



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Barbara Bueno de Castro Silva

**A contrarreforma atual do ensino médio: um estudo da implementação nas
escolas estaduais do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2022

Barbara Bueno de Castro Silva

A contrarreforma atual do ensino médio: um estudo da implementação nas escolas estaduais do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estado e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Barbara Bueno de Castro.
A contrarreforma atual do ensino médio: um estudo da implementação nas escolas estaduais do Rio de Janeiro / Barbara Bueno de Castro Silva. – 2022.
148 f.

Orientador: Carlos Soares Barbosa.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Ensino Médio – Teses. 2. Generalismo – Teses. 3. Reforma do ensino – Teses. 4. Emoções – Teses. 5 Identidade cultural – Teses. I. Barbosa, Carlos Soares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Barbara Bueno de Castro Silva

A contrarreforma atual do ensino médio: um estudo da implementação nas escolas estaduais do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estado e Políticas Públicas.

Aprovada em 22 de junho de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa (Orientador)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Marise Ramos Nogueira

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Vânia Cardoso da Motta

Faculdade de Educação - UFRJ

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

Esse trabalho é dedicado a todos que contribuíram para sua realização e a todos que lutam por uma educação pública emancipatória e para além do capital.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, meus amigos e companheiro por todo apoio durante esse processo.

Agradeço também ao Programa e aos seus professores pela oportunidade e por todo aprendizado, em especial ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa, que mesmo com todos os desafios desses anos de pandemia, me acompanhou com muito trabalho, paciência e carinho nessa jornada, me auxiliando na construção desse trabalho e da minha formação como educadora/pesquisadora. Agradeço também às professoras membros da banca de qualificação e de defesa, Prof.^a Dr.^a Marise Nogueira Ramos e Prof.^a Dr.^a Vania Cardoso Motta por todas as contribuições e apontamentos que fortaleceram esse estudo.

Agradeço igualmente aos colegas do PPFH e do grupo de orientação composto também pelos discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

RESUMO

SILVA, B. B. C. *A contrarreforma atual do Ensino Médio: um estudo da implementação nas escolas estaduais do Rio de Janeiro*. 2022, 148 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A reforma do Ensino Médio, tratada na Lei nº 13.415/2017, promove diversas mudanças na organização e estrutura curricular da última etapa da educação básica brasileira. O presente estudo busca analisar o Estado do Rio de Janeiro como particularidade da implementação da contrarreforma do Ensino Médio no Brasil, em seu momento inicial. Compreendendo que os projetos e as políticas educacionais são um campo em disputa, intentou-se identificar os grupos envolvidos e as possíveis tensões e disputas que permeiam a organização e implementação do novo Ensino Médio na rede pública do Estado do Rio de Janeiro, visando compreender também o que muda e o que permanece na organização nesta etapa da educação básica. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada no método do materialismo histórico-dialético, com vista a compreender o desenvolvimento de distintas propostas curriculares para o Ensino Médio na rede estadual de educação do Rio de Janeiro até a configuração atual, a fim de atender a Lei nº 13.415/2017. O estudo demonstra a presença de grupos empresariais e das parcerias público-privadas bem antes da atual reforma com o objetivo de adaptar o modelo educacional para formar o trabalhador de novo tipo demandado pela reestruturação produtiva e conformado às novas relações de trabalho. O resultado evidencia a disputa sobre a implementação da reforma do Ensino Médio na rede pública do Estado, envolvendo setores políticos, empresariais e movimentos sindicais e estudantis. Observou-se que o processo de disputa também evidencia o caráter acelerado e antidemocrático da política educacional no Estado, que pouco buscou o diálogo com os que se encontram na base de todo esse processo: professores e estudantes.

Palavras-chave: Reforma Ensino Médio. Lei nº 13.415/2017. Rio de Janeiro. Gerencialismo.

ABSTRACT

SILVA, B. B. C. *The current counter-reform of High School*. 2022, 148 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The High School reform, treated by law nr. 13.415/2017, brings a lot of changes regarding the organization and curriculum of the last fase of brazilian basic education. The present study aims to analyze the State of Rio de Janeiro as a particularity of the brazilian High School counter-reformation execution, at the starting point. Understanding that the educational projects and politics are a playing field in society, there was an effort to identify the groups involved and the possible tensions and disputes that permeate the organization and implementation of the new High School in the public schools of Rio de Janeiro State, also seeking to understand what changes and what remains in this stage of the basic education. Metodologically, it is a documentary and bibliographic research, based on the method of the dialectical historical materialism, aiming at comprehend the development of distinct curricular proposals to the High School in the educational public system of Rio de Janeiro until the current configuration, to understand the Law nr. 13.415/2017. The study captured the presence of corporate groups and public-private partnerships long before the current reform with the purpose of adaptating the educational model to train the new type worker demanded by the productive restructuring and conformed to the new working relationships. The result show the dispute over the High School reform in the educational public system of Rio de Janeiro, involving politicals and corporates sectors as well as trade union and student movements. It was observed that the dispute process also shows the accelerated and undemocratic character of the educational policy in the State, that little sought the dialogue with the ones that forms the basis of this process: teachers and students.

Keywords: High School Refom. Law nr. 13.415/2017. Rio de Janeiro. Managerialism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1-	Artigos científicos.....	20
Quadro 2-	Dissertações.....	22
Gráfico 1-	Distribuição da participação na matrícula do Ensino Médio por rede no Brasil (2010).....	42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas por modalidade (Ens. Médio regular e integrado) nos anos de 2015 e 2019.....	41
Tabela 2 - Número de estabelecimentos escolares que atendem ao Ensino Médio na Rede estadual do Rio de Janeiro.....	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETA	Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEA	Instituto Estadual do Ambiente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JA	Junior Achievement
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social
OSCIPs	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programme for International Student Assessment
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPFH	Políticas Públicas e Formação Humana
PROEIS	Programa Estadual de Integração de Segurança
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação de Ensino do Rio de Janeiro
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação
SESEG	Secretaria Estadual de Segurança
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
TCH	Teoria do Capital Humano
TPE	Movimento Todos pela Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
UFF	Universidade Federal Fluminense
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	ENSINO MÉDIO NO BRASIL: Concepções e debates	30
1.1	Considerações sobre o Estado	33
1.2	Trabalho e educação	36
1.3	Ensino Médio brasileiro: caminho histórico e suas concepções	40
1.4	A política educacional no contexto neoliberal e suas implicações no Ensino Médio	57
2	AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL NEOLIBERAL	67
2.1	O contexto neoliberal e as políticas educacionais	69
2.2	O “novo” Ensino Médio: apontamentos sobre a Lei e a fragmentação do ensino	86
3	O “NOVO” ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO	93
3.1	A política de Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro	93
3.2	Ensino Médio em Tempo Integral: entre a variedade de modelos	100
4	O CAMINHO DA CONTRARREFORMA: uma análise inicial	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	133
	ANEXO A - Tabela da Matriz Curricular da rede Estadual do RJ (E.M.I-2015)	142
	ANEXO B - Tabela da Matriz Curricular na rede pública do Estado do RJ (Ensino Médio parcial diurno/noturno)	144
	ANEXO C - Tabela da Matriz Curricular na rede pública do Estado do RJ (Ensino Médio Modelo em Tempo integral pleno)	145
	ANEXO D- Tabela da Matriz Curricular na rede pública do Estado do RJ (Ensino Médio Modelo em Tempo integral Inovador)	146
	ANEXO E- Tabela da Matriz curricular na rede pública do Estado do RJ (E. M. modelo em tempo integral, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho)	148

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio sempre me despertou uma curiosidade pela sua ligação com o mundo do trabalho e o que era esperado das pessoas em formação, isto é, a relação com o futuro e o desenvolvimento da sociedade para o trabalho. Foi no Ensino Médio que “escolhi” – dentro das possibilidades de escolha – ser professora de Geografia e, assim, trabalhar a partir dos conhecimentos gerais e críticos sobre o mundo para uma perspectiva de transformação e para além das oportunidades de trabalho. O Ensino Médio foi também a minha primeira experiência docente, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nos anos de 2014-2016, como licencianda em Geografia na Universidade Federal Fluminense (UFF).

Os anseios, as dificuldades, os enfrentamentos e questionamentos dos alunos acerca do futuro abarcavam as questões que tínhamos em nosso grupo de pesquisa. Como esses jovens planejavam/planejaram seus futuros? Possuem motivação e condições materiais para estarem em formação acadêmica? Querem esse caminho? Essas nossas perguntas se tornaram parte de um trabalho sobre a relação dos jovens de Ensino Médio concluintes com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que hoje é o principal meio de ingresso nas universidades públicas e privadas do país, junto com o Programa do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Nesta pesquisa percebemos que o ENEM está fortemente relacionado com as avaliações de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que os alunos realizam nas instituições de ensino no último ano da educação básica. Nas décadas recentes esta relação se aprofundou, compreendendo inclusive suas matrizes curriculares a partir da organização do ENEM por áreas de conhecimento.

Em 2016, no ano em que concluí minha formação em licenciatura, foi um ano atípico e decisivo na vida política do país. Ano em que foi interrompido o governo de Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), a partir de um processo golpista orquestrado pelos setores do centro e centro-direita do governo que tinha como um dos pontos fundamentais a defesa dos interesses da classe burguesa.¹ Esse ano também se caracterizou

¹ O processo golpista apontado pode ser compreendido a partir da leitura de Armando Boito Jr. em sua obra recente “Reforma e crise política no Brasil: Os conflitos de classe nos governos do PT” (2019) no qual o autor discute sobre as frações da classe burguesa no poder e como aquelas que sustentaram os governos do PT “desembarcam” do governo Dilma para corroborar o golpe.

por um período de protestos e manifestações contra as medidas decretadas desde o início do Governo Temer, vinculado ao “antigo” Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB²). Fase em que foi retomado um processo de ataque aos direitos sociais conquistados, principalmente por meio da Emenda Constitucional nº 95 (EC nº95), que congelou os gastos primários sociais por 20 anos, e das Reformas Trabalhistas (Lei nº 13.467/2017) e do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017).

Observa-se, assim, a implementação da velha tática utilizada pela classe dominante para a saída das crises econômicas: a penalização dos trabalhadores. A este contexto de arrocho soma-se o anúncio do fechamento de escolas com fins de “reorganização” escolar. O fechamento de escolas – que já vinha ocorrendo em várias partes do Brasil e impactava a vida de milhares de estudantes – impulsionou a greve dos professores e as ocupações dos estudantes secundaristas em diversas escolas, além de contar com impressionante organização em termos de movimentação política e social, já que foram mais de 1.000 escolas e cerca de 200 universidades ocupadas em todo país³. Esse processo de fechamento de unidades (que não se limita ao ano das ocupações) não foi um fenômeno tipicamente urbano, pois também ocorreu no campo brasileiro, onde 4.084 escolas foram fechadas só no ano de 2014, segundo dados do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra-MST (2016)⁴.

O não-fechamento das escolas⁵ não era a única pauta de reivindicações dos secundaristas. A luta consistia também em melhores condições de trabalho para os

² Em 2017, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) aprovou entre seus integrantes em uma convenção nacional extraordinária, a alteração do nome da legenda do partido. A volta do nome original de antes de 1980, teve como intuito diminuir o desgaste do partido frente a sociedade, e o aumento da sua aceitação, já que seus níveis de popularidade observaram uma redução frente aos casos de corrupção que vieram à tona no período. É interessante notar que ao mesmo tempo que os membros do partido negam a alteração do nome em relação à volta ao passado (que remete aos tempos da ditadura), passam a preferi-lo do que à ligação com a corrupção que possuía impacto negativo na opinião pública. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/pmdb-aprova-mudanca-de-nome-e-passa-a-ser-chamado-mdb.ghtml>. Acesso em: 20 maio 2021.

³ Os dados foram coletados a partir de uma média pela observação dos dados do Mapa das Ocupações de Escolas e Faculdades contra Temer, criado em regime colaborativo durante o período das ocupações. Também trabalhamos com os dados oferecidos pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES). Para acessar o mapa: <https://www.google.com/maps/d/u/0/embed?mid=1xK6lHouMG-vLkft7aD3XxwILYLo&w=640&h=480%5D&ll=-17.201508783716594%2C-50.67999105000001&z=4>. Acesso em 10 fev. 2021.

⁴ Para ver mais: <https://mst.org.br/2016/02/26/nos-ultimos-10-anos-32-512-escolas-foram-fechadas-diz-educadora/>. Acesso em 10 fev. 2021.

⁵ Movimento não feche a minha escola. A dissertação de Silva (2019) discute o movimento e desigualdade socioespacial que reproduz e é reproduzida pela política de “reorganização” escolar pautada no fechamento de escolas. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11955/DEPOSITO%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 maio 2021.

professores, a não utilização de recursos públicos para interesses privados na educação, movimentos contrários a centralização e padronização das avaliações externas e a defesa da educação crítica. Um aspecto interessante é a posição dos estudantes em relação à “reorganização” propondo um movimento inverso de “desorganização”, não aceitando a retirada dos seus espaços de ensino e de convívio. Nesse sentido, o debate entorno do Ensino Médio, seus sentidos e caminhos foi acalorado por meio de um movimento formado por jovens de todo o Brasil.

A reforma do ensino, nesse contexto, aparecia como um dos horizontes a ser almejado. No discurso governamental, a atualização do Ensino Médio ocorreria – e seria mais interessante – caso tivesse uma maior correspondência com o novo mundo do trabalho, o que promoveria uma maior motivação para os jovens “desinteressados” com o antigo modelo da última etapa da educação básica. Desse modo, uma das justificativas para a reforma do Ensino Médio foi a busca para reduzir a evasão, ainda que tenha origem em outros problemas de ordem social e econômica no país.

Vale destacar que a reforma do Ensino Médio foi exarada por meio da Medida Provisória nº 746/2016, apenas 22 dias após a posse do então presidente Michel Temer⁶, se configurando como uma medida imposta para a maioria dos estudantes em um momento de crise política e social no país. Ao mesmo tempo em que fora aprovado o Projeto de Emenda à Constituição – a PEC nº 241/2016⁷, transformado em Emenda em dezembro do mesmo ano –, que instituiu um novo regime fiscal de austeridade para com as pautas sociais. Em nome de uma maior “racionalidade” dos gastos dos recursos públicos em um contexto de inúmeras reformas, o que se verifica na prática é a redução dos investimentos públicos na área social e na garantia dos direitos básicos da população. É nesse sentido também que trazemos em nosso título a nova organização do Ensino Médio como uma contrarreforma, que faz parte de um conjunto de contrarreformas que se deram no campo do trabalho, previdência, economia e educação. Essa concepção de contrarreforma, de velhas políticas e discursos como uma “nova” proposta é sinalizada por Gramsci (2002, p. 143) “como uma combinação substancial, se não formal, entre o velho e o novo”. Neste sentido, “o que caracteriza um processo de contrarreforma não é assim a completa ausência do novo, mas a enorme preponderância da conservação (ou mesmo da restauração) em face das eventuais e tímidas novidades” (COUTINHO, 2012, p. 124). Portanto, aqui defendemos o uso do termo contrarreforma para

⁶ Tal movimentação política foi marcada por um intenso processo de “impeachment” da Presidenta Dilma (PT) em um movimento de disputa e conflitos dentro e fora dos espaços institucionais do governo.

⁷ O processo de tramitação pode ser visto aqui:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>. Acesso em 01 fev. 2021.

tratar esse conjunto de medidas que regrediram os avanços nas políticas públicas conquistadas pela luta popular. É do nosso entendimento que a nova lei do Ensino Médio se configura como uma contrarreforma nos termos gramscianos.

Nesse contexto, surgem algumas questões que me instigaram ao tema: Como a reforma da educação, um projeto que possui tanta importância na vida dos jovens do país, pode ser aprovada de maneira tão acelerada, com tão pouco debate público e com tantas manifestações contrárias?⁸ Como a promessa de realização dos sonhos da juventude pode vir acompanhada de tantos aspectos contraditórios? Esses foram alguns dos questionamentos que me impulsionaram à pesquisa e que foram tratados de maneira geral em meu Trabalho de Conclusão de Curso da Pós-graduação *lato-sensu* em Educação, Trabalho e Cultura Profissional, na UFF, nos anos de 2018-2019. Nele, discuti a construção da Lei nº 13.415/2017 e o seu caráter arbitrário, seus problemas, suas contradições no campo de sua construção e do seu conteúdo. Neste segundo momento, no curso de Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH-UERJ), o foco é na rede estadual de Ensino do Rio de Janeiro e em como a Lei nº 13.415/2017 e as determinações da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) se manifestam na organização do novo Ensino Médio nas escolas estaduais, com atenção à conjuntura política, econômica e social do país e do Rio de Janeiro e às orientações das organizações multilaterais envolvidas neste processo. Devido ao caráter recente da implementação desta política no Estado do Rio de Janeiro é necessário que seja acompanhada criticamente, já que a rede pública estadual possui a maior participação na matrícula do Ensino Médio, com 75,2% das matrículas (INEP, 2019). Nesse sentido, é preciso analisar atentamente a formação destinada aos jovens da classe trabalhadora.

É importante mencionar que a reforma parte de uma pretensa “novidade” em termos de organização dos conhecimentos, da mudança na carga horária das disciplinas e de uma pedagogia supostamente mais alinhada com a vida dos jovens (por mais amplo que isso possa ser). De acordo com os discursos dos reformadores, a reorganização do Ensino Médio

⁸ Para discutir tal questão, Ramos (2020) irá trabalhar em cima do conceito de “Estado de exceção” (Giorgio Agamben, 2004). A autora discorre que desde 2016, a partir do golpe se vive um “Estado de exceção” no Brasil. “A norma é suspensa enquanto a decisão pelo soberano é o que conta; esta é elevada ao máximo, como sinal contrário do estado de não exceção, quando a decisão é reduzida ao mínimo porque a norma já indica o caminho a ser tomado. A suspensão das normas nessa condição tem um estatuto temporário e se legitima em situações de crises ou catástrofes. Passadas tais situações, restauram-se as normas e se supera o “estado de exceção” (RAMOS, 2020, p. 20). Dentro desse contexto, algumas medidas que alteram a constituição, e que dentro da lógica do Estado de exceção são legitimadas, são “as contrarreformas trabalhistas, incluindo a lei da terceirização irrestrita, do ensino médio, e a eminente contrarreforma da previdência” (RAMOS, 2020, p. 21)

brasileiro visa a dar uma resposta aos problemas da evasão e aos desafios para a construção de uma escola motivadora e que ao mesmo tempo prepare os jovens para a nova configuração do mundo do trabalho. Como ocorre esta manifestação inicial da reforma na rede estadual de Ensino Médio do Rio de Janeiro, dado o contexto local? Visto que a disputa pela educação se insere no âmbito da luta de classes, quais são os grupos envolvidos e quais as tensões e disputas que permeiam a organização e implementação do novo Ensino Médio na rede pública estadual do Rio de Janeiro? Em alguns aspectos, o que muda e o que permanece? Esses são os questionamentos que buscam nortear nossa pesquisa.

Além dos limites próprios de uma investigação do tempo presente, vale ressaltar que este estudo se realizou em um momento adverso de pandemia do novo coronavírus (Covid-19), que colocou nossas vidas em constante ameaça. Seja pela ação do vírus que se potencializa em decorrência da má gestão do sistema público de saúde por parte do Ministério da Saúde, no âmbito do governo Federal⁹, seja pela (quase) ausência de políticas sociais por parte do governo Bolsonaro, em que o lucro e os interesses particulares antecedem os cuidados com a vida da população. Devido ao modo acelerado que a Covid-19 se espalha pelo país, a educação pública também está em uma constante ameaça. O ensino remoto, realizado em casa por meio de plataformas digitais, acaba por servir de laboratório para a proposta de ampliação da educação à distância e do projeto de *homeschooling*. Atualmente, essas propostas parecem não ser mais uma realidade distante ou um projeto gerido por alguns poucos interessados¹⁰.

⁹ Dentro desse contexto, não podemos ignorar o impacto que a própria política de austeridade teve no enfrentamento da pandemia no país. O Brasil foi atravessado pela pandemia durante um período em que já se deflagrava como uma crise política e econômica que por meio de golpe e uma série de retrocessos decorrentes dele, produziu políticas de insegurança para os trabalhadores e estudantes precarizados. O próprio Sistema Único de Saúde (SUS) que possui uma capacidade e integralidade incrível e de extrema importância para a saúde da população brasileira, foi minado no combate efetivo à doença. Com aponta Antunes (2020, p. 11), “se é possível afirmar que após 30 anos de implementação do SUS houve, com muita luta, melhoras nas condições de saúde das maiorias que dele dependem, é evidente que o SUS como direito de todos e dever do Estado, numa perspectiva de assistência integral, eficiente, acessível, público e gratuito, permanece como projeto, já que seus princípios colidem com a mercantilização da saúde e com a universalização excludente que vem presidindo a lógica da oferta de saúde no Brasil, o que se mostra de forma contundente na pandemia.”

¹⁰ O primeiro projeto de *homeschooling* foi apresentado no Congresso em 2001. Desde então mais de 10 propostas foram encaminhadas, sem nenhum avanço. Em 2018, passou a ser regulamentada pelo STF, e após a pandemia, sua aderência ficou mais forte. É importante trazer que essa é umas das principais prioridades defendidas pelo Governo Bolsonaro e está fortemente ligada a setores religiosos que o apoiam. Para ver mais: <https://educacao.uol.com.br/faq/homeschooling-entenda-o-que-e-e-o-que-muda.htm>. Acesso em 20 maio 2021. Durante o desenvolvimento da dissertação, o projeto tomou força nos espaços parlamentares e foi aprovado, meses antes do processo desta defesa, pela câmara dos deputados. O projeto ainda vai para a votação no Senado. Para ver mais: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-61501821>. Acesso em 10 julho 2022.

Em específico ao Estado do Rio de Janeiro, até o momento da escrita deste texto, temos mais de 2 milhões de casos de Covid-19 e cerca de 663 mil óbitos¹¹. Por essa razão, para este estudo, consideramos que a pesquisa de campo nas escolas não era a melhor opção, ainda que ao final do ano letivo e 2021 tivesse ocorrido o retorno gradual das aulas presenciais, principalmente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, mas sem ser expressivo no Ensino Médio. Dadas as condições objetivas provocadas pelo contexto da pandemia e o entendimento de que fazer pesquisa é um processo que demanda alguns cuidados, inclusive um ambiente favorável para a sua realização, fez-se necessário modificar os planos iniciais, restringindo a investigação à análise documental.

