de 10 novos reitores sem a criação de novos cursos, matrículas e *campi*?
25. Qual tem sido o posicionamento do SINASEFE em relação aos cortes do orçamento da Rede Federal?
26. Na sua visão, qual é a relação dos cortes do orçamento da Rede Federal com as mudanças no FUNDEB e a contrarreforma do Ensino Médio?
27. O CONIF Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal se posiciona contra a lei 13.415/2017 e afirma que a Rede Federal não será afetada pela contrarreforma do Ensino Médio por ser uma autarquia e ter autonomia. Na sua opinião, basta fortalecer o currículo integrado para a Rede Federal não ser afetada pela contrarreforma do Ensino Médio?
28. Como você descreve a reação dos docentes da Rede Federal à contrarreforma do Ensino Médio e à BNCC?
29. O que é currículo integrado?
30. Em sua opinião, os professores da Rede Federal realizam o currículo integrado no cotidiano escolar?
31. Em sua avaliação, qual será o maior impacto dessas reformas para a Rede Federal?
32. Gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado, mas julga relevante?
33. Você nos autoriza a utilizar o conteúdo desta entrevista como dado de pesquisa científica, bem como sua publicização em parte ou no todo, por meio de comunicações científicas em eventos e/ou em periódicos científicos?

APÊNDICE VII

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM

Eu, portador(a) do CPF....., AUTORIZO a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, representada pelo Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), sediado(a) na Rua Savério José Bruno, S/Nº , Moquetá, Nova Iguaçu (RJ), a utilizar depoimentos por mim prestados por livre e espontânea vontade, em todo e qualquer material utilizado para gravação de imagens de vídeo, fotos e/ou voz, capturados por meio de entrevista semiestruturada gravada em/...../2021, às horas, no *Google Meet*.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso de imagem e/ou som acima mencionada em todo território nacional e no exterior, com a devida anuênciia do Coordenador do GTPS, o Prof. Dr. José dos Santos Souza, para fins exclusivamente científicos, das seguintes formas: mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros) ou transcrição devidamente autorizada por mim. Por meio desta autorização ora concedida, autorizo ainda a realização de cortes, reduções e edições que forem necessárias para adequar as imagens e ou sons capturados aos fins específicos da divulgação científica, segundo aos princípios éticos da pesquisa em educação.

Esta autorização não gera e não gerará no futuro, bem como não ensejará interpretação de existência de quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória ou mesmo empregatícia entre o(a) cedente e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Por fim, **DECLARO** que estou de acordo com o entendimento de que as imagens e/ou sons gravados não violam os direitos de imagem e de privacidade do cedente e que tenho ciência que este material pertence exclusivamente ao GTPS/UFRRJ, o qual poderá usá-lo a seu exclusivo critério para fins científicos e acadêmicos.

Nova Iguaçu (RJ), de 2021.

NOME

CPF