Desse modo, a análise se foca nas determinações e orientações oficiais da SEEDUC-RJ, assim como nos movimentos de adesão ou não das abordagens curriculares propostas. Entendemos ser importante analisar como tal política pública se mostra no plano real, no Estado do Rio de Janeiro, com vista a perceber como a reforma impactará a vida dos estudantes, considerando que eles vivem nas mais diversas realidades, em diferentes municípios, com particularidades geográficas, sociais, econômicas, históricas e culturais que atravessam seus projetos educacionais. Assim, é fundamental pensarmos de que forma essas particularidades se relacionam com o âmbito mais geral sobre a educação no país, levando em conta o contexto político e econômico do Estado, os desafios educacionais presentes, que se configuram historicamente e que agora estão potencializados pela implementação de um novo modelo educacional.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é estudar o Estado do Rio de Janeiro como particularidade da implementação da contrarreforma do Ensino Médio no Brasil, no seu momento inicial. Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa busca identificar os grupos envolvidos e as possíveis tensões e disputas que permeiam a organização e implementação do Ensino Médio na rede pública do Estado do Rio de Janeiro, visando compreender também o que muda e o que permanece na organização nesta etapa da educação básica.

Para isso, metodologicamente, analisaremos os documentos e resoluções sobre o novo Ensino Médio elaborados pela SEEDUC-RJ, direcionando o estudo para as distintas propostas curriculares de escolas de Ensino Médio e de Ensino Médio integrado, integral e de tempo integral existentes na rede estadual, bem como nos documentos do grupo *Júnior Achievement* (JA) como forma de demonstrar como o programa de empreendedorismo vai adquirindo capilaridade na organização do ensino do Estado.

¹¹ Os dados podem ser acompanhados na página do Google com bases no Our World In Data e JHU CSSE COVID-19 Data, a última atualização foi dia 19 de abril de 2022. Acesso em 21 de abril de 2021.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem bibliográfica e documental, fundamentado no método do materialismo histórico-dialético, visando a compreensão do objeto em seu movimento histórico. Irá discorrer sobre as políticas públicas para o Ensino Médio e o seu direcionamento ao longo das últimas décadas, principalmente no que diz respeito à construção da contrarreforma no Estado do Rio de Janeiro, mas que deve ser compreendida para além da própria organização nacional.

Itinerário Metodológico da Pesquisa

Como anunciado anteriormente, o percurso metodológico inicialmente pensado para a presente pesquisa teve de ser alterado por conta das mudanças provocadas pela pandemia da Covid-19. A necessidade de distanciamento social e o fechamento das escolas e de demais espaços de convivência social como forma de controle da propagação do vírus impossibilitou a realização da pesquisa de campo, como previsto originalmente. Por essa razão, optamos em dar continuidade à investigação fazendo uso da abordagem documental. Entendemos, porém, que toda pesquisa, documental ou empírica, é antecedida pela pesquisa bibliográfica e pelo levantamento do estado da arte, a fim de identificar a produção científica produzida na área.

Para isso, foi feito um levantamento com no banco de dados da Capes, dos Periódicos da UERJ e de outras instituições acadêmicas públicas a fim de levantar as dissertações, teses e artigos produzidos sobre o tema. Tal levantamento foi feito a partir das seguintes palavras-chave: “ensino médio”, “rede estadual do Rio de Janeiro” e “juventude”. Para este levantamento inicial, o propósito era analisar os principais temas pesquisados no tempo presente que se relacionavam com o objeto da nossa pesquisa. O recorte temporal das pesquisas levantadas tratou do intervalo entre 2012 e 2020, pois é quando se aquece o debate em torno de uma Reforma do Ensino Médio (mesmo que a discussão remonte aos anos 1990-2000), a partir da tramitação do Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 apresentado pelo deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) à Câmara dos Deputados, tendo encontrado à época forte resistência da sociedade civil organizada.

É importante enfatizar que a Lei nº 13.415/2017 não apresenta uma linha de continuidade com o PL 6.840/2013 apesar de este ter iniciado as tramitações pela Reforma do Ensino Médio. A Lei, na verdade, é resultado da Medida Provisória nº 746/2016. O PL¹² de

¹² É importante considerar que se chegou a ter uma versão de PL elaborado a partir das emendas; versão esta que descaracterizava a original e não efetivava a reforma na linha que os conservadores queriam. Ele PL não foi à votação provavelmente por esses motivos, de modo a levar o governo a optar por uma MP. Processo semelhante

2013 foi formado a partir de uma Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio em que houve uma maior participação dos grupos e entidades civis que discutiram a partir de seminários e Audiências Públicas, num período de mais de 1 ano. As organizações formadas por educadores e pesquisadores (ANPED, ANFOPE, CNTE, etc) formaram o Movimento Nacional pelo Ensino Médio no início do ano de 2014 em luta pela não aprovação do projeto, passando, inclusive, a disputar a nova política educacional, visto que a organização pautada pelos conservadores era muito criticada pela sociedade. Todo debate em torno do Ensino Médio e as contribuições das diversas organizações de educadores e pesquisadores foram minadas com a MP nº 746/2016, transformada pouco tempo depois na Lei nº 13.415/2017¹³.

Com a Medida Provisória nº 746/2016, e principalmente a partir de 2017, observa-se um aumento de pesquisas direcionadas à própria reforma, que passa a conduzir o debate em torno do Ensino Médio e de suas reais necessidades e possibilidades, acrescido da discussão sobre os interesses privados em contraposição aos interesses públicos.

A partir do levantamento, mapeamento e das análises das pesquisas disponíveis digitalmente no Banco de Dados da Capes e outras ferramentas de pesquisa acadêmica, verificam-se três temas centrais que irão permear o debate sobre o Ensino Médio no Brasil: (i) o que trata da sua renovação e a necessidade de propostas curriculares que estejam atreladas às necessidades dos jovens, levando-se em conta principalmente a questão do mercado de trabalho; (ii) o que versa em torno da sua universalização, das questões de acesso e equidade, seja no chamado ensino regular ou na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA); (iii) o que discute a proposta do “novo” Ensino Médio e a sua ligação com os interesses do empresariado.

No Quadro 1 apresentamos 20 artigos científicos encontrados nesse levantamento, que abordam as temáticas em torno do Ensino Médio e suas problematizações. É importante ressaltar que o quadro é fruto de uma seleção, portanto, é superior o número de artigos encontrados com essa temática.

ocorreu nos anos de 1990, quando o governo colocou no congresso o PL 1603/1996, que foi tão criticado e emendado que fez o governo a exarar um decreto, o 2.208/1997.

¹³ “Finalmente, a contrarreforma do ensino médio cumpre um duplo objetivo: pela natureza pragmática e de adestramento precoce, fecha para os filhos da classe trabalhadora o acesso à universidade e ao trabalho complexo. Uma contrarreforma que condensa os retrocessos da reforma Capanema, da 5.692/1971, da ditadura empresarial militar de 1964 e do Decreto 2.208/97 dos tempos neoliberais. Mas a contrarreforma do ensino médio feita por medida autoritária dentro do Golpe de Estado, que rompe com o estado de direito e com a ordem democrática, consolida na prática as teses de cunho neofacista do ódio ao pensamento crítico do Movimento Escola sem Partido” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 44).

Quadro 1- Artigos científicos Eixo temático: Ensino Médio, Rio de Janeiro e juventudes.

Ano	Título	Autor	Revista
2014	Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública	KRAWCZYK, N.	Educ. Soc.
2015	A qualidade do ranking das escolas de ensino médio baseado no ENEM é questionável	ANDRADE, E; SOIDA, I.	Estud. Econ. SP.
2015	Ensino Médio Integrado e práticas pedagógicas integradoras: caminhos para a formação humana integral	SILVA, L.M; MELO, I.G. S; NASCIMENTO, J.P.	Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica
2016	Ensino Médio e a educação profissionalizante	NOSELLA, P; GOMES, J.M.	Revista Binacional Brasil Argentina
2016	Ensino Médio Integrado e juventudes: desafios e projetos de futuro	SALES, C. V; VASCONCELOS, M.A.D.	Educação & Realidade.
2016	Por que ir às escolas? Os sentidos atribuídos pelos jovens do Ensino Médio	PEREIRA, B.P; LOPES, R.E.	Educação & Realidade.
2016	Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido	TOMAZETTI, E.M; SCHLICKMANN, V.	Educ. Soc.
2016	Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar	DAYRELL, J.T; JESUS, R.E.	Educ. Soc.
2017	Demandas e protagonismo juvenil: políticas curriculares no Ensino Médio	OLIVEIRA, M.B; OLIVEIRA, E.F.A.	HOLOS.
2017	A reforma do Ensino Médio e as desigualdades no Brasil	BARCELLOS, M.E; SOUZA, E.G; FONTANA, L.R; TOLEDO, S.W; JUNIOR, C.B.	Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica.
2017	Ensino Médio: atalho para o passado	CUNHA, L.A.	Educ. Soc.
2017	A formação humana no Ensino Médio integrado: o que dizem as pesquisas	DRAGO, C.C.	Trabalho Necessário
2017	Reforma do Ensino Médio no contexto da MP nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia	FERRETI, C.J; SILVA, M.R.	Educ. Soc.

2018	Trabalho e educação no pensamento (neo)liberal e histórico crítico: fundamentos para pensar a reforma curricular no Ensino Médio	BARBOSA, C.S.	#Tear Revista de Educação, ciência e tecnologia
2018	A reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional	FERRETI, C.J.	HOLOS.
2018	Quero um futuro melhor: trajetórias de jovens de Ensino Médio	LAGE, G.C; PRADO, A.P.	Revista Contemporânea de Educação
2018	O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro	LEÃO, G.	Educação em revista
2018	O ProEmi e o Ensino Médio em tempo integral no Brasil	SILVA, A.G.A.	Roteiro
2020	Solução educacional para o ensino médio? Análise da política de ensino médio integral no estado do Rio de Janeiro	SOUZA, J. R. O; ARAÚJO, F. M. B.	RBPAE
2020	BNCC e novo Ensino Médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes	ANDRADE, M.C.P; MOTTA, V.C.	Rev. HISTEDBR Online.

No Quadro 2 reunimos as dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação da UERJ e outras instituições públicas de Ensino Superior que discutem o Ensino Médio, buscando uma aproximação com o contexto do Estado do Rio de Janeiro, seus problemas e as principais discussões, especialmente as que se inserem em uma perspectiva crítica e que analisam a política gerencialista implementada na rede estadual de ensino. Outro aspecto importante nas dissertações mapeadas foi a discussão em torno das diversas concepções sobre o Ensino Médio: integrado, integral e de tempo integral.

Quadro 2 - Dissertações. Eixo temático: Ensino Médio, Rio de Janeiro.

Ano	Título	Autor	Instituição (Programa de PPG)
2012	O Ensino Médio Integrado: concepções, disputas e indeterminações	BLENGINI, A.P.G.S.	UERJ (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana)
2017	O novo modelo de gestão escolar na rede estadual do Rio de Janeiro: agentes e agências	SILVA, F.F.	UFRRJ (Programa de Pós-Graduação em Educação: contextos contemporâneos e demandas populares)
2019	Imperialismo e políticas educacionais para o Ensino Médio no Brasil	ESTEVÃO, L.S.	UFPE (Programa de Pós-Graduação em Educação)
2019	A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016-2018)	SILVA, F.C.	UFMG (Programa de Pós-Graduação em Educação)
2019	A implementação do Ensino Médio integral integrado sob a ótica da flexibilização do currículo	BORGES, K.	CAEd (Programa de Pós-Graduação em Gestão e avaliação da educação pública)
2020	A influência do empresariado na reforma do Ensino Médio	QUADROS, S.F.	Unicamp (Programa de Pós-Graduação em Educação)
2020	A implementação da educação em tempo integral: reflexões sobre o que pensam estudantes de Ensino Médio em tempo integral do Ceará	ARAÚJO, A.J.	CAEd (Programa de Pós-Graduação em Gestão e avaliação da educação pública)

A presente pesquisa é de caráter documental, pois se utiliza de documentos primários, isto é, que não foram tratados previamente e/ou que não passaram por algum tipo de análise. Assim, o enfoque documental nos permitirá uma análise mais aproximada do objeto, na forma como o pretendem. Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009, p. 2), compreendem que

a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

A escolha dos documentos também cumpre um papel importante na pesquisa e para analisá-lo devemos levar em conta as perguntas norteadoras deste estudo. Como estamos analisando a implementação da reforma do Ensino Médio brasileiro, devemos dar o tratamento para os documentos legais, como as Leis, Emendas Constitucionais, Medidas Provisórias, Decretos, Projetos de Lei, Planos Institucionais, Portarias e Resoluções. Também serão trazidos documentos norteadores da Secretaria de Educação, assim como do MEC e de outras instituições ligadas ao Ensino Médio no Brasil e no Estado do RJ. Apesar de nossa análise focalizar o período de 2016 a 2021, para compreensão da totalidade em que se insere este estudo é preciso considerar os documentos legais anteriores ao período mencionado, por apresentar importância histórica e social para o desenvolvimento do objeto.

Dentre os documentos que foram priorizados em nossa investigação – e tratados mais detalhadamente no capítulo 4 – constam:

- (i) documento curricular/SEEDUC: Contribuições críticas de especialista (2019),
- (ii) Resolução da SEEDUC nº5.330/2015 que fixa as diretrizes para implementação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública;
- (iii) Resolução da SEEDUC nº5879/2020 que estabeleceu de forma excepcional as normas complementares para a organização e reestrutura de oferta dos cursos de ensino fundamental e médio, no ano letivo de 2020, e dá outras providências;
- (iv) documento organizador do programa de empreendedorismo, mundo do trabalho e educação financeira da J.A. aplicado nas escolas de Ensino Médio estadual do Rio de Janeiro (2020);
- (v) documento do Seminário de Apresentação do Novo Ensino Médio e Discussão da BNCC da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (2021).

Há outros documentos que são anteriores a Lei nº 13.415/2017, mas que são fundamentais para compreendermos a estruturação do Ensino Médio na rede estadual do Rio de Janeiro e que serão analisados no capítulo 3. São eles: o Plano Estadual de Educação e a Lei do Sistema de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Lei nº 4528/2005), além de a LDB (1996), o PNE (2001-2010), o PDE (2007), PNE (2014-2024).

Ao trazer a abordagem documental buscamos nos aproximar do objeto, de maneira articulada com a análise histórica e social que contextualiza e elucida o objeto em seu percurso, tendo por base as categorias de análise do método do materialismo histórico e dialético. A análise dos marcos legais nos permite observar os avanços e os retrocessos que são colocados para as políticas públicas no âmbito legislativo, a forma como os textos são modificados ou mantidos, o seu teor, entre outros. Além disso, podem ser acompanhados pelo seu percurso no tempo, se configurando, como já apontaram os autores supracitados, o seu caráter histórico.

O Método do Materialismo Histórico-Dialético

O método científico que fundamenta a presente pesquisa é o Materialismo Histórico-Dialético, elaborado por Marx. Sendo assim, compreendemos que a observação das leis e análise dos documentos legais deve observar o movimento dialético da história, indo além da sua aparência, como o fenômeno se mostra, pois

captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. No mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado com a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece. [...]. A realidade é a unidade do fenômeno e da essência. Por isso a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência, no caso em que se apresentem isolados e, em tal isolamento, sejam considerados como a única ou “autêntica” realidade (KOSIK, 1976, p. 16).

Ou seja, a realidade é composta pela unidade essência e aparência, mas ela só pode ser efetivamente compreendida – em sua essência – ao se ultrapassar sua aparência fenomênica, o que demanda compreender em sua totalidade e não em partes isoladas. Para maior entendimento do objeto investigado pela presente, temos que analisá-lo a partir das categorias do método, como *mediação, dialética, contradição, alienação e totalidade*.

O método do materialismo histórico-dialético é construído por Marx, a partir do estudo e da crítica à dialética hegeliana. Konder (2003, p. 3) aponta que “o que conta, para os dois, é o movimento do ser, suas contradições. No entanto, eles divergem na compreensão

desse ser que se move e no entendimento de qual possa ser a sua relação com o conhecimento”. Isto significa que:

Hegel admitia que no movimento do ser havia um momento necessário em que aparecia a liberdade, o sujeito humano manifestando seu poder de interpretar o real e tomar iniciativas; esse poder, contudo, acabava sendo bastante restrito, era rigidamente condicionado, subordinado a uma racionalidade ainda sufocante. Em Marx, surge a possibilidade de se pensar o sentido da história não a partir de uma razão constituída, mas a partir de uma razão constituinte. O sentido do nosso movimento não é anterior à nossa intervenção: é instaurado por nós, dentro dos limites que nos são impostos pelo quadro em que nos inserimos. Sem se entregar a uma visão irracionalista da história, Marx abre caminho para uma dialética que pode superar o determinismo, isto é, pode acolher a riqueza do subjetivo na objetividade, ou, em outras palavras, pode continuar respeitando a necessidade e ao mesmo tempo pode assimilar a liberdade (sem estreitá-la) (KONDER, 2021, p. 3).

Nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, Marx, enquanto sujeito do seu tempo, irá dialogar e tecer crítica ao pensamento de autores que lhe antecederam, principalmente Hegel, de quem ele toma grande parte dos princípios filosóficos e transforma-os. Para Marx, Hegel (de quem ele era um grande estudioso) se contradiz por conta de não tratar do momento positivo e negativo do trabalho juntos. Para Marx, Hegel compreende que o trabalho (como devir-a-ser do homem) é o que o faz, não compreendendo o seu movimento também negativo.

Para Hegel, aquele movimento de autoproduzir, de auto-objetivar[-se] como autoexteriorização e autoestranhamento é a absoluta e, por isso, a última externalização da vida humana chegada à sua essência, tendo a si mesma por objetivo e [estando] em si mesma satisfeita. **Este movimento em sua forma abstrata como dialética** vale assim como a vida verdadeiramente humana, e porque é, contudo, uma abstração, um estranhamento da vida humana, ela é considerada como processo divino, mas como processo divino do homem – um processo que sua própria essência, diferente dele, abstrata, pura, absoluta, sofre (p. 132-133, **grifo nosso**).

Portanto para Marx, há o aspecto negativo e positivo que devem ser analisados a partir da totalidade. Marx concebe o ser humano não apenas como um ser natural, mas também social, que a partir do momento que trabalha, cria. Para o autor, o mundo concreto material como o temos não é uma criação abstrata ou do pensamento humano, mas sim uma construção que é histórica e, portanto, determinada por múltiplas mediações.

Esse movimento criado e que ao mesmo tempo cria a realidade deve ter como instrumento de compreensão a *dialética*. Embora este instrumento de pensamento não tenha sido construído por Marx, com ele atinge outro significado.

Kosik (1976, p. 20) destaca que “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar a

compreensão da realidade”. Porém, como isso pode ser feito? Como compreender a coisa em si? É ultrapassando suas características aparentes; analisando o objeto no todo que o constitui. É nesse sentido que devemos explicar o objeto, dentro de uma *totalidade*. Todavia, cabe ressaltar que

A visão de conjunto - ressalve-se - é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de totalidade (KONDER, 2008, p. 36).

É necessário ressaltar que a totalidade não se confunde com a soma de todas as partes, mas que está na maneira como essas partes se relacionam e se constituem, formando assim o todo. Todo este, que possui um caráter dinâmico e não passível de ser cristalizado na análise, dado que o movimento das múltiplas relações que o compõem lhe confere o caráter de atividade nunca encerrada. Esse aspecto também é compreendido por Kosik, para quem

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. [...]. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. [...]. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (KOSIK, 1976, p. 44).

Para a compreensão dessa totalidade é preciso trabalhar com as contradições e mediações que a compõem. Como traz Kosik (1976, p. 36), o todo está acessível para o homem, porém, “é um todo caótico e obscuro”. Este só pode se tornar mais visível e compreensível ao passo que fazemos um exercício: “através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte” (KOSIK, 1976, p. 36). Assim, o todo só pode ser compreendido se estudarmos qual foi o seu caminho, sua estrutura, os elementos que o compõem. Todos esses aspectos estão relacionados e devem ser analisados a partir do seu conjunto, naquilo que o faz todo.

Como bem pontua Konder (2008, p. 42), Marx na Introdução do *Grundrisse* [1857-1858], em o “Método da economia política”, irá descrever a direção correta do método

científico, trazendo o exemplo do conceito de população que precisa ser compreendido na sua concretude e as variadas mediações que o determina. Como sintetiza Konder,

A população é um todo, mas o conceito de população permanece vago se não conhecemos as classes de que a população se compõe. Só podemos conhecer concretamente as classes, entretanto, se estudarmos os elementos sobre os quais elas se apoiam, na existência delas, tais como o trabalho assalariado, o capital etc. Tais elementos, por sua vez, supõem o comércio, a divisão do trabalho, os preços etc (KONDER, 2008, p. 42).

Portanto, se queremos compreender algo, devemos conhecer os elementos que o compõem e as próprias relações dos elementos. Segundo Marx, “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade de diversidade”. (MARX, 2011, p. 54). Por isso, “o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação” (MARX, 2011, p. 54). Para chegar a essa apreensão da totalidade concreta, deve-se então compreender as relações das mediações do objeto a ser investigado.

O materialismo histórico trabalha com o pressuposto de que a realidade é produto social e histórico dos homens, não sendo determinada pela consciência dos indivíduos e sim pelas condições históricas do seu desenvolvimento. Isso porque o homem, apesar de ser produtor de suas representações e ideias, é condicionado por um determinado desenvolvimento das forças produtivas e pelo

intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, **este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida**, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico (MARX, 2007, p. 94, **grifo nosso**).

Assim, as ideias produzidas partem também de um processo histórico de vida, de uma posição social que só pode ser compreendida na sua dimensão histórica. Marx e Engels compreendem que o homem, no momento da contemplação do mundo sensível, se choca com coisas que contradizem sua consciência e seu sentimento, “que perturbam a harmonia, por ele pressuposta, de todas as partes do mundo sensível e sobretudo do homem com a natureza” (MARX; ENGELS, 2007, p. 30). Para remover essas coisas, deve ele buscar refúgio numa dupla contemplação: uma que ele chama de “profana”, “que capta somente o que é palpável”

e uma mais elevada, “filosófica, que capta a ‘verdadeira essência’ das coisas”. A elaboração dos autores pode ser vista na crítica que fazem sobre a concepção do mundo sensível de Feuerbach em *A Ideologia Alemã [1845-1846]* (2007):

Ele não vê como o mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas o produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, que, cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas (MARX; ENGELS, 2007, p. 30).

A pesquisa, para destrinchar o objeto em questão, deve ter como centro de análise o desenvolvimento histórico e social. Para examinar o novo Ensino Médio, buscaremos não só investigar como ele é pretendido (já que é um produto histórico-social, portanto parte da ação de pessoas, grupos, classes), mas também como se desenvolve no seu contexto histórico, a partir de suas contradições e suas mediações.

Gil (1946, p. 46) compreende que “os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”. Portanto, essa análise não pode focar-se apenas no conteúdo dos documentos a serem analisados, mas sim também o seu contexto, a sua utilização e função (FLICK, 2009). Porém, compreendemos que há alguns desafios à pesquisa que adota os documentos como fonte de investigação. Mesmo os documentos se caracterizando como materiais históricos que são importantes para se analisar os dados, devemos compreendê-los sempre dentro do campo da totalidade.

O mundo real não é, portanto, um mundo de objetos “reais” fixados, que sob o seu aspecto fetichizado levem uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendida das ideias platônicas; ao invés, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social. [...]. 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. [...]. A destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza (KOSIK, 1976, p. 23).

Olhar para o desenvolvimento histórico do Ensino Médio, as perspectivas para ele direcionadas nos diferentes momentos do país, irá nos dar a base para pensar no projeto que se delimitou pelo conflito de perspectivas sobre esta etapa da educação, suas disputas de

projetos, que por vez estão ligados a perspectivas das classes sociais. Tal recorte histórico se relaciona com o início do Estado neoliberal no Brasil e de suas políticas de lógica gerencialista¹⁴, que se transpõem para o campo da educação – visto seu papel na socialização do conhecimento e na própria construção do consenso - a partir de uma série de mudanças que promovem uma adaptação dos modelos educacionais à lógica da reestruturação do capital. Portanto, nossa análise não pode estar separada desta determinação, tão importante para pensarmos no fazer histórico do desenvolvimento do Ensino Médio e sua nova configuração.

A presente dissertação estrutura-se em 4 capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, em diálogo com o Marx e os autores marxistas, faremos uma breve discussão sobre o Estado e suas contradições, além de tratar da relação ontológica entre trabalho e educação com o intuito de discorrer sobre o movimento histórico de constituição do Ensino Médio no âmbito do capitalismo dependente brasileiro, principalmente a partir dos anos 1930, desvelando as reformas em torno da última fase da educação básica e suas objetivações pelo/para o “mercado de trabalho”.

No segundo capítulo trataremos especificamente das manifestações do neoliberalismo nas políticas educacionais a partir dos anos 2000, percorrendo o seu caminho até a nova organização do Ensino Médio deflagrada pela Lei nº 13.415/2017, no qual abordaremos sua tramitação, disputas políticas e organização.

O terceiro capítulo será reservado para os objetivos deste estudo, quando nos aproximaremos do Estado do Rio de Janeiro e de suas particularidades na organização do Ensino, observando seu contexto histórico desde a reforma gerencialista na rede estadual de educação. Retratará os diferentes formatos que o Ensino Médio tem adquirido na última década na rede, bem como as parecerias empresariais estabelecidas e suas finalidades. E, por último, no quarto capítulo, a partir da análise dos documentos selecionados para este estudo iremos discutir sobre a sua organização na rede estadual observando quais modelos estão sendo implementados e incentivados a partir da nova organização de Ensino. E tendo e vista que a implementação de tal política ainda se encontra em disputa, faz-se necessário analisar qual a proposta de formação que as classes dominantes e dirigentes colocam para a juventude trabalhadora fluminense.

¹⁴ Lima e Gandin (2017) discutem o termo gerencialismo a partir de Clarke e Newman (1997). O gerencialismo surge no contexto da crise do Estado de bem-estar social no cenário europeu, como uma solução para o modelo “burocrático” de Estado, no qual o serviço público seria “melhor” gerido se fosse aproximado do mundo dos negócios. O gerencialismo é mais do que uma simples mudança de organização, e sim “uma concepção que busca uma mudança cultural que começa pela transformação do Estado, mas busca se estender à toda sociedade.” Ao longo do texto, discutiremos o gerencialismo no contexto brasileiro e principalmente sua atuação na política pública educacional.

1 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: concepções e debates

Em síntese, as questões em torno da última etapa da educação básica se concentram em torno do acesso, do formato, da infraestrutura escolar, condições de trabalho docente (incluindo salário e valorização), das necessidades reais dos jovens frente à escolarização e das disputas políticas que envolvem sua organização, princípios e finalidades. Essas questões fazem parte de uma longa discussão acerca das políticas educacionais e refletem as correlações de forças existentes na sociedade e os projetos políticos e societários em disputa no decorrer do processo histórico.

Para Saviani (1986, p.13-14), o 2º grau (o equivalente ao atual Ensino Médio) “possui um “nó” que precisa ser desfeito a partir do entendimento de dois níveis do problema: 1) compreensão do papel, das funções de cada grau no sistema de ensino em nossa sociedade; 2) o das condições reais de desenvolvimento de cada grau de ensino”. Para o autor, essa discussão é mais clara no 1º grau, diferente do 2º, e isso por conta de como se vê a articulação entre ensino e trabalho. Ou seja, a própria concepção de trabalho em disputa na nossa sociedade, articulada com a luta de classe compreendida nas suas contradições, contribui para que o ensino no 2º grau (o Ensino Médio atual) não tenha seu papel e função claros. Assim, uma discussão que compreenda a última etapa da educação básica deve encadear também uma leitura acerca do trabalho.

Neste capítulo, buscaremos compreender as concepções que embasam as políticas para o Ensino Médio; sua relação com o trabalho; os interesses e sentidos nos diferentes modelos que vêm se configurando ao longo da história e que culminam no atual modelo de organização instituída pela Lei nº 13.415/2017. Entendemos que a partir da compreensão das disputas e contradições produzidas no movimento histórico é possível levantar alguns aspectos que nos auxiliam a identificar o “tipo” de sujeito e de sociedade que a Lei 13.415/2017 pretende ajudar a formar. Para isso, tomamos como *corpus* de análise a legislação e a bibliografia sobre o tema.

Tendo por base a categoria metodológica da totalidade, cabe ressaltar desde já que entendemos a atual reforma do Ensino Médio brasileiro, assim como a reforma educacional da década de 1990, inserida na lógica das políticas macroeconômicas projetadas por organismos supranacionais que conferem um caráter neoliberal, atreladas a uma agenda econômica de austeridade. Isto significa afirmar que os embates sobre o Ensino Médio e a atual reforma são partes constitutivas de uma totalidade que diz respeito ao modo de produção

capitalista, que, no caso brasileiro, possui a especificidade histórica de capitalismo dependente (FERNANDES, 1975).

Florestan Fernandes (1968, 1973, 1975) buscou analisar as particularidades do capitalismo na América Latina, em especial o Brasil, de modo a perceber como se consolida o seu papel na produção e reprodução do capital. Afinal, o capitalismo deve ser compreendido a partir de sua escala mundial, já que ele não funciona isoladamente. E é a partir da troca desigual entre centro e periferia do capital que ocorre tal reprodução. Desse modo,

o padrão de acumulação de capital, inerente à associação dependente, promove ao mesmo tempo a intensificação da dependência e a redefinição constante das manifestações do subdesenvolvimento. Os agentes econômicos podem-se iludir, no plano psicológico, ou incentivar a ilusão dos outros, no plano político. Contudo, nas condições em que é praticada nos países da América Latina, a sobreapropriação repartida do excedente econômico não deixa outra saída. [...] Isso não quer dizer que o capitalismo dependente “falhou”. Ele está preenchendo cada vez melhor as funções que lhe cabem, ao promover o crescimento econômico capitalista sob o mencionado padrão de acumulação de capital e a forma correspondente de sobreapropriação repartida do excedente econômico. A superação desse tipo de capitalismo depende de transformações que o transcendem e que não podem provir dele, como um “desenvolvimento normal. (FERNANDES, 1975, p. 56-57)

O capitalismo brasileiro se reproduz na “sobreapropriação repartida do excedente econômico”, que irá conferir fortes desigualdades no plano socioeconômico e na sociedade de classes. É importante destacar que “a dependência, por sua vez, não é mera “condição” ou “acidente””. (FERNANDES, 1975, p.54). Isso porque essa relação não é unilateral, como bem mostra o autor.

A articulação estrutural de dinamismo econômicos externos e internos requer uma permanente vantagem estratégica do polo econômico hegemônico, aceita como compensadora, útil e criadora pelo outro polo. Ainda aqui, são os momentos de crise e de transição que revelam melhor a natureza do processo. Quando se dá a eclosão do mercado moderno, a revolução comercial ou a revolução industrial, os parceiros internos se empenham em garantir as condições desejadas pelos parceiros externos, pois veem em seus fins um meio para atingir os seus próprios fins. (FERNANDES, 1975, p. 54-55)

Dada a especificidade do capitalismo brasileiro, faz-se necessário relacionar a educação brasileira à questão político-econômica, isto é, na relação capital-trabalho, com vista a perceber como ela se manifesta na formação dos jovens da classe trabalhadora, com atenção a sua diversidade identitária, suas necessidades e seu lugar social. Isto significa reconhecer, como assevera Barbosa (2013), que os jovens brasileiros apresentam aspectos diferenciados de acordo com suas condições socioeconômicas, gênero, etnia, sexualidade, religião e local de

moradia (centro e periferia, campo e cidade). Todas essas especificidades criam, de certo modo, condições peculiares a cada jovem em relação à escolarização, à exposição de riscos e a inserção no mercado de trabalho formal que não podem ser desconsideradas. Todavia, o autor ressalta, em diálogo com Frigotto, que

a questão central não é de caráter individual nem primeiramente de gênero, de cor ou de raça, mas de classe social. Por isso, a inserção precoce no emprego formal ou “trabalho informal”, a natureza e as condições de trabalho e a remuneração ou o acesso ou não à escola, a qualidade dessa escola e o tempo de escolaridade estão ligados à origem social dos jovens (FRIGOTTO, 2004, p.193).

Desse modo, podemos pensar de que maneira as políticas voltadas para o Ensino Médio têm sido direcionadas para criar as condições estruturais da escola, de modo a acolher os jovens das classes trabalhadoras, suas especificidades, expectativas e demandas. Leão (2018) ressalta que a escola brasileira ainda é uma instituição pouco permeável às experiências sociais e culturais da vida dos jovens; escola esta, que parece ignorar a chegada de novos atores - negros, trabalhadores, moradores das periferias –, cujas questões expõem as contradições de nosso sistema educacional. Os jovens com suas demandas políticas e identitárias, inclusive as demandas de classe, encontram uma escola enrijecida, pouco preparada para lidar com um perfil de estudante que foge ao padrão do “aluno ideal”. Segundo o autor, esses estudantes chegam às instituições escolares com toda a sua humanidade – saberes, experiências culturais, modos de ser – e com suas desumanidades, produzidas pelas estruturas sociais desiguais de nossa sociedade – desemprego, formação escolar precária, vivência de situações de violência, racismo e sexismo. Sendo assim, questiona: as reformas normatizadas na Lei nº 13.415/2017 darão conta desses desafios? Elas permitirão construir processos educativos que sejam suportes para projetos de futuro dos jovens pobres? Elas permitirão que professores e gestores se constituam em referências positivas nas trajetórias juvenis?

Para perceber o direcionamento (explícito ou velado) das políticas destinadas à escolarização dos jovens da classe trabalhadora é preciso identificar os argumentos utilizados pelos intelectuais orgânicos (individuais e coletivos) na defesa de tais políticas. Entretanto, não é uma tarefa simples analisar uma política que ainda está na fase inicial de implantação. Sobretudo, quando se compreende que o movimento histórico é dinâmico e que afere continuidades e rupturas nos mais diversos aspectos da vida social. Como nos ensinou Marx [1852] (2011), em 18 de Brumário de Luís Bonaparte,

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprimem o cérebro dos vivos (p. 25).

O estudo das políticas públicas exige compreendê-las dentro da dinâmica do Estado. Por essa razão, na próxima seção nos propomos a discutir o papel do Estado na manutenção da reprodução da sociabilidade capitalista, e portanto, também na formulação de políticas públicas.

1.1 Considerações sobre o Estado

O Estado possui um papel importante na reprodução social capitalista e de políticas de diversas naturezas que visam essa reprodução. Para entender essa dinâmica e como ela implica na política educacional, iremos discutir brevemente – e em diálogo com alguns autores do campo marxista – o papel do Estado, apresentando algumas dimensões importantes para a compreensão das disputas políticas que ocorrem na sociedade civil e no próprio Estado.

O Estado burguês, implicado na dinâmica luta de classes não pode ser concebido com algo “fora” da sociedade, como um corpo estranho que paira sobre ela. Lenin (2007), ao refletir sobre o Estado a partir das concepções de Marx e Engels, o concebe como

o produto e a manifestação do fato de as contradições das classes serem inconciliáveis. O Estado aparece precisamente no momento e na medida em que, objetivamente, as contradições das classes não podem ser conciliadas. É inversamente: a existência do Estado prova que as contradições das classes são inconciliáveis (LENIN, 2007, p. 27).

Aqui podemos entender que as contradições de classe fazem parte do Estado no modo de produção capitalista e permeiam as decisões e ações, porque a própria ideia de Estado pressupõe uma ordem social pautada em um direcionamento e defesa de classe. É apenas compreendendo as disputas existentes na sociedade e os movimentos de classe que buscam espaços no processo de elaboração das políticas que se pode entender as concepções que as fundamentam.

De acordo com Gramsci, o Estado é constituído por dois grandes planos superestruturais: a sociedade civil, onde se encontram os aparelhos hegemônicos, e a

sociedade política, onde se instala o núcleo do Estado propriamente dito (aparelho coercitivo). O autor adverte que essa distinção entre sociedade civil e política ocorre apenas em termos metódicos, já que que “na vida concreta, sociedade política e sociedade civil são uma mesma coisa” (GRAMSCI, 2001, p. 20-21). É na mediação de forças entre esses dois planos que se estabelecem as relações do Estado. São essas relações que irão compor os fenômenos sociais por meio de avanços e recuos, visto que o movimento histórico não é linear e sim dialético. Tendo o Estado capitalista o propósito de garantir a reprodução social do capital, sua manutenção está centrada na produção da valorização do valor, o que ocorre não só através das relações de exploração do trabalho, mas também por meio de uma série de instituições presentes na sociedade política e civil. Desse modo, para Gramsci, a “sociedade civil” não deve ser compreendida em oposição ao Estado. Apesar da distinção em alguns aspectos, deve ser compreendido em uma relação intrínseca.

A construção da *hegemonia* de classe passa necessariamente pelo poder coercitivo que o Estado possui. No plano político, a coerção ocorre a partir de instrumentos de repressão e regulação que garantam a exploração econômica com base no domínio da força. Porém, a hegemonia perpassa também pelo consentimento, isto é, pela reprodução da sociabilidade capitalista por meio de suas organizações sociais e culturais. Para Gramsci, a sociedade civil e política “correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas”. (GRAMSCI, 2001, p. 21)

Marx (2007, p. 47), ao tratar sobre a origem do Estado e a relação com a sociedade civil, concebe que é nela que se produzem as forças históricas. Para o referido teórico:

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 de 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, o intelectual cumpre uma função importante na construção do consentimento. Ao refletir sobre a questão dos intelectuais irá conceber que todos os seres humanos exercem a atividade intelectual, pois é impossível executar uma atividade física sem pensar minimamente sobre ela. A este processo Gramsci chama de “filosofia espontânea”, que se manifesta na linguagem, no senso-comum, no bom senso ou na religião. Assim, todos

“somos filósofos [...] porque sempre em determinada linguagem, ou na manifestação de uma atividade intelectual qualquer, vai haver algum modo, ou alguma concepção de mundo” (GRAMSCI, 2020, p. 93). Porém, mesmo que todos exerçam atividade intelectual, nem todos fazem este papel na sociedade, ao passo que nem todos possuem funções dirigentes, sendo esses postos concentrados pela classe dominante.

Para a classe dominante exercer sua função hegemônica sobre as classes subalternas e sobre a política, precisa dos seus intelectuais. “A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. (GRAMSCI, 2001, p. 20). Portanto, para se compreender a maneira como a classe dominante irá exercer essa função, de caráter diretivo e organizativo a partir do comando dos aparatos políticos e das sociais, deve-se estudar as suas relações e de seus intelectuais na construção do poder.

Historicamente, entre outras ações, os organismos supranacionais formulam análises e políticas macroeconômicas nas quais englobam os campos do emprego, da educação formal, da aposentadoria e das reformas administrativas e tributárias, entre outros. Nesse sentido, o Banco Mundial (2018), no estudo “*Competências e empregos: uma agenda para a juventude*” ilustra bem essa proposição ao tratar que “as expectativas de um crescimento econômico moderado a médio prazo, acrescentam nova urgência à temática da inserção dos jovens e à melhora de suas competências para o mercado de trabalho”. Na visão desse intelectual orgânico do capital, o crescimento econômico está diretamente atrelado ao desenvolvimento de um conjunto de competências por parte dos jovens que o trariam maior condições de empregabilidade e fariam prosperar no mercado de trabalho. Portanto, o crescimento se justifica com base nas competências dos jovens, em sua grande maioria de cunho individual. A responsabilização da juventude para com o momento, assim como a ênfase nas competências e habilidades, se mostra alinhada à perspectiva da teoria do capital humano, defendida pelo Banco Mundial e outros organismos supranacionais há décadas.

Vale ressaltar que o referido relatório foi publicado um ano após a aprovação da reforma do Ensino Médio e trata sobre as expectativas de novos jovens “engajados” com a educação e o seu papel no avanço econômico do sistema capitalista brasileiro. É interessante notar que a análise do Banco coloca como central para o desenvolvimento do país a formação dos jovens, devendo conferir o “protagonismo” deste grupo. O relatório afirma que “um determinante crítico do potencial de produtividade do trabalho de qualquer país e, em última instância, de seu desenvolvimento econômico, é o seu capital humano – a força de trabalho e

suas competências” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 6). Pouco se debate no conjunto do texto propostas de geração de postos de trabalho, os problemas da concentração de renda, a exploração dos jovens trabalhadores que não conseguem “investir” em seus estudos e nem despendem de muito energia para tal.

Desse modo, é possível perceber que a educação é atravessada pela questão de classe e só pode ser compreendida para além da sua aparência; se observadas as contradições que envolvem os interesses e disputas das classes antagônicas. A fim de trazer essa discussão para o debate buscamos compreender onde se fundam as contradições da educação, a partir do seu processo de institucionalização e sua relação com a sociedade de classes. Tal ponto deve também abarcar a discussão sobre a categoria trabalho, já que a educação possui um vínculo intrínseco com o processo do trabalho, na sua dimensão ontológica e histórica.

1.2 Trabalho e educação

A educação se caracteriza como a forma de socialização dos conhecimentos produzidos e transmitidos em uma sociedade, das gerações atuais as gerações futuras. Embora a presente estudo aborde a educação escolar, é importante dizer que a educação não se limita a vertente escolar, institucionalizada. Como modo de socialização da vida em comunidade é também concebida como parte da família e demais espaços da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) no Artigo 1º, define que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Compreende, portanto, a educação de forma mais abrangente da educação institucionalizada, admitindo que a formação humana ocorre nas diferentes relações e espaços sociais. No segundo parágrafo do mesmo artigo a lei dispõe que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Assim, as leis e as práticas educacionais formais, no capitalismo, se vinculam com o trabalho e suas formas de organização social.

Ao buscar compreender o caminho percorrido pelo Ensino Médio e sua relação cada vez mais mediata e imediata com o mercado de trabalho, sobretudo a partir do aprofundamento do neoliberalismo no Brasil, é preciso estabelecer as relações entre a última

etapa da Educação Básica e as distintas formas de trabalho e suas implicações na atual sociedade capitalista, por entender que as diversas concepções de Ensino Médio estão relacionadas historicamente com as concepções de trabalho manifestas na sociedade.

Por ser a vigente pesquisa fundamentada nas categorias metodológicas do Materialismo Histórico-Dialético, compreendemos que a categoria trabalho possui uma importância central nesse debate, tanto no seu sentido ontológico quanto no seu sentido histórico, sendo o trabalho o princípio educativo da vida humana. É por meio do trabalho que os seres humanos produzem e reproduzem a sua existência. Sendo assim,

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...]. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços, pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atual, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. [...] o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. [...]. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objeto, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais (MARX [1867], 2020, p. 293-294).

Pelo excerto destacado é possível perceber que em um dado momento histórico, trabalho e educação tiveram uma relação intrínseca, uma vez que homens e mulheres se educavam em comunhão, na medida em que trabalhavam e produziam a sua existência. Como no modo de produção comunal não havia a propriedade privada e a divisão de classes, todos trabalhavam e se educavam no processo em que trabalhavam e era nesse compartilhamento de saberes e experiências que homens e mulheres se educavam e se formava, ao mesmo tempo, como seres humanos.

A separação entre trabalho e educação se origina na divisão de classes. Saviani (2007) descreve que com o surgimento da propriedade privada ocorre a separação dos homens em classes, configurando-se, “em consequência, duas classes sociais fundamentais: as classes dos proprietários e a dos não-proprietários” (SAVIANI, 2007, p. 155). A partir desta ruptura, a necessidade do trabalho não se rompe, mas se aliena, pois o grupo dos proprietários passa a se apropriar do trabalho do outro para produzir a sua própria vida. Saviani discute que, na

Antiguidade, a instituição da propriedade privada e da sociedade de classes gerou a divisão na educação (que tem sua gênese no aprofundamento da divisão do trabalho).

Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (SAVIANNI, 2007, p. 155).

É a partir desse momento que se pode demarcar o início da institucionalização da educação, com a criação da escola. Com a sociedade de classes ocorre a divisão do trabalho e da educação. Nesse contexto, “a educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 156).

A escola, desde sua criação, se constituiu como espaço privilegiado de socialização do saber de uma determinada classe. Passou por diversas mudanças, “alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação” (SAVIANI, 2007, p. 156). Porém, esse movimento foi marcado por muitas rupturas observadas na história que irão culminar no modelo atual de educação, posto pelo modo de produção capitalista, este que irá provocar mudanças na educação que na época anterior se ancorava mais na igreja e “colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes” (SAVIANI, 2007, 156-157).

Saviani traz a ideia de que é o modo como se organiza o processo de produção que permitiu a organização da escola como um espaço de separação da produção; separação essa, que também se configura como uma relação, em que nas sociedades de classes “trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção” (2007, p. 157). Porém, essa separação entre escola e produção não aparta o trabalho e a educação, assumindo o trabalho uma dupla identidade. Para os não proprietários, o processo educativo continua a se realizar no trabalho manual, ao passo que a educação escolar é destinada ao trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, 157).

Com o surgimento do modo de produção capitalista a relação trabalho-educação irá sofrer uma nova determinação.

Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo

componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial (SAVIANI, 2007, p. 158).

O autor compreende que “a Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” (2007, p. 159). Assim, Saviani irá tratar da história da escola e do seu caráter de classe, analisando os processos de continuidade e de rupturas presentes nos modelos de educação nas diferentes formas de organização da sociedade a partir do seu modo de produção. Não nos cabe aqui adensar sobre essa temática, por ser o foco da presente pesquisa a educação na sociedade capitalista dependente brasileira e que se diferencia quanto a sua complexificação. Embora faça parte do todo, possui forma própria.

O importante é perceber o processo de separação entre educação e trabalho, mas, sobretudo, como o rompimento dessa unidade funda a estrutura dual da escola a serviço da manutenção e reprodução da desigualdade econômica-social e da sociedade de classes. Esta é a função que a escola destinada aos trabalhadores adquire no capitalismo, de mera formação para o trabalho e conformação da sua função na sociedade de classes, no nosso caso na sociedade capitalismo dependente. Trata-se de uma relação histórica e reificada do homem com o trabalho e do trabalho com o processo educativo, que se manifesta na educação formal e no desenvolvimento da sociedade de capitalismo dependente brasileiro.

A sociedade brasileira, desde suas raízes no processo colonizador português, é marcada por divisão de classes. Desde o período da colonização a educação foi tratada de modo doutrinador para os grupos indígenas, para estarem de acordo com a cultura, língua e costumes português e de modo diferenciado para os filhos dos colonos que iriam ocupar na sociedade em um lugar de poder. Por meio de uma série de conflitos e pelas mudanças na organização social do Brasil, a organização da educação passará por diversas transformações, porém, sem nunca perder necessariamente o seu caráter desigual, sua estrutura dual, fundada na exploração do trabalho. Frigotto (2011, p. 23) destaca que a “dualidade escolar é uma exigência estrutural da sociedade de classes”.

No caso do Brasil, acrescia-se uma forte determinação histórica. Trata-se de uma classe dominante forjada na cultura colonizadora e de estigma escravocrata e que desenvolve profundo preconceito com o trabalho manual e técnico.

Além disso, concordamos com Saviani quando discute o retardamento da implantação de um sistema nacional de ensino no Brasil, que só passou a ser organizado nos anos 1930, o que o fez acumular “um déficit histórico imenso no campo educacional, em contraste com os países que instalaram os respectivos sistemas nacionais de ensino tanto na Europa e América do Norte quanto na América Latina, como ilustram os casos da Argentina, Chile e Uruguai” (2010, p. 770).

O caminho do Ensino Médio brasileiro, sua estrutura dual, disputas e conflitos em torno do seu desenvolvimento e oferta fazem parte do processo de luta de classes pelo direito à educação escolar. Procuraremos analisar a seguir os principais embates e concepções do Ensino Médio em disputa ao longo da história.

1.3 Ensino Médio brasileiro: caminho histórico e suas concepções

A universalização do Ensino Médio e as metas estabelecidas no Plano Nacional da Educação (PNE) (2014-2024) são alguns dos desafios recentes a serem enfrentados pela última etapa da educação básica. Os dados apresentados por diferentes órgãos de pesquisas demonstram que em 2020 foram registradas 7,6 milhões de matrículas no ensino médio - aumento de 1,1% em relação a 2019. “O Censo 2020 mostra que 89,2% da população de 15 a 17 anos frequenta a escola. Com 6,3 milhões de alunos, a rede estadual tem uma participação de 84,1% no total de matrículas e concentra 95,9% dos alunos da rede pública”. (AGENCIA BRASIL, 2020)¹⁵.

Em 2019, o Ensino Médio regular (não integrado à educação profissional)¹⁶ apresentou uma redução de 5,3% no número de matrículas entre 2015 (534.717) e 2019

¹⁵ Trecho disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculadas-no-ensino-basico#:~:text=Foram%20registradas%207%2C6%20milh%C3%B5es,17%20anos%20frequenta%20a%20escola>. Acesso em 20 mar. 2021.

¹⁶ A pesquisa do INEP traz o Ensino Médio apartado da EJA e dividido como Ensino Médio não integrado e Ensino Médio integrado à educação profissional, colocamos “regular” como forma de especificar que este dado não inclui a modalidade EJA. A partir da classificação do INEP, a Educação profissional engloba as “Turma de cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional (cursos FIC) articulados à EJA ou ao ensino médio; ou cursos técnicos de nível médio nas formas articuladas (integrada ou concomitante) ou subsequente ao ensino médio”. (INEP, 2019, p. 72)

(506.398) e o Ensino Médio integrado à educação profissional apresentou um aumento de 42,1% no mesmo período (passou de 48.460 para 68.847) (INEP, 2019).

Tabela 1- Matrículas por modalidade (Ensino Médio regular e integrado) nos anos de 2015 e 2019

Modalidade	2015	2019
Ens. Médio regular	534.715	506.398
Ens. Médio integrado	48.460	68.847

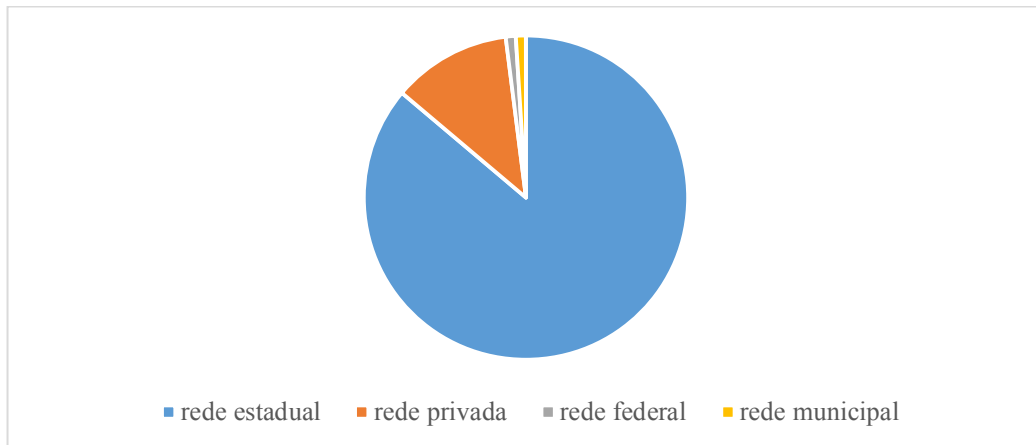
Fonte: INEP, 2019.

As redes estaduais possuem a maior participação das matrículas do Ensino Médio, totalizando 75,2% das matrículas, enquanto a rede privada, que ocupa a segunda posição, contabiliza 20,5%. No ano de 2010, a rede estadual possuía cerca de 85,9% das matrículas, enquanto a privada possuía 11,8%. Podemos observar que ao longo dessa década houve uma ampliação da participação da rede privada no Ensino Médio brasileiro, mesmo que ainda se encontre com uma pequena parcela nas matrículas desta etapa de ensino, que é predominantemente atendida pelas redes estaduais. Sobre esse ponto, Silva (2020) compreende que

o crescimento da educação privada se transformou em um fenômeno global, cuja consequência tem sido a **formação de monopólios educacionais com forte poder de influência na política educacional dos países**. Um dos efeitos práticos mais imediatos disso é a **expansão da oferta educacional por instituições de ensino particulares**¹⁷, para as quais a expedição de diplomas e certificados em escalas e velocidade cada vez maiores é a expressão material do aumento da produtividade e dos lucros gerados pela transformação do conhecimento em mercadoria. (p. 3, **grifos nossos**).

Ao mesmo tempo que observamos este crescimento, ainda é na rede pública estadual que se concentra a participação na matrícula do Ensino Médio no Brasil. Ou seja, o encolhimento da rede estadual não acompanhou a demanda pelo próprio ensino público, de modo que continua sendo fundamental sua oferta pela rede, como se pode observar no gráfico abaixo.

¹⁷ Se essa situação era bem observada no ensino superior, esta parece se intensificar no cenário da educação brasileira, agora voltada para a educação básica. Segundo reportagem, o grupo Eleva Educação comprou as 51 escolas do Cogna Educação (organização educacional brasileira formada pelas instituições Kroton, Platos, Saber e Vasta Educação/Somos Educação, dentre elas 46 do Saber, rede dedicada à educação básica. Para saber mais: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/02/eleva-de-lemann-e-cogna-dono-das-marcas-anglo-e-pitagoras-fazem-acordo-bilionario.shtml>. Acesso em 30 abr. 2021.

Gráfico 1 Distribuição da participação na matrícula do Ensino Médio por rede no Brasil (2010)

Os dados do INEP (2019) mostram que 97,4% do Ensino Médio estão localizadas em escolas urbanas e que 95,1% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública. Esses dados nos ajudam a observar que há certas disparidades que devem ser levadas em conta quando se analisa o Ensino Médio brasileiro, entre elas, a desigualdade de oferta entre o urbano e rural¹⁸; a necessidade de ampliação da oferta frente a sua demanda; as dificuldades das redes estaduais de darem conta da demanda – já que o Ensino Médio é responsabilidade da rede estadual a partir da Constituição de 1988 e da LDB (1996) -, além do crescimento do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Ademais, apesar de a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 ter regulamentado o piso nacional de salário dos professores da educação básica, é possível constatar as desigualdades nos vencimentos dos docentes das diversas regiões brasileiras e os problemas relativos às condições de trabalho. Tal ponto será visto novamente no próximo capítulo ao abarcarmos o Ensino Médio na rede estadual e como ele sofre as consequências da crise estrutural e conjuntural no Estado do Rio de Janeiro. Sem analisar as condições reais desses espaços, no seu plano econômico, histórico e político, compreenderemos apenas um dos lados da análise que trará um caráter atomizado para algo que só se pode entender nas suas mediações e contradições.

No Estado do Rio de Janeiro, em 2019, o Ensino Médio foi oferecido em 2.302 escolas (públicas e privadas). Ao se contabilizar a participação da rede privada verifica-se que houve um aumento de 3,2% no número de escolas que ofertaram esta última etapa da educação

¹⁸ Esse ponto pode estar atrelado ao fato de que muitas escolas do campo foram fechadas nos anos anteriores. Essa redução não se dá simplesmente pelos processos de urbanização, ou desruralização escolar, mas sim pelo fechamento compulsório de diversas escolas pelo poder público, num movimento de forçar os alunos a maiores deslocamentos e reduzir os estabelecimentos de ensino. Para ver mais como se deu o processo no período: <https://mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014/>. Acesso em 15 mar. 2021.

básica no período de 2014 a 2019. Contudo, na rede pública houve uma queda de 0,4%, reduzindo em números absolutos de 1.323 escolas em 2010 para 1.182, em 2015, e 1.177 em 2019.

Tabela 2 - Número de estabelecimentos escolares que atendem ao Ensino Médio na Rede estadual do Rio de Janeiro

Ano	2010	2015	2019
Nº de esc.	1323	1182	1177

Não obstante a discussão sobre o desequilíbrio entre a demanda real de matrículas para o Ensino Médio e a (pouca) atenção que recebe por parte do Governo do Estado - o que dificulta a sua universalização -, ser um aspecto que será tratado no terceiro capítulo, as informações aqui servem, preliminarmente, para demonstrar a permanência da estrutura desigual reforçada pelos constantes processos de reformas. Contribui, igualmente, para desvelar as contradições presentes nas justificativas das reformas historicamente empreendidas. Mesmo que os números apontem que 89,2% da população brasileira de 15 a 17 anos frequentam a escola, há uma parte considerável que se encontra fora do Ensino Médio. Ademais, há uma desigualdade das condições das escolas que são oferecidas aos jovens das classes trabalhadoras e das condições de sua permanência na escola. Que estruturas eles possuem que os auxiliem a estudar e a refletir sobre seus projetos futuros de vida (pessoal e profissional)? Quais são as possibilidades de um ensino que abarque os “sonhos” desses jovens?¹⁹ Observa-se, assim, uma série de dificuldades que nos apontam para a desigualdade do Ensino Médio brasileiro ao longo da história e que é preservada até hoje.

Desde que foi organizado, o ensino secundário (o atual Ensino Médio) passou por diversas transformações e reformas até chegar ao formato do tempo presente. Essas mudanças refletem, de certo modo, os projetos em disputa sobre a relação juventude-trabalho-formação na sociedade de classe brasileira. Ramos e Ciavatta (2011, p. 27) chamam atenção para a questão de que “a dualidade e fragmentação no ensino médio e a educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas raízes sociais que as alimentam”. A concepção positivista que irá organizar a vida social e institucional do país acaba por instigar a negação da

¹⁹ Aqui usamos para nossa pergunta parte da justificativa que foi utilizada pelo Movimento Todos pela Educação para a necessidade de se implementar um novo modelo para o Ensino Médio, no qual o antigo seria um “modelo engessado por 13 disciplinas obrigatórias, em que são abordados muitos conteúdos desconectados entre si e que não respondem às necessidades e sonhos dos jovens”. Para ver mais: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/313.pdf. Acesso em 10 abr. 2021.

totalidade das condições precárias em que as escolas se encontram, quando se ignora a desvalorização do trabalho docente, incluindo os baixos salários, compatíveis com as atividades mais rudes e de baixas exigências de qualificação. No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas. (RAMOS E CIAVATTA, 2011, p. 28).

Não é de se espantar que 10 anos depois de as autoras trazerem essas preocupações com o Ensino Médio e o seu caráter dual, as condições observadas continuem. Ao examinar a história dos debates em torno dos projetos educacionais, verifica-se que é a partir dos anos 1930 que começa efetivamente a se organizar, nacionalmente e sistematicamente, a educação no país, mobilizada pelos projetos de desenvolvimento. A partir de uma breve história do ensino secundário no Brasil e de sua organização para o trabalho na sociedade capitalista brasileira, é possível compreender como se deram tais disputas envolvendo suas concepções de ensino.

Oliveira (2013, p. 35) entende que a chamada Revolução de 1930 marca “o fim da hegemonia agrário-exportadora e o início da predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial”. Essas mudanças de ordem econômica também passam por questões no campo político e social, ainda que de maneira contraditória. Daros (2013, p. 260) ressalta que o período após 1930 foi “de fortalecimento do aparato estatal, disputas por hegemonia política, assim como a criação do Ministério da Educação e Saúde resultaram em uma batalha pelo controle do aparelho escolar, por meio da implementação de programas político-pedagógicos”. Neste contexto, se destacaram dois grupos de intelectuais²⁰, os pioneiros e os católicos,

que iriam estabelecer relações permeadas ora de zonas consensuais no que se refere à educação como causa cívica de redenção nacional, ora de oposição quanto à maneira como os fins propostos seriam alcançados. Enfim, surgia no âmbito nacional o preceito de que pela reconstrução educacional se efetivaria a reconstrução social. (DAROS, 2013, p. 260).

Na tentativa de se forjar uma identidade e a integração nacional, a educação assumiu uma posição estratégica e de disputa entre as camadas intelectuais dominantes, que buscavam

²⁰ Além da disputa entre os pioneiros e católicos, Coelho (2006) trata sobre 3 movimentos que possuíam uma concepção de educação integral no período de 20-30 “o Anarquismo, nas décadas de 20 e 30; o Integralismo e o movimento da Escola Nova, de cunho liberal, ambos na década de 30.” É interessante pensar que as concepções de ensino passam a entrar em disputa com visões de educação completamente distintas, mas todas como “integral”. Para ver mais: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206369_247384549781c0f1b03dd3da1807f47c.pdf. Acesso em 17 abr 2021.

forjar a concepção de como deveria ser a sociedade. Cabe lembrar, como bem explica Fernandes (2020), que nesta época a burguesia brasileira passava por um processo de transformação, o que incidirá no seu espraiamento pelo tecido social e econômico brasileiro. O governo passou a dar ênfase às questões sociais entendidas como algo necessário para a mudança que o país deveria enfrentar para proporcionar o desenvolvimento capitalista, impulsionado pela crise do sistema de acumulação externa. Porém, como argumenta Fernandes (2020), o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, em nenhuma das fases, chegou a impor uma ruptura com a associação dependente em relação ao exterior; a desagregação completa do antigo regime e de suas sequelas; e tampouco a superação de estados relativos de subdesenvolvimento inerentes à satelização imperialista da economia interna e à extrema concentração interna e à extrema concentração social e regional. E tendo em vista que o desenvolvimento capitalista se deu a partir dos interesses de grupos e classes dominantes,

ele se tornou compatível com a continuidade da dominação imperialista externa; a permanente exclusão do grosso da população não possuidora do mercado e do sistema de produção capitalistas; e dinanismos socioeconômicos débeis e oscilantes, aparentemente insuficientes para alimentar a universalização efetiva do trabalho livre, a integração nacional do mercado interno e do sistema de produção em bases genuinamente capitalista e a industrialização autônoma (FERNANDES, 2020, p. 226).

De acordo com essa posição brasileira em meio às relações econômicas mundiais, a situação da época era bem preocupante para o capitalismo nascente no Brasil, que enfrentava os reflexos da crise de 1929.

Assim, o Estado passa a dirigir o processo de industrialização e a coordenar politicamente os interesses distintos que se afirmavam ao longo desse processo, tudo como medida de resposta à crise provocada pela grande depressão. É dentro desse contexto que se criam condições para o surgimento do Direito do Trabalho, na forma de buscar a normatização das relações de trabalho oriundas do processo industrial. (LUZ; SANTIN, 2010, p. 269)

Neste sentido, a organização das bases materiais para a implementação do capitalismo no Brasil se deu em conformidade com os interesses da burguesia externa. Um mês após tomar o poder, Vargas cria o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio²¹ - uma primeira tentativa de estabelecer uma relação coordenada do governo entre capital e trabalho. Antes

²¹ O Ministério passou por diversas reconfigurações desde o período de sua criação. É importante apontar aqui que em 2019 esse Ministério foi extinto pelo Governo Jair Bolsonaro.

desse momento, as questões sobre a organização do trabalho estavam na pasta do Ministério da Agricultura e não havia um esforço de organização e nem de atenção para as reivindicações dos trabalhadores. A própria questão sindical foi inserida no âmbito do Estado, por meio do Decreto nº 19.770 de 1931, do Decreto nº 24.694 de 1934 e da Constituição de 1934. Anteriormente a este processo, como bem destaca Campinho (2006, p. 117), a ordem jurídica que estava em vigência no Brasil era nitidamente liberal, na qual as relações de trabalho não deveriam sofrer interferências.

As tentativas de disciplinar seja pelo Estado, seja coletivamente, as condições de contratação dos assalariados eram vistas como atentatórias ao "livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial" (CF de 1891, art. 72, § 24)

Com essa tutela estatal “a organização sindical liberal (pluralista e autônoma) tem-se a completa negação do direito de greve, a impossibilidade da negociação coletiva e a constante intervenção policial sobre a movimentação operária” (CAMPINHO, 2006, p. 120).²² A questão sindical deveria ser inscrita em preceitos puramente liberais, não devendo sair do campo da individualização. Diante da mobilização dos aparelhos coercitivos institucionais verifica-se uma “preocupação do Estado e das elites dirigentes em conter os diversos surtos grevistas que marcaram as três primeiras décadas do século” (p. 121). A política sindical do Governo Vargas vai se voltar em trazer a organização dos trabalhadores para o âmbito do Estado, visando com isso controlar os movimentos operários. A estratégia utilizada foi a combinação entre a repressão e a conciliação da relação capital-trabalho.

A ação de centralização do Estado na vida social se dá igualmente no campo educacional, sendo mediada pelos interesses dos grupos da classe dominante e por suas concepções em torno da sociedade idealizada. Do mesmo modo que havia um projeto educacional fortemente vinculado à Igreja e seus preceitos sobre família e nação, havia também o que reivindicava uma formação integral. Essa concepção de educação integral, como aponta Moehlecke (2018, p. 149), aparecia como

uma alternativa ao ensino reducionista e excludente, ao defender uma formação ampla do indivíduo, visando à consciência crítica e à emancipação humana. A educação também tinha uma importância estratégica, na medida em que era vista como um instrumento de transformação social, para se construir uma sociedade igualitária e/ou libertária.

²² Outro ponto de destaque que o autor trata são as leis criadas no período anterior à 1930, para a expulsão de imigrantes, além disso e junto a isso, leis que regularam a repressão do anarquismo e a repressão da liberdade de imprensa. Para ver mais: <https://revistas.ufpr.br/cejur/article/view/14838/9959>. Acesso em 20 abr 2021.

Em disputa havia, de um lado, o projeto conservador e repressivo em curso no campo social, em que a formação da classe trabalhadora ficava a reboque dos interesses da classe dominante e com restrita participação política²³; e do outro, o projeto assentado na concepção de educação integral. É importante destacar que a formação integral possui diversos sentidos históricos e que devem ser anunciados, uma vez que era, como apontamos em nota acima, disputada por grupos de distintas classes. Ao mesmo tempo que havia a perspectiva integralista, centrada em preceitos da família, religião e pátria, e que possuía uma concepção de educação que corroborava com a ordem vigente, também havia uma concepção de educação integral que compreendia o sujeito em sua complexidade, entendendo a educação e a escola na sua forma complexa e unitária. Assim, pensa-se uma escola única, 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, 2000, p. 33).

A educação integral também foi disputada pelo setor intelectual dos escolanovistas, que defendiam que a renovação social, cultural e econômica deveria vir com a educação escolar a fim do alcance da modernização social. O movimento se caracterizou “em torno da defesa de uma educação escolar pública, laica, obrigatória e de qualidade, como um direito de todos”. (MOEHLECKE, 2018, p. 150).

Carneiro (2017, p. 108) relaciona o sentido da educação formal no período getulista com a sua influência religiosa e ufanista que buscava trazer para o campo do imaginário do trabalhador um sentimento ligado à pátria e que procurasse afastar uma perspectiva comunista sobre os aspectos da vida dos trabalhadores.

Além da aprovação do ensino religioso nas escolas públicas, a Constituição de 1934 propiciou o crescimento de um setor de empresários do ensino, estabelecendo uma política de equiparação (sob controle da União) entre escolas públicas e privadas. Assim, a dimensão pública do ensino secundário se restringiu às funções de regulamentação e fiscalização, e não fundamentalmente financeira e técnica, como queriam os pioneiros. (DAROS, 2013, p. 264).

No âmbito da educação profissional, reservada à classe trabalhadora, a Constituição Federal de 1937, em seu Art. 129, a tratou como dever do Estado e definiu que as indústrias e

²³ O direito ao voto por exemplo era restrito ainda à uma minoria de homens letrados maiores de 21 anos, sendo o direito das mulheres sendo conquistado no início da década, a partir do movimento sufragista. Assim, a grande parte da população que era analfabeta não tinha direito ao voto, sendo este só conquistado a partir da Constituição de 1988 e mesmo assim, sem condições de se eleger legalmente.

os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378/1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37) (BRASIL, 1937). Assim, o ensino profissional, nos seus diversos ramos eram incentivados nos períodos de impulso da industrialização.

O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, trouxe o chamado Ensino Industrial, que em seu Artigo 1º, “estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca” (BRASIL, 1942). Ainda no ano de 1942, foi criado o Decreto-Lei nº 4.127 que “estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial”.

As Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai, em 1942, determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social. Com a industrialização, acentuou-se, porém, a necessidade de se preparar as pessoas para a produção, predominando a função profissionalizante desse nível de ensino, apesar da permanente tensão com sua função propedêutica (RAMOS & CIAVATTA, 2011, p. 29-30).

É nessa época que aparece a “parceria entre Estado e a iniciativa privada para implantação e manutenção de escolas técnicas de ensino médio, a fim de atender à indústria em desenvolvimento e de suprir o baixo atendimento ou a baixa qualidade da educação pública” (KRAWCZYK, 2009, p. 12). Contexto em que começa a ser instituído o chamado “Sistema S”, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, e, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946.

Carneiro (2017) destaca que a perspectiva de ensino daquela época estava ligada a visões tradicionalistas do comportamento social, de uma formação alinhada aos sentimentos patrióticos e ao cumprimento de deveres cidadãos. Assim, a educação atrelava-se aos princípios da ótica burguesa dominante. É neste momento também que se instaura uma visão bifurcada de ensino dentro dos moldes do capitalismo brasileiro.

Assim, enquanto as escolas-padrão preparavam seus alunos ainda de maneira relativamente tradicional, embora visivelmente reformada e dirigida para uma perspectiva de país unido e ufanista, a indústria mantinha serviços de formação que garantiam a inserção de amplos contingentes no campo da indústria, uma área que, em um país predominantemente rural, os governos populistas pretendiam estimular. (CARNEIRO, 2017, p. 109-110)

Apesar de só ser instituído como o Ensino Médio que conhecemos pela atual LDB (Lei nº 9394/1996), seu caminho é bem mais longo, já que não foi a partir daí que se iniciou a formação dos jovens da classe trabalhadora e nem a sua relação com a questão do mercado de trabalho e as disputas em torno destes. As desigualdades entre as classes, que também se pode observar no campo educacional, mas que não se restringe e nem se inicia nele, irá se desenvolver de tal forma que a educação básica se configura como um elemento central nesta diferenciação.

Após o fim do Estado Novo e a retomada da democracia (ainda que de maneira restrita), a Constituição Federal de 1946 reestabelece a discussão da lei nacional de educação, cujo Art. 5º, XV-d, afere que “compete a União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”. Foi somente em 1961 que foi instituída a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 4024/61, demarcando a (re)organização educacional brasileira. Contudo, o processo de elaboração/aprovação da LDB foi marcado por acirradas disputas dos grupos econômicos que possuíam interesse na pauta educacional, bem como entre os partidários das ideias liberais e conservadoras (alinhadas aos varguismo) e entre os defensores da educação pública e os interesses do setor privado. Isto é,

De um lado, temos os defensores de uma educação pública, laica e gratuita, cabendo ao estado papel central na oferta educacional e, de outro, aqueles que defendem a educação como uma questão essencialmente de órbita familiar e privada. E o financiamento da educação, como não poderia deixar de ser, está no cerne desta luta, que culminará com o golpe militar de 1964, com a vitória de uma das posições em disputa (PINTO, 2014, p. 288).

Após a apresentação do “Substitutivo Lacerda”, em 1955, passam a se mobilizar diversos setores da sociedade²⁴ em torno do projeto educacional, entre eles, os representantes da “Igreja, a imprensa, além de associações das mais diferentes matrizes” (SAVIANI, 2015, p. 44). Devido a essas disputas no curso da longa tramitação, o projeto apresentado no plenário em 1957 “já não era o mesmo que dera entrada naquela Casa em 1948” (SAVIANI, 2015, p. 41).

Ademais, deve-se mencionar que o Movimento em Defesa da Escola Pública, embora buscasse a expansão do ensino brasileiro pela via pública, em oposição ao modelo de privilegiamento das instituições privadas, não se configurou por defesa de um projeto e concepção centrados para a educação básica, mas sim em busca de reivindicações

²⁴ Destacam-se a Associação Brasileira de Educadores e a Associação das Escolas Católicas como duas organizações que participaram ativamente neste processo, a partir da disputa de defesa dos interesses das escolas público X escolas privadas.

consideradas básicas para o avanço da educação brasileira, que ainda se encontrava muito aquém, a exemplo do analfabetismo, que em 1960 correspondia a 46% da população²⁵.

Saviani (2015, p. 45) reitera que no trâmite da aprovação da 1ª LDB a “estratégia [utilizada foi] da conciliação, buscando uma posição intermediária que conciliasse e harmonizasse as diferenças”. Isto é, a lei aprovada representou uma “solução de compromisso, a conciliação entre as principais correntes em disputa, “garantindo à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deve dar a seus filhos e estabelecendo que o ensino é obrigação do poder público e livre à iniciativa privada” (SAVIANI, 2015, p. 55). A ideia de liberdade do ensino foi a forma de contemplar a iniciativa privada ao mesmo tempo que a Lei trazia em seu texto a garantia do sistema público de ensino, cabendo ao poder público a responsabilidade de instituir escolas de todos os graus, com gratuidade no ensino primário e estendendo-a progressivamente. Porém, o autor chama atenção que esta estratégia foi tomada no âmbito de uma “democracia restrita”. Isso, porque com o fim do Estado Novo o Brasil encontrava-se em processo de uma abertura democrática, que embora assim fosse, ainda estava muito longe da classe trabalhadora; “tratava-se, pois, de uma democracia restrita às elites”.

Sobre a organização do ensino secundário (atual Ensino Médio), seu Art. 34, define que “será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”. (BRASIL, 1961). Tal organização “passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior”, o que não estava posto na estrutura prévia (BRASIL, s/d)²⁶.

A concretização desta Lei se deu de maneira muito rasa, pois nos anos seguintes o golpe civil-militar iria se concretizar e minar os efeitos das tentativas de mudanças no campo político e social. A maneira arrastada como se sucedeu a primeira LDB e as disputas políticas em torno dos projetos são indícios de que as estratégias conciliatórias não se sustentariam por muito tempo.

²⁵Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%AAsica+no+Brasil/e2826e0e-9884-423c-a2e4-658640ddff90?version=1.0>. Acesso em 20 abr. 2021.

²⁶ Trecho disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil#:~:text=1942%20%2D%20Foi%20criado%20o%20SENAI,estabelecimentos%20de%20ensino%20agr%C3%ADcola%20federais>. Acesso em 20 mar. 2021.

Fernandes (2010) compreende que foi criada uma estratégia de polarização dos setores das classes alta e média, acerca dos movimentos que reivindicavam reformas democráticas, considerados “como fonte de desordem e ameaça à proclamada ‘civilização cristã’”.

A inquietação das massas urbanas e rurais, os movimentos estudantis, o protesto católico e o radicalismo intelectual forneceram, em conjunto, o bode expiatório para uma contrarrevolução sacrossanta. Todas as manifestações rejeitadas e reprimidas de não conformismo foram paradoxalmente alimentadas por orientações de valor e por expectativas sociais do tipo “revolução dentro da ordem” (FERNANDES, 2010, p. 160).

Como bem lembra Carneiro (2017), o contexto histórico-político-econômico da época era o da Guerra Fria, em que os direitos conquistados pela classe trabalhadora foram amplamente atacados, passando a ser entendidos como ameaças à ordem de capitalismo dependente brasileiro. Desse modo,

a educação prevalente no período do regime militar se desdobrou em duas frentes: ao mesmo tempo em que mantinha fortes políticas repressivas ao suprimir formas de pensamento diferentes do padrão desejado, estimulava princípios que sustentavam o desenvolvimento econômico e a modernização desejada para promover o avanço capitalista do Estado brasileiro. [...]. A aliança entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID- United States Agency for International Development), um organismo estadunidense de intervenção civil em outros países, revelou-se fundamental para a manutenção do modelo. (CARNEIRO, 2017, p. 110-111)

Vale destacar o papel que as instituições estadunidenses tiveram – e ainda têm²⁷ – na questão organizativa do ensino no Brasil e nos demais países latino-americanos, instituindo modelos cuja finalidade era reproduzir uma lógica que não permita a crítica e a superação da

²⁷ Compreendendo a relação internacional a partir da noção de totalidade, e baseada nas discussões sobre a dependência econômica do Brasil no sistema capitalista, podemos tratar sobre a influência das instituições estadunidenses na educação brasileira dentro de um processo de disputa de poder. Mendonça (2009) discute sobre a influência norte-americana no ensino agrícola brasileiro nos anos 1945-1961, com a criação de uma agência binacional chamada Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano (ETA), com sede no Rio de Janeiro dos anos 50-60, observado o contexto de Guerra Fria discutido brevemente aqui. “A criação do ETA é paradigmática da reorientação imprimida a toda a política de “cooperação” internacional estadunidense, destinada, dentre outros objetivos, a ressignificar a própria noção de “educação agrícola”, ressignificação esta inaugurada nos anos 1950 quando, segundo alguns autores, é “descoberto” o conceito de “desenvolvimento”. Em função desse novo construto, a visão sobre as atividades até então definidas como de ensino agrícola priorizaria não mais a atividade escolar, porém aquela realizada por instituições de assistência técnica e creditícia, visando à qualificação da mão de obra rural adulta e também ao seu controle e “organização” em “comunidades rurais”, aptas a consumirem a tecnologia estadunidense, definida como a mais adequada”. (MENDONÇA, 2009, p. 141). Para saber mais: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v15n29/06.pdf>. Acesso em 20 abr. 2021. É importante apontar que essa não foi a primeira influência na educação brasileira, observada a sua presença anteriormente nas políticas de “cooperação” entre os dois países. Além disso, outras instituições são montadas no Brasil afirmando tal relação, principalmente no contexto neoliberal com o exemplo de não só organismos supranacionais que recebem influência dos EUA como país de capitalismo central, mas também a partir de instituições como a *Teach For America* (que aqui irá se materializar pelo Ensina Brasil) e Junior Achievement.

reprodução da ordem social. O ensino de Moral e Cívica, instituído no período da ditadura militar, por meio do Art. 7º da Lei nº 5692/71, foi um exemplo desta questão no currículo da formação dos jovens no Brasil.

Essa preocupação com o campo curricular e a formação que se enseja a partir dele possui preceitos políticos-ideológicos. Ao formar para a vida em sociedade, para o trabalho, a educação comportará uma série de valores, conteúdos e práticas sociais que estarão de acordo com a visão da classe dominante. Isto porque, como a classe dominante possui caráter diretivo, a partir de seus intelectuais orgânicos disseminam suas concepções de mundo e sua sociabilidade para a garantia da reprodução social do capital, fazendo valer os seus interesses como interesses comuns de todos.

A educação é contraditória, pois está inserida na estrutura social do modo de reprodução social capitalista e é permeada pela luta de classes, o que lhe confere caráter de disputa e constantes mudanças, que devem ser compreendidas no campo dessas contradições.

O momento político-ideológico pode camuflar a contradição, mas não a elimina da totalidade e nem a transcende. A educação carrega consigo contradições que existem nela mas não nascem só dela. Na articulação dos seus elementos com os elementos que estão nela é que se pode visualizar a função específica da educação e qual a sua parte de contribuição para a (re)produção de (velhas) relações sociais no conjunto das relações sociais de produção existentes. (CURY, 1987, p. 69)

Neste sentido, ao tratarmos sobre as visões de mundo dominantes presentes historicamente na lógica educacional faz-se necessário mencionar a Teoria do Capital Humano (TCH), que na ótica da classe dominante se apresenta como um caminho para a reprodução do capitalismo. No início dos anos 1960 alguns economistas e intelectuais da burguesia produziram trabalhos sobre a aplicabilidade dessa teoria no Brasil, cumprindo a função de veiculadores de tais ideias²⁸.

Ao analisar os princípios da TCH nas políticas educacionais, Medeiros (2013) destaca o atomismo social, o individualismo metodológico (responsabilização dos sujeitos para o sucesso) e a naturalização do capital. A teoria confere grande ênfase à educação no processo do crescimento econômico individual, seja ela educação formal, treinamento para o trabalho condicionado ao modo de reprodução capitalista. Esta visão também parte de uns

²⁸ Medeiros (2016) ao citar brevemente em sua obra os intelectuais brasileiros que se dedicam a teoria do capital humano irá mencionar o ex-presidente do Banco Central, Carlos Langoni. Ele participou ativamente dos processos de privatização do Governo FHC e era próximo do atual ministro da economia, Paulo Guedes (o mesmo faleceu em 2021, em decorrência da Covid-19). Outro intelectual mencionado é Pedro Cavalcanti Ferreira que atualmente é professor da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e autor do Instituto Millenium.

pressupostos falsos que não compreendem o conceito de capital, pois este não é uma “coisa”, mas sim uma relação social e historicamente construída, e “cujo fundamento é a exploração e expropriação, pela classe detentora privada dos meios e instrumentos de produção, dos que necessitam vender, para sobreviver, sua força de trabalho física e intelectual, a classe trabalhadora”. (FRIGOTTO, 2011, p. 22).

Saviani (2015) salienta que a TCH orienta filosoficamente a reforma universitária (Leis nº 5.540/68) e a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5692/71) “erigindo como base de toda a reforma do ensino, os princípios da racionalidade e produtividade tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. (p. 16).

Cabe mencionar brevemente que a Teoria do Capital Humano parte da noção de que a renda pessoal está diretamente relacionada às questões individuais que determinam a produtividade do trabalho. Isto é,

a habilidade ou talento natural; o estado de saúde e a capacidade de exercer força física; a qualificação decorrente da educação formal ou de outra fonte qualquer de conhecimento; o local de nascimento e moradia etc. Estes atributos comporiam um estoque de “capital humano”, que seria passível de alteração pelo efeito de decisões racionais tomadas pelos indivíduos. (MEDEIROS, 2013, p. 286)

Neste caminho, a Lei nº 5692/71 instituiu a reformulação do ensino brasileiro, fixando novas diretrizes e bases. Em seu Art. 5º, tratava da organização curricular da seguinte forma:

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: [...] b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

Tal parte de formação especial teria como objetivo a habilitação profissional e seria “fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971). Cunha (2014) aponta que a Lei funde o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico que se organizavam separadamente no período anterior.

Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais – então chamados de profissionalizantes – destinados a formar técnicos e auxiliares técnicos para as mais diversas atividades econômicas. Os cursos exclusivamente propedêuticos, como o antigo colegial (clássico e científico), não teriam mais lugar nesse nível de ensino. (CUNHA, 2014, p. 914-915).

Essa organização do ensino dava prioridade à formação profissional e sua qualificação para mão-de-obra. Ramos (2008) discute que a obrigatoriedade do ensino técnico tinha

como preceito a formação de mão de obra em grande quantidade; ou seja, de pessoas que exerceriam o trabalho manual em um regime de acelerado desenvolvimento industrial. Um grupo de pessoas significativamente grande cujos horizontes de vida estavam em ser, no máximo, operários; tanto que a formação específica deveria ter proeminência em relação à formação geral e esta deveria ser exclusivamente instrumental. Era esse o fundamento da política de profissionalização compulsória no período da ditadura civil-militar. (RAMOS, 2008, p. 23-24).

Tal fundamento seria central para a reprodução do trabalho que se organizava na época, tal qual para a formação dos jovens que iriam exercê-lo. O governo militar justificava essa organização do ensino sendo totalmente voltada para as necessidades do capital, logo, uma ampla mão-de-obra qualificada deveria estar disponível para exercer seu papel no “milagre econômico”. Durante o processo de tramitação da Lei, o deputado Bezerra de Mello utiliza a seguinte justificativa para a manutenção da predominância do aspecto profissional sobre a formação de segundo grau:

É necessário fechar, de uma vez por todas, a porta das escolas acostumadas ao ensino verbalístico e academizante, que não forma nem para o trabalho e nem para a vida. A alternativa “ou aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais” seria, sem dúvida, a grande brecha por onde resvelariam as escolas e os sistemas avessos à formação profissional do jovem [DCN, 13-7-71, p. 3.047] (apud SAVIANNI, 2015, p. 138).

Tal posição é interessante de ser observada, na qual o aprofundamento de estudos gerais não caberia de ser realizada neste tipo de formação, mas tão somente a profissional, o que de certo modo se assemelha ao que observamos no presente. Assim, a formação do jovem não pode ser concebida como integral, de maneira unitária, se direcionada apenas para a formação profissional, sem a articulação dos eixos do trabalho, da cultura, da ciência e tecnologia, e como uma formação que enxergue o trabalho no seu sentido concreto, visto que sua condição está limitada a uma visão própria do que seria trabalho e para o que (ou a quem) serve. O Art. 21 da referida Lei trata que “O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente” (BRASIL, 1971). Porém, é preciso ressaltar que tal formação integral não se confunde com a formação tratada por Gramsci (2001), já que está posta sobre preceitos de exploração do trabalho e manutenção da ordem capitalista. É importante tratarmos de tal concepção, pois é um dos conceitos de apoio desta pesquisa.

O autor irá identificar “a escola e a religião [como] as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoas que a utilizam” (GRAMSCI, 2001, p.113). Por serem organizações culturais que exercem grande influência no meio social por transmitirem determinadas concepções de mundo, Gramsci se dedicou a pensar nos modos de funcionamento e na questão acerca da formação dos intelectuais. Ao traçar uma crítica ao modelo educacional observado na Itália no início do século XX, o autor propõe a escola unitária como uma “escola ativa”, “criadora”, mas sem ser configurar uma escola de inventores. Neste sentido, “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-lhes em novo conteúdo” (GRAMSCI, 2001, p. 175). Para o autor, trabalho e teoria estão estreitamente ligados. Por isso, para Frigotto (2011, p. 23),

a noção de capital humano orienta processos educativos antagônicos à visão da educação básica unitária pelo fato da mesma se orientar por uma concepção de sociedade na qual se ignora as relações desiguais de poder, uma concepção de ser humano reduzida ao indivíduo racional cujas escolhas independem da classe ou grupo social a que pertence e uma redução da concepção de educação e conhecimento pelo fato dos mesmos não estarem referidos ao desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana e vinculados às necessidades humanas, mas à esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro.

Rodrigues (1997, p. 218) também concorda sobre o alinhamento da TCH e a política implementada para o ensino de 2º grau no Brasil. O discurso oficial da época afirmava que “o Brasil não precisa de doutores, precisa de técnicos”, e que a implementação da política se apoiava “na (suposta) necessidade de ampliar enormemente a oferta de mão-de-obra qualificada para atender às (supostas) grandes demandas do parque industrial que estava apresentando saltos de crescimento”.

A prioridade conferida à formação profissional em detrimento da formação geral (propedêutico) foi reformulada pelo Parecer 45/72 e 76/75 pelo Conselho Federal de Educação. Segundo Corso (2014, p. 18), “antes mesmo da efetividade da Lei nº 5692/71, a dualidade curricular ressurgiu no âmbito da Legislação – reafirmando a oferta propedêutica (então chamada de básica) para o ingresso ao ensino superior – porém, agora, mantendo a equivalência”. Assim, a tentativa de estabelecer o ensino profissional compulsório falhou. Destaca-se que com os Pareceres 45/72 e 76/75 a educação volta a estrutura dual que caracteriza a organização da educação no Brasil. Esse processo acaba por elucidar as

desigualdades entre os sistemas de ensino público e privado; ao passo que as escolas que eram originariamente propedêuticas, “não conseguiram efetivar a transformação em escolas técnicas; geralmente só mudaram a denominação ou passaram a simular uma formação profissionalizante” (RODRIGUES, 1997, p. 219).

A culminância do chamado processo de reforma da reforma do ensino profissionalizante, “ocorreu com um Projeto de Lei, curto, mas incisivo, oriundo do MEC. Dele derivou a Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982, que aproveitou parte das recomendações do CFE” (CUNHA, 2014, p. 930). Essa última altera a organização prevista anteriormente pela Lei 5692/71, extinguindo o caráter obrigatório do ensino profissional²⁹. Para Cunha (2014), a redação da Lei não retoma de forma explícita a dualidade no 2º grau. “A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, seria obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e deveria constar dos planos curriculares de cada estabelecimento escolar”. Além disso, o termo “ensejar” na legislação acaba também por não dar referida atenção ao ensino profissional. “Num surpreendente artifício político-ideológico, o que se fez foi acrescentar a possibilidade desejada pelas instituições privadas, que atendiam aos setores de mais alta renda das camadas médias, dissimulando-se a revogação, na prática, da legislação precedente”. (CUNHA, 2014, p. 930).

Nesta parte do capítulo procuramos fazer uma discussão dos projetos educacionais e das concepções educacionais que os dava corpo, a fim de compreender como a educação no âmbito da legislação foi organizada nos diversos momentos da história brasileira, principalmente a partir dos anos 1930, levando em conta seus determinantes político-econômicos. Na próxima parte do capítulo trataremos da legislação educacional a partir do contexto da LDB-1996, concebida em pleno contexto de ascensão do neoliberalismo no Brasil, onde se buscará compreender o papel que se esperava da educação e a sua forma de reorganização.

²⁹ No Art. 4º, a Lei aponta que “Os currículos do ensino de [...] 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos. § 1º A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino. § 2º À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, **poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino**” (BRASIL, 1982, **grifo nosso**). Assim, aqui, a sua habilitação deixa de ser de caráter obrigatório e passa a ser uma modalidade apartada. Texto disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 de mar. 2020.

1.4 A política educacional no contexto neoliberal e suas implicações no Ensino Médio

A década de 1990 se configura como um momento de mudança na organização econômica e política, não só no Brasil, mas no mundo. Por compreender que o novo Ensino Médio brasileiro é parte integrante de uma totalidade, determinado por mediações internas e externas, consideramos ser importante discorrer sobre o avanço do neoliberalismo e as implicações que ele promove na organização da sociabilidade capitalista no Brasil, já que em cada lugar essas implicações se darão de maneira distinta, a partir das correlações sociais e das contradições produzidas.

O neoliberalismo surge como um movimento ideológico que defende a reduzida participação do Estado nos processos econômicos no investimento dos serviços públicos. Surgiu como uma alternativa ao modelo keynesiano de Estado, que passou a ser mais acatado após as crises dos anos 70, identificadas por Hayek e seus seguidores em decorrência do poder dos sindicatos e do movimento operário que haviam conquistado uma série de direitos sociais. Para os neoliberais, a ampliação dos direitos sociais foi o que sobrecarregou a função do Estado. Perry Anderson em seu “Balanço do Neoliberalismo” (1995) nos mostra qual foi a solução encontrada:

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. (ANDERSON, 1995, p. 2)

Tal modelo do Estado visa a dar continuidade a reprodução do capital, oferecendo um novo modelo político-econômico para lidar com as crises (concebidas como inevitáveis no capitalismo), sem necessariamente romper com a sua lógica principal.

Ao verificar a implementação dessa “alternativa” para o capitalismo na América Latina³⁰ e no Brasil, é necessário considerar como se desenrolou esse processo a partir da sua

³⁰ Sobre este ponto podemos tratar o Chile como um dos primeiros países a implementarem um neoliberalismo a partir do golpe militar de Pinochet em 1973, diferentemente dos outros países da América Latina, onde as medidas neoliberais foram adotadas nos anos 90. Seu governo rompia com a lógica do anterior governo de cunho socialista de Allende, ao trazer repressão e violência de Estado como forma de coibir os avanços e qualquer

relação com o “centro” capitalista. Nesse ponto é importante destacar não só o Consenso de Washington (1989) na produção de medidas para as questões econômicas e político-sociais, como também o papel desempenhado pelos organismos supranacionais³¹, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros, no direcionamento das políticas econômicas e sociais desses países, condicionando seu funcionamento, sua estrutura e seus desenvolvimentos a uma lógica de subordinação à reprodução do capital internacional.

Batista (1994) sinaliza que o discurso neoliberal é aceito pelos intelectuais liberais e a classe empresarial dos países latino-americanos sem grandes resistências, confirmando o apoio das classes dominantes nacionais no desenvolvimento do capital internacional, aceitando a sua condição histórica subordinada e dependente. Segundo Paulani (2008, p. 90),

a difusão cada vez maior do discurso neoliberal é que foi produzindo, desde o governo Collor, os argumentos necessários para promover, num país recém-democratizado, com um ativo movimento social e ainda comemorando as ‘conquistas’ de 1988, esse tipo de mudança. Desde a eleição de Collor, passou a ser voz corrente a inescapável necessidade de reduzir o tamanho do Estado, privatizar empresas estatais, controlar gastos públicos, abrir a economia etc. Os ganhos prometidos iam do lugar ao sol no mercado global ao desenvolvimento sustentado, da manutenção da estabilidade monetária à distribuição de renda, da evolução tecnológica à modernização do país. Collor não teve tempo para pôr em marcha esse projeto – a não ser muito timidamente o processo de privatização –, mas a referida pregação ganhou força inegável e passou a comandar todos os discursos.

Assim, a adaptação do Brasil e dos demais países latino-americanos ao modelo neoliberal está condicionada ao modelo de desenvolvimento, o que está diretamente ligado ao seu papel em tal reprodução.

movimento de emancipação dos trabalhadores ao passo que conseguiam realizar as privatizações dos serviços sociais e assim, alavancar o crescimento econômico. Sobre os valores democráticos e os valores neoliberais, Anderson (1995, p. 10) trará que “a democracia em si mesma – como explicava incansavelmente Hayek – jamais havia sido um valor central do neoliberalismo. A liberdade e a democracia, explicava Hayek, podiam facilmente tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática decidisse interferir com os direitos incondicionais de cada agente econômico de dispor de sua renda e de sua propriedade como quisesse”. Pela nossa própria história, também sabemos também que isso é real.

³¹ Concebemos aqui tais organismos pela análise de Silveira (2018) que os entende pelo seu âmbito supranacional a partir de suas relações em diversas escalas de atuação nas suas determinações político-ideológicas e econômicas para as políticas públicas. “Como é sabido as relações nas quais se inserem os referidos organismos (BM, BID, FEM, FMI, OCDE, OIT, ONU, CEPAL, OREALC e TROIKA), criados pela necessidade sistêmica de o capital controlar e regular o trabalho e a educação, são relações imperialistas, cujas burguesias locais se associam de modo subordinado e dependente aos países de capitalismo central. Afinal, o modo de organizar o movimento de internacionalização da economia/tecnologia/do trabalho “coloca frente a frente Estados hegemônicos, que não cedem um palmo de sua posição e de sua função mundial” (GRAMSCI, 2007, p. 179-180).” (SILVEIRA, 2018, p. 10-11). Assim, para uma análise que leve em conta a historicidade e a análise das relações de dependência, como um processo dinâmico a ser analisado em sua totalidade, propõe-se também o emprego desta categoria no presente trabalho.

A partir da adoção das políticas neoliberais, os governos passaram a redesenhar o setor industrial de modo a reforçar o papel que a economia brasileira vinha desempenhando na divisão internacional do trabalho – fornecer matéria-prima para economias do capitalismo central, em contrapartida receber no mercado interno produtos manufaturados produzidos naqueles países. Ao passo que o setor de serviços urbanos, agora privatizado - energia elétrica, telecomunicações, transporte, etc.-, torna-se alvo de investimentos do capital de países centrais. (SILVEIRA, 2010, p. 72)

A política neoliberal concebe o Estado como um executor da ordem capitalista, oferecendo as condições materiais e estruturais básicas para a sua reprodução, mas fazendo isso pela desvalorização dos direitos sociais e a desvalorização da esfera pública (“demonização” do Estado social), e, conseqüentemente do próprio trabalho dos servidores, em nome da gestão eficiente e coordenada em moldes empresariais. É em cima da questão pública que o privado se reproduz e é exatamente por isso que não se pode considerar o Estado neoliberal como um Estado fraco. Sua caracterização passa por um modelo que necessariamente valoriza a esfera privada e “diminui” sua própria importância. Como assevera Santos (2012, p. 19), “o que estamos vendo é o seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna mais difícil”.

O neoliberalismo se configura como uma face do modo de produção capitalista marcada por algumas características que configuram o seu desenho “flexível”. A flexibilização da relação capital x trabalho é a chave do processo neoliberal, porque se encontra como uma das justificativas para a própria crise do capitalismo conforme observada pelos liberais nos anos 70-80.

A ideia fundamental era que o Estado deveria diminuir os gastos sociais e assim restaurar o que os liberais chamam de “desemprego natural”, ou seja, a ideia era na verdade diminuir ou eliminar a participação do fundo público na reprodução da força de trabalho e transferir o máximo do fundo para a reprodução ampliada do capital, de modo a quebrar o poder de barganha dos sindicatos e impingir o aumento da exploração da força de trabalho ao conjunto da classe trabalhadora que teria como resultado o extraordinário aumento do exército industrial de reserva. (GENNARI, 2002, p. 31)

A globalização, a hegemonia neoliberal e o processo de abertura econômico instituíram a necessidade de atrelar a educação às novas formas de trabalho que os mercados requererem. O novo contexto demandava um Estado reformado que se afastasse de sua antiga configuração.

O governo de FHC esteve voltado para políticas neoliberais para a educação, o que consistiu em políticas de recuo da participação estatal nas atividades econômicas e

em poucos investimentos nas escolas públicas. Durante esse governo, foram elaborados vários documentos legais para orientação e funcionamento da educação brasileira. Foi elaborada e promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996. Além disso, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e o Decreto nº 2.208/1997, os quais representaram o grande marco normativo dessa reforma. (LIMA; SILVA; SILVA, 2017, p. 172)

A política educacional tratada pelos autores deve ser compreendida a partir do conjunto de políticas implementadas na época como Reforma do Estado. Mais do que medidas econômicas, as políticas neoliberais procuraram também instituir uma mudança cultural. A gestão para resultados e as táticas de responsabilização social e eficiência modificaram a forma como as pessoas enxergam suas próprias ações e papéis sociais. Assim, a reorganização das estruturas de administração, que era proposta na Reforma do Estado, se daria com ênfase na qualidade e na produtividade, que passa pela ordem da profissionalização dos servidores, da gestão dos recursos, da forma de organização dos serviços.

Desse modo, aponta-se no Plano Diretor da Reforma do Estado (1995)³² que a crise do Estado está apoiada na crise fiscal, no esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado e na superação do modelo de gestão burocrática, que não é mais suficiente para gerir o Estado brasileiro frente às novas questões do mundo capitalista globalizado. Para a resolução dos problemas socioeconômicos da crise, o governo apontou um ajuste fiscal duradouro, a saber: reformas econômicas orientadas para o mercado, “que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional”³³ (CARDOSO, 1995, p. 11); reforma da previdência social; inovação de instrumentos de políticas sociais; e a reforma do aparelho do Estado. Assim, o Governo Cardoso concebia estes como pontos fundamentais para o enfrentamento dos problemas do Estado brasileiro.

Barbosa (2017, p. 40) compreende que

³² O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado é um documento cunhado pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso (PSDB), que buscava definir objetivos e estabelecer diretrizes para a reforma da administração pública. O documento está disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em 27 mar. 2021.

³³ Sobre este ponto, devemos observar o que disse Fernandes (1975, p. 45): “a economia capitalista dependente está sujeita, como um todo, a uma depleção permanente de suas riquezas (existentes ou potencialmente acumuláveis), o que exclui a monopolização do excedente econômico por seus próprios agentes econômicos privilegiados. Na realidade, porém, a depleção de riquezas se processa à custa dos setores assalariados e destituídos da população, submetidos a mecanismos permanentes de sobre-apropriação e sobre-expropriação capitalistas.”

Para que isso acontecesse, havia uma condição *sine qua non*: a reforma constitucional, uma vez que a Constituição de 1988 passou ser considerada a responsável pela burocratização e ineficiência da atividade social estatal. Assim, utilizando-se das experiências externas, os defensores da política neoliberal iniciaram no Brasil um intenso ataque aos direitos sociais (e trabalhistas) garantidos na Constituição. Muitos deles foram modificados e anulados por meio de emendas constitucionais e transformados em mercadorias e serviços a serem comercializados no mercado, a exemplo da saúde, educação e da previdência social.

Orientada por essa mesma lógica, a política educacional passou a ter um viés explicitamente mercantil e privatista, a observar pelas parcerias público-privadas que passaram a ser intensificadas a partir dos anos 1990 e pela nova forma que o Estado brasileiro irá conceber as políticas sociais. Martins (2016, p. 11), em diálogo com Neves (2004), trata que as “políticas sociais em geral começam a se constituir em serviços não exclusivos do Estado, ou seja, podem ser exercidos simultaneamente pelo Estado, pela iniciativa privada e pelas chamadas organizações públicas não estatais”. Nesse sentido, “a correlação de forças privilegia a lógica da esfera privada, permitindo que muitas áreas e instituições sociais sejam agora mercantilizadas”. Na mesma direção, Silva (2017, p. 16) aponta que essa contrarreforma do Estado, para tratar em termos gramscianos, “culminou com a Emenda Constitucional nº 19/98 e mudanças legislativas, com o surgimento de organizações sociais (OS) e as organizações da sociedade civil de interesse público, as ditas OSCIPs, e seus respectivos contratos de gestão e termos de parceria”.

É nesse contexto que foi aprovada a nova LDB (Lei n. 9394/96), mediada também por muitas disputas. Como Saviani (2015, p. 10) chama atenção, a LDB passou a ser regulamentada antes mesmo de ser aprovada, vide a existência de dispositivos legais aprovados antes da LDB, como a Lei 9131/95 (que altera artigos da LDB relativos à contribuição da União³⁴ e especialmente ao CNE) e a EC nº14/96, que tramitou concomitantemente à LDB. Além disso, o autor aponta que tramitava concomitantemente à LDB, a PEC nº14, referente ao financiamento do ensino fundamental aprovada em setembro de 1996.

No que diz respeito ao trato do Ensino Médio, o Artigo 35 da LDB determina que:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: 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

³⁴ Acrescenta-se ao texto anterior da LDB no seu artigo 6º, referente ao poder federal: “cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar por qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.” Saviani aponta que esta alteração regulamenta por antecipação as atribuições da União para com o sistema nacional de ensino. (SAVIANNI, 2016, p. 11).

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.

Ao mesmo tempo em que o Ensino Médio possui caráter de terminalidade dos estudos anteriores, se configura como uma fase para estudos futuros para alguns. Apesar do caráter processual da educação, o Ensino Médio é a etapa em que a preparação para o trabalho e para a cidadania é mais direcionada do que as fases anteriores, o que permite que o estudante tenha contato com as novas configurações do trabalho, sendo capaz de se “adaptar com flexibilidade” às condições que se apresentam. Outro ponto é a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, sendo o jovem capaz de relacionar os aspectos práticos do trabalho com os aspectos teóricos que o direcionam e o compõem.

O trabalho, o “aprimoramento do educando como pessoa humana” e a compreensão científico-tecnológica dos processos produtivos, na relação teoria e prática, são os principais aspectos que embasam a etapa final da educação básica. Enquanto no Ensino Fundamental a relação capital e trabalho é implícita e indireta, no Ensino Médio se torna explícita e direta, de acordo com Saviani (2007). O autor ressalta que “o saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho”. (SAVIANI, 2007, p. 160). Tal papel passa a se configurar como um desafio na história da educação brasileira, pois na relação entre “conhecimento e prática do trabalho” está uma série de aspectos que também perpassam as concepções de trabalho e conhecimento em disputa na nossa sociedade e imbricado por conflitos de classe.

Ramos (2011, p. 772) compreende que

O sentido do trabalho no ensino médio certamente é uma das questões que clivaram, historicamente, a natureza do currículo nessa etapa de formação. Isto porque é nessa fase que ocorre a explicitação do modo como o conhecimento se relaciona com o trabalho. Também nesse momento, tanto os jovens estão projetando suas vidas como componentes da população economicamente ativa, o que inclui as escolhas profissionais, quanto os adultos veem nessa etapa de ensino a possibilidade de se qualificarem como trabalhadores.

A concepção de Ensino Médio passa também por uma concepção de trabalho, ou melhor, da forma de organização e produção da existência, sobretudo para os jovens da classe trabalhadora. Ainda que as formas de conceber a educação e o trabalho sofram mudanças ao

longo da história, Frigotto (2008, p. 2) adverte que não se pode “confundir o trabalho na sua essência e generalidade ontocriativa (Lukacs, 1978), com certas formas históricas que o trabalho vai assumir”, seja ela qual for. Sendo que na forma assalariada “é comum se confundir trabalho com emprego ou se apagar as questões inerentes à venda da força de trabalho pelo trabalhador[...]”.

Dado o desmonte de direitos e a instituição da política de privatizações e terceirizações ocorridas nos governos Collor e Fernando Henrique Cardoso (FHC), objetiva-se uma formação que busque a adaptação dos sujeitos ao novo contexto econômico e social. A forma de organização e de concepção do Ensino Médio visa a formar o tipo de trabalhador demandado pela nova fase política econômica neoliberal. Neves (2005, p. 26), em diálogo com Gramsci, irá tratar como a formação do novo “homem coletivo”, “de modo a conformar técnica e eticamente às massas populares à sociabilidade burguesa”. Para a sociabilidade que estaria em estado de transformação, era necessário a própria formação escolar, já que a sociabilidade passa pelas instituições sociais como a escola. Pelas novas condições do modo de organização capitalista, agora sob sua face neoliberal, passando pelo desmonte das garantias sociais conquistadas em períodos anteriores, o trabalhador deveria estar em conformidade com os problemas que circundam as modificações da organização do trabalho. Ramos (2003) chama atenção que “nesse contexto, se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a “vida”. Ou seja,

Esta foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB. Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 90, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Um possível projeto de futuro não teria relação nenhuma com um projeto de nação ou de sociedade – categorias consideradas obsoletas frente à globalização e ao neoliberalismo – mas seria fundamentalmente, um projeto individual (RAMOS, 2003, p. 2-3).

Nesse sentido, é importante refletir igualmente sobre as mudanças efetuadas na Educação Profissional. Um ano após a aprovação da LDB, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, volta a separar a Educação profissional da formação geral. Ramos (2011, p. 772) informa sobre a “dicotomia instaurada pelo Decreto n. 2.208/97, ao determinar que a educação profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. Ou seja, embora o primeiro projeto da LDB sinalizasse para a formação profissional integrada à geral, “o Decreto n.º 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não

somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 3). Aqui é importante citarmos sobre a contradição entre a concepção de escola unitária de Gramsci e a necessidade de a educação profissional integrada no Brasil ser um direito. Ramos (2014) discute que esse ponto, ao apontar que esta finalidade profissionalizante agregada nessa proposta de formação é fruto das próprias adversidades do real, se faz por, pelo menos, 3 razões:

a) de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica; b) de caráter social, posto que títulos e diplomas produzem relações de identidade que implicam formas intersubjetivas de enfrentamento da questão social sob a crise capitalista contemporânea; c) de caráter cultural, pois a dualidade da educação brasileira e a correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade tornam a escola refratária a essa cultura e suas práticas. (RAMOS, 2014, p. 210)

Nesse sentido, Saviani (2016, p. 155) compreende que o cerne da política educacional do Governo FHC relativamente à Educação Profissional foi a separação do Ensino Médio e do ensino técnico.

Isso significou voltar atrás no tempo, não apenas em relação à Lei n. 5692 de 1971, mas em relação à LDB de 1961, já que esta flexibilizou a relação entre os ramos do ensino médio de então, permitindo a equivalência e o transito entre eles, quebrando, assim, a “dualidade de sistemas” própria das reformas Capanema da década de 1940, na vigência do Estado Novo. Ora, é a essa dualidade que se retornou com o Decreto n.2208, de 17 de abril de 1997. (SAVIANI, 2016, p. 155)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) reforçam igualmente tal concepção de ensino, além dos próprios sistemas de avaliação em larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que passaram a avaliar os desempenhos dos estudantes e das escolas, se configurando como um sistema de hierarquização das instituições de ensino além de conferir uma grande parcela de responsabilização aos sujeitos.

Outrossim, é importante mencionar o debate referente à democratização do ensino e ao funcionamento do ensino público frente a uma série de ataques aos serviços públicos enfrentada pela nova forma de organização do Estado. Se a dualidade na formação dos jovens brasileiros se fez presente desde os anos 30-40 e suscita um amplo debate entre intelectuais, sociedade e governo, a democratização do acesso não pode deixar de ser considerada.

No ano de 1994, a taxa de atendimento escolar da população de 15-17 anos era de 68,7% (INEP, 2003). O fato de 31% dos jovens nessa faixa etária não estarem frequentando a escola confere uma enorme preocupação para a formação dos jovens trabalhadores, vistas as dificuldades materiais que enfrentam para concluir a escolaridade, com oportunidades desiguais frente às suas condições socioeconômicas. Democraticamente, a formação dos jovens passa também pela ampliação do acesso à última etapa da educação básica, devendo ser oferecida não somente uma formação para o trabalho, mas também uma formação ampla que o permita se desenvolver de maneira crítica e emancipatória.

Compreendemos que disputas travadas em torno das políticas educacionais não são novas e estão circunscritas ao próprio campo da luta de classes, no conflito entre capital e trabalho. Tais disputas se fazem presentes desde as políticas educacionais dos anos 1940, quando se verifica o direcionamento da educação e sua cooptação para os interesses empresariais de forma mais direta, a fim de corresponder as demandas por mão-de-obra qualificada. No período mais recente vemos essas disputas se intensificarem.

Vale lembrar que, principalmente a partir dos anos 1990, passaram a surgir no Brasil diversas organizações da sociedade civil pertencentes a agrupamentos empresariais, como, por exemplo, o Movimento Todos pela Educação (fundado em 2006), o Instituto Ayrton Senna (fundado em 1994), o Instituto Millenium (fundado em 2005), a Fundação Lemann (fundado em 2002), entre outros. Tais grupos terão um papel decisório na composição das políticas públicas da educação básica brasileira nos anos seguintes.

O atual capítulo buscou tratar da legislação sobre o Ensino Médio e sua imbricação com a formação para o mercado, ressaltando a disputa em torno das concepções que irão organizar essa etapa do ensino no Brasil. Percebeu-se que desde seus momentos iniciais o Ensino Médio se caracteriza pelo seu próprio caráter dual, onde o ensino profissional é cooptado por parte de setores empresariais como forma de avanço de um projeto político-econômico nacional. Todavia, não se pretendeu abordar todos os aspectos do Ensino Médio, até porque a análise dos marcos regulatórios possui limitações que não nos permite compreender o movimento real do processo educacional. Como bem coloca Saviani (2015):

A organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra. [...]. A legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha. Assim, à luz do contexto, revelam-se ao mesmo tempo a falácia e a eficácia da legislação. A falácia diz respeito às esperanças nela depositadas e que ela não pode realizar. A eficácia consiste nas consequências, esperadas ou não, que ela acarreta. [...]. Como poderia ser de outra maneira se não houve mudanças sociais profundas? (SAVIANI, 2015, s/p).

Assim, devemos aqui apontar que os diversos projetos de organização do ensino devem ser concebidos a partir do seu contexto histórico e possibilidade reais. A análise dos termos legais é uma dimensão importante para o entendimento do objeto de nossa pesquisa, mas não é suficiente para abarcar suas múltiplas determinações. No próximo capítulo iremos discorrer sobre as políticas educacionais das últimas décadas voltadas para o Ensino Médio e o aumento da presença das organizações privadas em suas orientações e organizações, assim como a identificação de disputas em torno dessas diretrizes. Buscaremos discutir o papel de tais instituições na construção das políticas que dão continuidade a tal aprofundamento da política gerencialista sob a ótica da flexibilidade na educação pública brasileira, assim como discutir mais profundamente o desenrolar histórico deste período.

2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Como vimos no capítulo anterior, a educação não está isenta das lutas de classes no Brasil. A presença da sua relação com o trabalho toma um caráter histórico e conflituoso em torno do que se compreende como modo de produção de vida. Em meio a processos de desigualdades e dualidade educacional que conformam uma formação específica para classes específicas, vemos a educação brasileira ser pensada de acordo com as necessidades do mercado. Desde o Governo Vargas, passando pela educação profissional obrigatória instituída no período da Ditadura Militar, observamos que há uma direção ético-política que guia os processos educacionais no Brasil e sua organização, seja no extinto ensino secundário, seja no atual Ensino Médio, que é sua importância restrita à qualificação dos trabalhadores e à formação de mão de obra demandada pelo mercado. Porém, este é um ponto que está em constante disputa e também em constante mudança. Sobretudo, por reconhecer que a educação passa por diversas mediações, que vão desde a economia internacional e a relação com as políticas macroeconômicas de organismos supranacionais e suas recomendações até as questões produzidas pelas relações dos distintos sujeitos do “chão da escola”.

Compreendendo isso, buscamos aqui tratar de como as políticas para educação no período neoliberal passam a organizar o ensino e o currículo de Ensino Médio, centrando a análise na sua relação com o contexto macroeconômico e a inserção subalterna do Brasil na economia mundial. Isto é, de que modo as propostas e a organização do ensino auxiliam a formar os tipos de pessoas e trabalhadores necessários para a reprodução social do capital.

Cabe ressaltar que as determinações legais se manifestarão de diversas maneiras no interior das escolas e das redes de ensino. E tendo em vista que a diversidade de sujeitos, espaços e vivências irão ensejar múltiplos processos educacionais, tratamos que as políticas de nível nacional irão se manifestar em âmbito estadual ou municipal de maneira distinta, visto que há aspectos históricos, geográficos e da política local que devem ser levados em consideração. No que diz respeito às políticas de Ensino Médio para a rede estadual do Rio de Janeiro das últimas duas décadas, compreendemos que ela está de acordo com as orientações federais, corroboradas em sua Lei de Sistema Estadual de Educação e nos Planos Estaduais de Educação. Porém, entende-se que a partir das suas especificidades históricas, o Ensino Médio estadual no Rio de Janeiro irá ganhar contornos próprios, o que procuraremos analisar no próximo capítulo.

Com o neoliberalismo, a política educacional brasileira e de outros campos passaram a adquirir características cujo fundamento encontra-se na Reforma do Estado ocorrida em meados da década de 1990, conforme abordado no primeiro capítulo. Junto a isso, ocorreu a criação de diversos grupos do empresariado que pensam as pautas sociais por meio da “Terceira Via” (GIDDENS, 2005) e que passam a ter um papel decisivo nas políticas educacionais de Ensino Médio, influenciando de maneira direta as políticas curriculares e a organização do ensino.

Esse privilegiamento do setor empresarial deve ser entendido dentro do movimento de luta de classes. Isto é, a partir de uma série de disputas e conflitos que se circunscrevem no campo político, econômico e social e que representam projetos de educação, em formas de organização, currículos distintos e modelos de avaliação que irão delinear a formação de educação básica oferecida aos jovens trabalhadores brasileiros e que é de extrema importância para a manutenção da vigente ordem econômico-social.

Como este movimento apresenta contradição, entendemos que esta formação se manifesta de diversas maneiras e possibilidades e que ao mesmo tempo em que pode conferir um teor privatista, pode servir como um ponto de mudança e possibilidades de superação. Concordamos com Barbosa (2018, p.7) quando assevera, em diálogo com Marx, que

ao mesmo tempo em que o trabalho se constitui no sistema capitalista como reino da servidão e desumanização, ele pode vir a se constituir também como reino da emancipação e criação. Para isso faz-se necessária a superação da alienação, na qual a educação tem muito a contribuir, tornando o trabalho um princípio educativo.

Neste capítulo, portanto, buscaremos refletir sobre as manifestações que as políticas neoliberais terão nas políticas de educação, buscando identificar os sujeitos que as disputam e as contradições observadas nesse processo. Para isso devemos fazer um breve retorno e discutir as diretrizes que permearam as políticas públicas a partir dos anos 2000, tendo o modelo econômico neoliberal como contexto, suas formas de organização, o modo como priva os direitos públicos irão influenciar as políticas educacionais e sua organização nas unidades de ensino. Portanto, na próxima seção, vamos trazer algumas problematizações centrais sobre o neoliberalismo e suas implicações na educação brasileira que nos ajudarão em nossa análise.

2.1 O contexto neoliberal e as políticas educacionais

A inserção do Brasil na agenda neoliberal, a partir dos anos 90 passa a ensejar uma nova organização nas instituições sociais, políticas e econômicas, com vista a superar a crise econômica e oferecer maior dinamicidade para o Estado, que na época, era apontado como um dos principais problemas – concebido como ineficiente e burocrático – e obstáculo para o avanço da sociedade brasileira, recém-democratizada. De acordo com Sader (2010, p. 83), o neoliberalismo chegou na América Latina pela via da luta contra a inflação, e, por meio dela, “da crítica ao Estado, identificado como o responsável pelo desequilíbrio monetário, além de outras mazelas, como o bloqueio à livre circulação de capitais, a ineficiência administrativa, a corrupção, o atraso, a excessiva tributação”. A partir das suas particularidades históricas e sociais, cada país irá implementar o neoliberalismo de maneira distinta. No caso do Brasil, Motta (2011, p. 40), em diálogo com Carcanholo (2010), ressalta que mesmo que “condicionado aos empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao receituário do Consenso de Washington, o neoliberalismo à brasileira, além de tardiamente, vai apresentar especificidades e expressões próprias das correlações de forças internas” (MOTTA, 2011, p. 40).

A década de 1990 inicia com Collor no poder, após vencer a disputa eleitoral com apoio da classe dominante e da grande mídia burguesa³⁵, fazendo uso de um discurso anticorrupção, a favor da eficiência do mercado e da modernização das bases do Estado brasileiro. Assim que toma posse,

Collor põe em marcha um conjunto de reformas que tem origem na alardeada constatação do esgotamento financeiro do Estado e na necessidade de redução do déficit público. O “enxugamento” da máquina estatal a partir da eliminação de superposições e a diminuição de custos constituíram-se em objetivos da reforma administrativa. O eixo do discurso governamental sustentava-se no tripé desestatização, desregulamentação e liberalização dos preços e salários (ALMEIDA, 2010, p.27).

A educação também cumpria um papel importante nesse novo contexto e por isso sua organização deveria estar de acordo com as novas configurações ensejadas pela reforma do Estado que, como vimos anteriormente, se espalhou em direção aos serviços públicos no

³⁵ Areas (2012) tem sua tese sobre a atuação da rede Globo para o consenso das políticas neoliberais implementadas a partir da década de 90 no Brasil e discute parte dessa questão em seu trabalho. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1441.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

Brasil, entre eles, a educação. Como a educação básica faz parte da formação dos cidadãos, seja da classe dominante ou da classe trabalhadora, logo se apresenta a necessidade de melhorar seu acesso e qualidade; de remodelá-la à nova sociedade democrática e inserida a economia mundial neoliberal. Considerando que em 1991 a taxa de atendimento escolar da faixa etária de 15-17 anos era de 62,3% (INEP, 2003), o que ajuda a pensar que boa parte dos jovens não tinha assegurado o direito à educação escolar, a democratização do acesso passa a ganhar centralidade nos debates posteriores à LDB.

Como abordamos no capítulo anterior, nos anos 90, junto com a onda de privatizações e de ameaças aos direitos, o novo contexto democrático (ainda que demorado a se concretizar) também trazia outros elementos para as disputas políticas que iriam se configurar no campo educacional. Os movimentos de reivindicação em torno da educação haviam tomado força, com a ascensão de movimentos sociais populares e estudantis. Ganha força igualmente os organismos não-governamentais e “sem” fins-lucrativos (movimentos da chamada “Terceira Via”), que se colocam em defesa das pautas sociais, com a tônica da igualdade. A movimentação dos intelectuais orgânicos vinculados ao empresariado resultará em grupos como o Movimento Todos pela Educação, Fundação Brava, Instituto Millenium, Instituto Ayrton Senna e Júnior Achievement. Esta última se destaca por ser uma das organizações de maior capilaridade no Estado do Rio de Janeiro, principalmente em torno das políticas de Ensino Médio com o Programa Trilha Empreendedora, da qual buscaremos analisar mais afundo nos capítulos seguintes.

Jacomeli (2011, p. 120) menciona que as medidas legais adotadas para a educação brasileira desde a década de 1990 visam configurar e rearranjar o modelo de sociedade a pedagogia de hegemonia (Neves, 2005) e de consenso em torno do ideário neoliberal de ser humano. Tais medidas se desdobraram em “reformas curriculares; diretrizes para formação de professores; programas de financiamento da educação, como Fundef e Fundeb; processos de avaliação dos sistemas de ensino, entre outros”.

O auge do processo de reformas neoliberais ocorreu nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), “quando se observou uma ruptura com os aspectos políticos e econômicos do modelo anterior” (MARTINS, 2016, p. 16). O Estado, por exemplo, em seu modelo burocrático e herança do Estado varguista, passou a ser considerado um empecilho para o crescimento econômico brasileiro. Essa era a maneira como que se veicularam as noções na época, principalmente a partir do discurso dos grupos dominantes. A maneira como a sociedade civil passaria a incidir sobre os processos políticos se dará por meio da interlocução do empresariado na sociedade política, incentivado pelas discussões

internacionais envolvendo os serviços públicos básicos, principalmente a educação. Já no primeiro mandato de Cardoso, algumas entidades da classe empresarial aderiram à agenda neoliberal, a exemplo da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), em 1990, e da criação da Ação Empresarial, em 1993. Ou seja,

um movimento de articulação de empresas que, sob a liderança de Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, procurava exercer influência sobre os Poderes Executivos, Legislativo e Judiciário na defesa de postulados liberais, tendo como principal objetivo a reforma tributária (MARTINS, 2016, p. 16).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, é um ponto importante para a compreensão da mudança na política educacional, que se relaciona com o momento político e econômico ao nível internacional e nacional. Schuchter e Carvalho (2017, p. 135) irão compreender que a partir dos anos 1980 e 1990 a pobreza passa a ganhar centralidade no debate internacional, o que irá promover novas questões à educação que antes não estavam postas e irão mobilizar diversos setores para combater os problemas, principalmente os observados na educação e na política social dos países pobres. Os constantes apontamentos de desigualdade e pobreza irão buscar orientações que não negam e nem questionam o funcionamento do capitalismo mundial, apoiando-se na Teoria do Capital Humano e colocando agora a educação e outras políticas sociais no centro do problema.

A Conferência Mundial de Educação para Todos reuniu grupos de intelectuais, líderes mundiais para discutir a educação mundial, porém, com o claro foco nos países de capitalismo dependente como os países latino-americanos. Entre os pontos importantes estão: a mobilização de recursos “financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários”; o aumento da participação financeira dos órgãos públicos na educação³⁶, podendo ser feito pela realocação de recursos; a maior atenção no quadro da cooperação internacional à educação básica, nos anos 1990 para os países “subdesenvolvidos”; a cooperação em 3 níveis de ação conjunta dividido em “ação direta em cada país, cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses, cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial”; “aperfeiçoamento das capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas”. Outra questão é o foco na alfabetização, ensino infantil e ensino fundamental

³⁶ “Acima de tudo, é necessária uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa. Agora, mais do que nunca, a educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico” (JONTIEM, 1990, s/p).

(com ação prioritária para a sua universalização nos países mais pobres). A organização e gestão dos recursos como modo de garantia da eficiência também é um ponto trabalhado e que não por acaso estará presente em diversas políticas educacionais brasileiras iniciadas nos anos 90, como os sistemas de avaliação em larga escala, as políticas de gestão empresarial nas escolas.

Concebendo a educação como responsabilidade de todos, a ideia era unir diversos parceiros em busca do desenvolvimento da educação básica.

Isso implica que uma ampla gama de colaboradores – famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc. – participe ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica (JONTIEM, 1990, s/p).

O documento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos³⁷, resultante da Conferência, ao tratar sobre a definição das políticas para a melhoria da educação básica, concebe que

em alguns programas, a eficácia irá exigir um aumento, e não uma redução dos recursos. No entanto, se os recursos existentes podem ser utilizados por um número maior de educandos ou se os mesmos objetivos de aprendizagem podem ser alcançados a um menor custo por aluno, então será facilitada à educação básica a consecução das metas de acesso e desempenho para os grupos atualmente não assistidos (JONTIEM, 1990, s/p).

Assim, buscaram colocar em prática as orientações contidas no documento principalmente nos países que enfrentavam dificuldades na ampliação de acesso da educação básica à população. Todavia, é importante apontar, a precariedade e as dificuldades estruturantes do sistema público de ensino dos países de capitalismo dependente fazem parte de um conjunto de problemas que não encontram a sua resolução a nível stricto da educação, apesar de o plano ter estabelecido que a ação educacional deveria ser feita em ação conjunta com a política de emprego, trabalho, cultura e comunicação. Concebe que a educação básica deveria ser feita de forma ampla e com “o fortalecimento e o desenvolvimento da capacidade de planejamento e gestão, aos níveis estadual e local, com uma maior distribuição de responsabilidades”, o que confere, além da responsabilização dos sujeitos sobre o processo, a ideia de cooperação e de interesses em comum de toda a população, como se os próprios modelos de educação partissem de um lugar comum e como se aquele projeto suscitasse a educação que todos deveriam ter. Mesmo compreendendo ser necessária uma ação que não

³⁷ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jontien-1990>. Acesso em 21 abr. 2021.

isole a educação, a contradição não se resolve, pois ela está no corpo da sociedade de classes. Além disso, nesta época,

as lutas democráticas em defesa de alguns direitos sociais vão sendo capturadas e as “bandeiras” defendidas incorporadas ao discurso neoliberal. Depois de metamorfoseadas, instauram um processo de recriação de termos que passam a reproduzir e a redefinir o social, o político, o econômico, o educacional, o cultural e o ambiental. Nesse sentido, palavras como educação pública e gratuita, qualidade, gestão democrática, autonomia, descentralização, direito social, cidadania e outras misturam-se a novas criações, como inclusão, globalização, nova ordem, flexibilidade, reestruturação produtiva, sujeito aprendente, capacidade de continuar aprendendo, entre outras (SCHUCHTER; CARVALHO, 2017, p. 137)

As medidas implementadas na educação básica brasileira seriam realizadas com base na análise das ideias concebidas na Conferência, entre elas, o foco na gestão dos recursos; os métodos avaliativos em larga escala a fim de atingir uma maior racionalização dos investimentos e ações; a formação ampla com os projetos diferenciados que ao longo do tempo serão desenvolvidos na educação brasileira, todas essas são características que se assemelham a proposta. Porém, esse processo não se deu de maneira simples, linear e totalmente alinhada com o projeto da educação dos organismos supranacionais, ao ponto que a ampla participação na discussão e reivindicação de políticas educacionais não foi só de grupos pertencentes à classe dominante, mas também de grupos da classe trabalhadora e de intelectuais da educação pública, no próprio movimento da luta de classes. Mesmo com as disputas por projetos ainda em curso, visto que faz parte do movimento contraditório da educação, a função diretiva e organizativa de muitos desses processos será exercida por estes grupos, que principalmente a partir da década de 2010 incidirão mais fortemente nas políticas educacionais com concepções agora que organizam a ideia de trabalho e de juventude para o capitalismo do século XXI.

Ainda, em 1997, na emergência deste processo na educação brasileira e um ano após a nova LDB, Rodrigues (1997) ressalta que todos parecem concordar que as mudanças tecnológicas impõem à sociedade a formação de indivíduos capazes de lidar com o mundo que se transforma rapidamente. “Todos concordam que a formação profissional de novo tipo precisa alicerçar-se na sólida educação geral e básica, no conhecimento dos fundamentos técnicos-científicos que sustentam as novas tecnologias”. Porém, as políticas educacionais brasileiras parecem não ir ao encontro daqueles consensos. “Ao contrário, empregabilidade e aligeiramento da qualificação profissional parecem em estranho e contraditório entrelaçamento com os objetivos para a educação profissional do trabalhador brasileiro do século XXI”. (p. 227-228). Outras noções passam a surgir relacionando o trabalho-educação

com o avanço da tecnologia como a noção de protagonismo juvenil, empreendedorismo, competências socioemocionais, outras irão permanecer e adquirir novas características como a noção de competências e habilidades.³⁸

Nesse sentido, Frigotto (2011) chama atenção para como esses conceitos são novos fetiches mercantis da ideologia do capital humano, que incorpora a nova subjetividade neoliberal para o campo da teoria. Essas noções serão introduzidas a partir dos anos 90, se intensificando nas últimas décadas. A produção discursiva que busca estimular uma nova participação dos jovens na sociedade, trazendo uma compreensão distinta daquela apresentada pelos intelectuais da TCH em 1950-60 (por incorporar novas ideias em seu corpo) traz também os novos elementos do trabalho no Brasil neoliberal e que buscam o consentimento da classe subalterna na reprodução social do capital. Buscaremos observar ao longo do capítulo esses elementos e noções inseridos nas políticas educacionais para o século XXI.

Trazemos aqui algumas questões. Diversos autores irão tratar sobre a mudança de comportamento de certos organismos supranacionais, que a partir dos anos 1980-1990, principalmente, passam a incidir com o discurso mais forte de redução à pobreza e combate às desigualdades, mesmo sem necessariamente apontar o problema central, de ordem estrutural do capital. Embora o Banco Mundial, ONU e Unicef, por exemplo, estejam presentes no Brasil desde os anos 1950, a incisão sobre as políticas educacionais passa a ser mais forte nas últimas décadas.

Araújo (2012, p.29) sinaliza, em diálogo com Lúcia Maria Wanderley Neves, Marcela Alejandra Pronko, Roberto Leher, Júlio Cesar França Lima, que os “ideários científico e filosófico desses organismos são disseminados juntamente ao avanço da reestruturação produtiva do capitalismo mundial, e através de estratégias diversas e de uma pedagogia própria aos seus interesses”. Afirma ainda que:

No Brasil, os intelectuais orgânicos do capital e suas agências vêm sofrendo profundas modificações ao longo das últimas décadas com a reforma do Estado brasileiro, e com o surgimento de novas agências além das já existentes. Suas novas

³⁸ Sobre tal ponto, é importante compreender que tais termos devem ser estudados e compreendidos dentro do seu contexto histórico. Como discute Magalhães (2014) em sua dissertação: “Sabemos que se trata de um termo em voga que ganhou relevância num contexto de contestação à desvalorização do conhecimento advindo da prática docente. Sua relevância e largo uso na pesquisa para se referir aos conhecimentos dos professores e profissionais por si só justificaria a sua apropriação para os fins da pesquisa. Porém, mais do que isso, entendemos ser um conceito que precisa ser disputado, tal como tem sido feito com a noção de competências, no sentido de reconhecer seus elementos positivos, revelar suas contradições e propor sua ressignificação num sentido que aponte para valorização de uma práxis criativa e emancipatória que tenha o sujeito histórico como centro” (MAGALHÃES, 2014, p. 89). Para uma discussão aprofundada sobre o sentido polissêmico da pedagogia das competências e suas concepções, ver Ramos (2001) em seu livro “A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?”.

dimensões e dinâmicas têm possibilitado que se transforme “em senso comum os novos preceitos teóricos e práticas políticas das classes dominantes.” (MARTINS, 2010, p. 37) Aqui é importante dizer que o senso comum se manifesta na e através da sociedade civil (ARAÚJO, 2012, p. 29).

O contexto neoliberal deflagra uma série de problemas inerentes ao modo de produção capitalista em um modelo cuja exploração e desproteção dos trabalhadores se encontra exacerbadamente forte. A questão do desemprego estrutural, intensificação das desigualdades econômicas, privatização e mercantilização dos serviços, a perda dos direitos sociais, recaem sobre o trabalhador a partir da ótica individualizante dos problemas de ordem social e econômica.

Druck e Borges (2002) irão discutir que os anos 90 são marcados pela combinação da globalização, da reestruturação produtiva e do neoliberalismo em nível mundial, o que no Brasil irá se manifestar de maneira própria dada a sua especificidade histórica, manifestando-se em crise, em diversos campos sociais e principalmente no trabalho. No caso do Brasil, as pesquisas “ tem demonstrado que a reestruturação produtiva no setor industrial, ocorre fundamentalmente através de novos padrões de gestão e organização do trabalho e menos através de inovações tecnológicas” (DRUCK; BORGES, 2002, p. 112). As autoras compreendem que a reestruturação produtiva no Brasil esteve atravessada pela sua condição e características históricas relacionadas à indústria e aos avanços produtivos, o que fez com que essa realidade se inserisse no Brasil e se manifestasse principalmente sobre a forma de precarização do trabalho, enquanto as bases tecnológicas pouco se desenvolveram. A gestão do trabalho sobre o modelo de contrato, trouxe a terceirização como uma das maiores faces dessa nova organização.

O impedimento do Brasil para com as bases tecnológicas de produção e inovação devem ser compreendidas em conjunto com a sua especificidade dependente que a coloca em uma posição subordinada frente a reprodução internacional do capital. A desigualdade produtiva que pode ser vista entre o Brasil (assim como outros países da América Latina) e os países de capitalismo central funciona como condição para a reprodução desse modo de produção, não podendo ser compreendido como imposição externa em uma relação unilateral, já que a dependência e o “subdesenvolvimento”.

fazem parte de uma estratégia, repetida sob várias circunstâncias no decorrer da evolução externa e interna do capitalismo, pela qual os estamentos e as classes dominantes dimensionaram o desenvolvimento capitalista que pretendiam, construindo por suas mãos, por assim dizer, o capitalismo dependente como realidade econômica e humana (FERNANDES, 2020, p. 226).

Portanto, com a modificação no trabalho e os novos modelos de gestão que corroboram com a dependência brasileira frente ao capitalismo central, a classe dominante afirma ser este o único modo possível para a produção e reprodução da vida e que engendrará modificações sociais mais amplas, relacionadas às outras dimensões da vida social brasileira, como a educação.

No campo da educação, veremos uma série de “soluções” educacionais serem apresentadas pelos intelectuais do capital, que ao esconder o real problema das desigualdades sociais e econômicas confere grande peso e responsabilidade à educação, promovendo uma série de reformas e mudanças que irão conduzir o Ensino Médio brasileiro em um processo contraditório e não-linear, permeado por disputas entre interesses antagônicos.

Ao mesmo tempo em que estavam sendo colocados diversos entraves e ameaças à reprodução da vida nas formas de contratação, gestão e organização dos serviços públicos, a educação se delineava no plano discursivo como um ponto central para o desenvolvimento da sociedade brasileira. No plano discursivo, porque em termos reais o que se assistiu foi a redução dos investimentos em diversas etapas da escolaridade e modalidades da educação básica, com a focalização dos investimentos apenas no Ensino Fundamental, por meio da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, justificada pelos neoliberais em nome da “racionalidade dos gastos públicos”. Mesmo que isso implicasse a precarização das condições da oferta da educação pública, e, conseqüentemente, o rebaixamento da qualidade socialmente referenciada.

Vale lembrar que a Constituição de 1988 determinou que um mínimo de 25% das receitas tributárias de Estados e Municípios - incluídos os recursos recebidos por transferências entre governos - e de 18% dos impostos federais sejam aplicados na educação. A LDB/1996 veio reafirmar essa organização orçamentária. Porém, os neoliberais argumentavam que mesmo com esta vinculação havia muito desperdício de recursos que saíam da pasta da educação para outras finalidades³⁹, somado à disparidade de receita e investimento entre as regiões do Brasil, o que configurava uma desigualdade entre os sistemas de ensino.

A partir dessas justificativas, para Saviani (2016), o sentido básico da EC nº14/1996 que instituiu o Fundef foi o de “redefinir o papel do MEC, que ocupava uma posição lateral na questão relativa ao ensino fundamental, de modo a colocá-lo no centro da formulação,

³⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>. Acesso em 30 abr. 2021.

implementação, avaliação e controle das políticas voltadas para esse nível de ensino”. Porém, para isso:

Exigiu que se alterasse, também, o próprio corpo da Constituição. [...]. Em primeiro lugar, para conferir legalidade à centralização da política educacional no MEC, uma vez que a filosofia que presidiu ao arcabouço da Constituição Federal de 1988 era descentralizadora, em especial no que se refere ao ensino fundamental. Em segundo lugar, porque o artigo 60, uma vez situado no “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”, tem duração limitada no tempo, definida, no caso, por um período de dez anos (SAVIANI, 2016, p. 83).

Implementado efetivamente em 1998, o Fundef, enquanto mecanismo de equidade e democratização do ensino, passa a não dar conta das disparidades regionais e sociais, por abarcar apenas o Ensino Fundamental e deixar a Educação Infantil, o Ensino Médio e todas as modalidades da educação básica sem a mesma organização financeira. Observa-se, assim, a centralidade conferida pela política de financiamento ao ensino Fundamental, em plena sintonia com o disposto na Conferência Mundial de Educação Para Todos. Vale destacar que o financiamento da educação é elemento importantíssimo para se atingir a universalização e a melhora na educação, devendo acompanhar o aumento do atendimento escolar, a fim de trazer resultados reais para o campo educacional.

Em relação à organização da educação nacional, a LDB (1996), no título IV, determina que a União “incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Assim também como coloca que os Estados “incumbir-se-ão de: [...]; III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”.

O Plano Nacional de Educação aprovado em 2000 (com duração de 10 anos) previa que Estados e municípios deveriam estabelecer seus respectivos planos também de 10 anos, respeitando a legislação nacional. No seu artigo 3º, o PNE institui que “A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação”. Assim, é instituído um sistema de avaliação nacional para a observância do cumprimento das metas e planejamento do Plano Nacional que passaria a vigorar a partir do quarto ano de vigência. Embora a proposta de um Plano Nacional tenha sido apresentada na Lei nos anos 1930, foi apenas em 1962, na vigência da 1ª LDB, que se elaborou o 1º PNE, mas sem se configurar como Lei.

A obrigatoriedade do Plano é reforçada na Constituição de 1988, tendo sido iniciada um ano após a publicação da LDB/1996, com base no Artigo 87, ao instituir:

a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

De acordo com a nova LDB, o Plano Nacional deveria ser instituído logo após a promulgação da Lei, em sintonia com as metas apresentadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tais metas irão se desenrolar em políticas de avaliação em larga escala, parâmetros de qualidade educacional associados a métricas padronizadas e direcionamento das políticas para sua articulação com o setor privado. Ao mesmo tempo também em que se pretendia organizar a educação em um plano nacional articulado, havia problemas que impediram tal organização. Para Saviani (2016), as discussões em torno do PNE se arrastam diante das dificuldades de se concretizar efetivamente um Sistema Nacional de Educação, e não apenas a aprovação formal com a simples finalidade de articular os sistemas de ensino dos Estados, do DF, dos municípios e o próprio sistema federal, “mantendo a situação atual com todas as contradições e improvisações que marcam a educação brasileira, de fato acessa à organização da educação na forma de um sistema nacional”. (p. 334). Ainda nesse aspecto, Souza e Menezes (2017, p. 1) compreendem que “elaborar e configurar os Planos Estaduais de Educação (PEEs) como tradutores e articuladores locais do PNE constituem-se reptos não superados pelo PNE 2001-2010, que agora ressurgem com o novo plano”.

É possível perceber o alinhamento da política educacional do Governo FHC aos interesses dos grupos dominantes, principalmente no que diz respeito à priorização de métodos de avaliação em larga escala e às políticas de financiamento e organização do Ensino Médio e profissional, o que provocava uma acirrada disputa entre os educadores e o governo em relação a política educacional. E tendo em vista que o movimento dos educadores estava mais alinhado ao Partido dos Trabalhadores (PT), tido como um dos canais políticos de suas reivindicações, “configurava-se a expectativa de que a eventual chegada do PT no poder federal abriria uma nova era para a educação no país” (SAVIANI, 2016, p. 9). Porém, foi frustrada a expectativa em relação ao PT e a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República, uma vez que, segundo Saviani (2016, p. 10), em linhas gerais, a política do governo anterior foi mantida e “não se constatou ruptura também na política educacional”.

De certo modo, a mudança de teor do discurso político de Lula e a forma como iria conduzir o seu governo já estavam sinalizadas na “Carta ao Povo Brasileiro”⁴⁰, lançada durante a campanha eleitoral, em 2002. Nela se afirmava que o modelo político e econômico aplicado no Brasil a partir dos anos 1990 não favoreceu a economia e a deixou “muito mais vulnerável”, assim como a soberania do país que “ficou em grande parte comprometida” e a corrupção continuou em alta “e, principalmente, a crise social e a insegurança tornaram-se assustadoras”. A partir da denúncia da vulnerabilidade externa que se encontrava o país, apostava no “esforço conjugado de exportar mais e de criar um amplo mercado interno de consumo de massas”.

A carta apontava também para “o caminho das reformas estruturais que de fato democratizem e modernizem o país, tornando-o mais justo, eficiente e, ao mesmo tempo, mais competitivo no mercado internacional”. Além do seu caminho estar em conformidade com os interesses do desenvolvimento da economia capitalista no Brasil, há uma clara conformação com o mercado financeiro. Assim, ao mesmo tempo em que se promoveria um crescimento econômico capaz de modificar a situação do Brasil no cenário internacional, e “garantir a liberdade da sua política econômica”, esta deveria fazer-se também com a “geração de empregos e da distribuição de renda, construindo um Brasil mais solidário e fraterno, um Brasil de todos”.

A crescente adesão à nossa candidatura assume cada vez mais o caráter de um movimento em defesa do Brasil, de nossos direitos e anseios fundamentais enquanto nação independente.

Lideranças populares, intelectuais, artistas e religiosos dos mais variados matizes ideológicos declaram espontaneamente seu apoio a um projeto de mudança do Brasil.

Prefeitos e parlamentares de partidos não coligados com o PT anunciam seu apoio. Parcelas significativas do empresariado vêm somar-se ao nosso projeto. Trata-se de uma vasta coalizão, em muitos aspectos suprapartidária, que busca abrir novos horizontes para o país (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, s/p).

Tal proposta e desejo do governo englobava os interesses econômicos dos diversos setores do empresariado junto a promoção de maiores avanços sociais, não ameaçando, assim, o domínio da classe burguesa e nem as bases de reprodução do capital.

Em 2002, Lula da Silva foi eleito ao governo federal por meio de uma “ampla coalização que conquistou votos tradicionais da esquerda e de inúmeros outros setores [...] descontentes com o modelo neoliberal posto em prática anteriormente” (MARTINS, 2016, p.

⁴⁰ Os trechos foram retirados do texto disponível na íntegra em: <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2010/02/cartaopovobrasileiro.pdf>. Acesso em 20 abr. 2021.

20). Apesar de ser eleito como alternativa à direita neoliberal na vitória contra José Serra (PSDB), com 61,3% dos votos válidos⁴¹, optou em governar por meio da postura de conciliação com a classe dominante empresarial. Isso porque frações da classe dominante já estavam dando sinais de insatisfação em relação aos resultados da política econômica dos governos Collor e FHC. A classe dominante, além de não ser homogênea (assim como nenhuma classe é), irá apresentar distintos projetos que poderão entrar em conflito entre si. Ou seja, projetos econômico-corporativos e hegemônicos coexistem e estão em constante confronto, articulação e reordenamento, “de tal modo que a configuração resultante em determinado momento é expressão da relação de forças entre as diferentes frações do empresariado e destas com o Estado e as classes subalternas” (BIANCHI, 2004, p.7).

Dada a postura de conciliação com a classe dominante empresarial, a política educacional não sofreu profundas rupturas conforme ensejado pelos setores populares e movimento dos educadores, ainda que novas medidas tenham sido tomadas e implicaram modificações em relação ao que fora estabelecido no Governo FHC, alterando, inclusive, determinados aspectos da regulamentação da LDB. Por essa razão, Bianchi (2004), com base na teoria gramsciana, identifica como um período de crise orgânica a passagem dos governos de FHC para Lula.

Ao tratar sobre o conceito de hegemonia em Gramsci, Cospito (2017) aponta que há situações caracterizadas por uma combinação da força e do consenso que se equilibram e situações nas quais “o aparelho hegemônico racha e o exercício da hegemonia torna-se sempre mais difícil” (COSPITO, 2017, p. 368). Essas situações são definidas como “crise no princípio de autoridade” e em seguida “crise orgânica”. Neste sentido,

uma crise é orgânica quando afeta o conjunto das relações sociais e é a condensação das contradições inerentes à estrutura social. Para a eclosão dessa crise orgânica é preciso a coincidência dos tempos de uma crise de acumulação de capital com o acirramento dos choques entre as classes, e no interior delas próprias entre suas frações (BIANCHI, 2004, p. 1).

Assim, como compreendeu Gramsci,

o conteúdo é a crise de hegemonia da classe dirigente, que ocorre ou porque a classe dirigente fracassou em algum grande empreendimento político para o qual pediu ou impôs pela força o consenso das grandes massas, ou porque amplas massas passaram subitamente da passividade política para uma certa atividade e apresentam reivindicações que, em seu conjunto desorganizado, constituem uma revolução.

⁴¹ Dado disponível em: <https://eleicoes.uol.com.br/2002/>. Acesso em 21 abr. 2021.

Fala-se de “crise de autoridade”: e isso é precisamente a crise de hegemonia, ou crise do Estado em seu conjunto (GRAMSCI, 2020, p. 61).

Para pensar na política educacional de ensino profissional e médio durante o Governo Lula, Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005, p. 1088-1089) destacam

o fato de a regulamentação da educação profissional formulada a partir da LDB (Lei n. 9.394/96), especialmente com o Decreto n. 2.208/97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio (Brasil, CNE, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b), ter sido contestada pelas forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos conservadores, sempre de forma contraditória, não levaria a esperar que a política de democratização e de melhoria da qualidade da educação profissional se instituisse a partir da implementação dessas regulamentações. Ao contrário, de 1996 a 2003, lutou-se por sua revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira.

O ano de 2004 configura algumas mudanças na organização do Ensino Médio, com a edição do Decreto nº5.154/2004, que, após diversos debates e reivindicações na sociedade civil, revogou as determinações que apartavam o ensino profissional da formação geral, previsto no Decreto nº 2208/97. Com o novo Decreto retoma-se a possibilidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Ele institui que a Educação Profissional observará as seguintes premissas: “I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia”.

O Artigo 3º determina que cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores (incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade) “poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”. (BRASIL, 2004). Observa-se que é nesse documento que surge a concepção de “itinerários formativos” e que constam também da formação do novo Ensino Médio (Lei nº13.415/2017), embora não se possa afirmar que eles partem da mesma lógica. No Decreto n.º 5154/04, os itinerários formativos são concebidos como “o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos”. (BRASIL, 2004).

De acordo com Ramos (2008, p. 271), a lógica de organização dos itinerários formativos possui 2 fundamentos: o primeiro é “a previsão de que as qualificações obtidas por meio de cursos, etapas ou módulos correspondentes a ocupações de uma família ocupacional

ou área profissional possam redundar numa titulação de nível superior a essas qualificações”; e o segundo considera que esses cursos, etapas ou módulos, “correspondam a ocupações existentes no mercado de trabalho”. A autora ressalta que:

Se a perspectiva de organização de ‘itinerários formativos’ ascendentes, em que as formações intermediárias sejam tanto possibilitadas pela oferta de cursos quanto validadas por um sistema de certificação, constituiu-se numa oportunidade e num direito do trabalhador, não se pode cair, por outro lado, no pressuposto de regular a oferta formativa de acordo com os postos de trabalho existentes, ao estilo do citado modelo de *man power approach*. Isto voltaria a fragmentar e a limitar a formação dos trabalhadores aos requisitos econômicos, técnicos e procedimentais da oferta de postos de trabalho, retirando-se, mais uma vez, o trabalhador de sua condição de sujeito para objetivá-lo a fator descartável da produção. (RAMOS, 2008, p. 271).

Retomando os pontos do Decreto, o Art. 4º § 1º, I, institui que:

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2004)

Trata-se de uma possibilidade de integração ainda tímida, uma vez que “o documento se configura como um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido” formado “com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4).

Neste sentido, os autores apontam no Decreto o caminho para a base unitária que propiciaria as possibilidades de mudança da realidade, mesmo com as contradições passíveis do modo de produção capitalista.

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjuntamente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 15)

Aqui vale relacionarmos a organização do Ensino Médio integrado com as condições reais do seu fazer, já discutido anteriormente, a partir do diálogo com Ramos (2014). A base da escola unitária está na união entre a educação intelectual e técnica, pelas razões de caráter econômico, social e cultural que permeiam a sociedade brasileira, uma política sólida de

profissionalização do Ensino Médio “desde que condicionada à concepção de integração entre trabalho, ciência e cultura, pode ser a travessia para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo” (RAMOS, 2014, p. 210).

Em 24 de abril é instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em conjunto com o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela educação”. O documento do PDE em si e o seu lançamento devem ser compreendidos no contexto de ascensão dos intelectuais orgânicos da educação ligados ao empresariado, tendo sido criado no ano anterior (2006) o Movimento Todos Pela Educação (TPE). O movimento foi estudado por diversos pesquisadores que objetivam analisar a atuação do empresariado na educação pública brasileira, como Martins (2016), Freitas (2016), Leher (2002; 2017), entre outros. Aqui buscaremos apresentá-lo brevemente, trazendo suas características principais a fim de melhor elucidar sua atuação frente as políticas educacionais brasileiras, principalmente as de Ensino Médio que passam a receber mais atenção do que na década passada.

O TPE se apresenta como uma organização da sociedade civil com o objetivo de mudar a qualidade da Educação Básica do Brasil.

Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, s/d, s/p)⁴²

O grupo tem como instituições mantenedoras a Fundação Bradesco, a Fundação Grupo Volkswagen, Itaú Social, Fundação Lemann, ProFuturo, Fundação Vale, Gol, Instituto MRV, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Prisma Capital, entre outros e como apoiadores a Fundação Roberto Marinho, Instituto ACP, Instituto Votorantim, Editora Moderna, entre outros. Constata-se que o movimento possui uma alta capilaridade entre os grupos empresariais ligados à comunicação, indústria, setor financeiro, entre outros.

Vários programas do Governo Lula foram implementados tendo por base o Plano de Meta do TPE, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), dos programas de avaliação, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Plano de Desenvolvimento da

⁴² Para saber mais: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/#o-todos-pela-educacao>. Acesso em 20 abr. 2021.

Escola (PDE). Não por acaso, ao se analisar o Plano de Metas e os objetivos traçados pelo TPE verifica-se os fortes nexos que possui com o PDE. A primeira diretriz estabelecida pelo PDE é o foco na aprendizagem, “apontando resultados concretos a se atingir”. Tais resultados muitas vezes serão expressos por meios de metas nos exames de avaliação e ranqueamento. Também há destaque para o acompanhamento de “cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente”, o que configura a importância do sistema de avaliação para tal planejamento. Além disso, determina o combate “a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial”, bem como “o combate à evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação” (BRASIL, 2007). Outro ponto destacado é a “ampliação das possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007), o que irá incidir em uma política de incentivo ao ensino em tempo integral, com destaque para o Ensino Médio.

No que diz respeito à política de planos de carreiras, cargos e salários para os profissionais da educação, o PDE institui sua implementação com base no “mérito, formação e avaliação do desempenho”. Subsequentemente traz a valorização do mérito “do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2007). Essa lógica neoliberal se fará presente na rede estadual do Rio de Janeiro em relação à política de valorização salarial, por meio de mecanismos meritocráticos que irão se manifestar nos Governos de Anthony Garotinho (1999-2002), Rosa Garotinho (2003-2006), Sérgio Cabral Filho (2007-2014) e de Luiz Fernando de Souza “Pezão” (2014-2018), conforme veremos no próximo capítulo.

O PDE, no Art. 3º, prevê que

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007, s/p).

O IDEB é constituído por dois campos de análise: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Tais cálculos a nível nacional são feitos com base na aprovação escolar (advinda do Censo Escolar) e nas médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os parâmetros técnicos estabelecem níveis de comparação com os de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em busca de atingir seus padrões de qualidade. A comparação internacional é feita por meio de uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Programme for International Student Assessment (Pisa) e no Saeb. Entretanto, dois pontos devem ser destacados: primeiro, que as metas intermediárias para o IDEB, calculadas pelo INEP, estão ancoradas no Plano de metas fixas pelo Compromisso Todos pela Educação; segundo, que os sistemas de ensino não partem dos mesmos pontos, pois possuem problemas distintos e modos de funcionamento próprios de cada local (com suas especificidades sociais e económicas), e por isso, segundo o INEP, devem “evoluir com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional”.

Foi no contexto do PDE, dois anos após o seu lançamento, que o Programa Ensino Médio Inovador foi criado, a partir da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Moehlecke (2018), ao estudar as políticas de educação integral no Ensino Médio do Rio de Janeiro, irá observar uma mudança na tendência de crescimento desta modalidade no Estado, principalmente nos últimos anos. Para compreendermos essa questão, deve-se olhar para o financiamento dos sistemas de ensino e como ele se apresentou em sintonia com o PDE, alavancado pelo FUNDEB – Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007).

O FUNDEB se caracteriza por ser um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos Arts. 212 e 212-A da Constituição Federal (1988).

A estrutura desses documentos legais segue as linhas básicas daqueles que instituíram o Fundef. Entretanto, ocorreu, agora, um importante avanço representado, por um lado, pela ampliação do âmbito de incidência e, por outro lado, por um relativo aumento da Participação da União na constituição do Fundo (SAVIANI, 2016, p. 89)

Apesar de aumentar o valor investido na educação com a criação do o FUNDEB, o quantitativo de estudantes atendidos pelo Fundo também aumentou, porém não houve uma equivalência em termos financeiros.

Ao sancionar a mencionada lei aquelas autoridades enfatizaram que, com a entrada em vigor do FUNDEB, o número de estudantes atendidos pelo fundo passa dos 30 milhões (que eram atendidos pelo FUNDEF) para 47 milhões. E o montante do fundo eleva-se correspondentemente de 35,2 bilhões para 48 bilhões. À primeira vista essas cifras provocaram a impressão de um incremento bastante significativo. No entanto, um simples cálculo mostra que, enquanto a população atendida se ampliou em 56,6%, os recursos componentes do fundo aumentaram em apenas 36,3%. Portanto, proporcionalmente houve uma diminuição dos investimentos e não um aumento, como vem sendo apregoado. De fato, a contribuição de estados e municípios passou de 15% para 20%, ou seja, um incremento de um terço, enquanto o número de estudantes atendidos aumentou em 56,6%. (SAVIANI, 2016, p. 89)

Por mais que apresente avanços em relação ao Fundef, já que abarca as outras etapas e modalidades da educação básica, além de ampliar a participação da União, o FUNDEB não foi suficiente para dar conta dos históricos desafios educacionais brasileiros. Todavia, no que concerne à educação em tempo integral, o Artigo 10 da Lei prevê que a distribuição proporcional dos recursos dos Fundos deve levar em conta as diferenças das etapas e modalidades de ensino, conferindo, conseqüentemente, maior proporcionalidade às modalidades de ensino em tempo integral. Isto nos remete novamente à questão da centralidade que o Ensino Médio adquire nas políticas educacionais no final da primeira década do século XXI e início da década seguinte, principalmente nos formatos distintos ao ensino propedêutico.

Compreendendo que as mudanças no ensino estão em constante disputa entre as frações das classes, buscaremos adentrar na próxima seção no debate sobre o “novo” Ensino Médio. Nossa intenção não é destrinchá-lo em contexto nacional, mas sim refletir sobre os aspectos centrais de sua “nova” organização e estruturação, o que nos permitirá compreender melhor a especificidade do Ensino Médio no Rio de Janeiro, com atenção para o seu desenvolvimento, as políticas que se voltam para ele, as mudanças observadas e os sujeitos que disputam os distintos projetos destinados à última etapa da educação básica.

2.2 O “novo” Ensino Médio: apontamentos sobre a Lei e a fragmentação do ensino

A Reforma do Ensino Médio foi exarada pela Medida Provisória nº746, de 23 de setembro de 2016. Sua organização institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências”⁴³. É importante mencionar que embora aprovada (com certa rapidez) dentro do governo de Michel Temer (MDB), sua discussão já era pautada no governo Dilma.

A reforma vem acompanhada da ideia da preocupação com os jovens e perspectivas de juventudes distintas. Contudo, é preciso considerar a importância da escola para a classe trabalhadora e, assim, questionar as práticas, currículos e parâmetros que estão sendo aplicados para a formação desses jovens. A proposta de escola e de educação acolhe e abarca a vida desses jovens, muitos dos quais atravessados por processos de violência, mas também de criatividade. O ensino proposto se estrutura para compreendê-lo em todas as suas dimensões? Como os sonhos, planos, projetos dos jovens se confrontam/convergem com essa perspectiva de Ensino Médio?

As análises feitas até o momento pelas entidades docentes e estudantis e pelos pesquisadores do campo das políticas públicas em educação e de Trabalho e Educação mostram que a tendência é de que a reforma poderá incidir no aprofundamento da dualidade educacional brasileira. Diferentemente dos argumentos utilizados pelos defensores da reforma, dados da PNAD-Contínua de 2019 mostram que entre os principais motivos para o abandono e evasão escolar na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio estão a necessidade de trabalhar (39%) e a falta de interesse (29,2%). Os dados sinalizam o quão imperativo é a necessidade da inserção precoce no mundo do trabalho na vida desses jovens, mas que os intelectuais do capital não a tomam como uma determinante importante para justificar a necessidade da reforma do Ensino Médio. Em vez da necessidade do trabalho, indicam ser a desmotivação causa predominante da evasão nesta última etapa da educação básica, daí a urgência em modificar o modelo antigo, tido como engessado e que não atende as necessidades do jovem contemporâneo brasileiro. Por essa lógica, o alto índice de evasão e de repetência escolar decorrem da desmotivação dos jovens para com a estrutura curricular em detrimento da necessidade do trabalho⁴⁴.

O IBGE (2019) indica que “em todas as grandes regiões, precisar trabalhar e o não interesse em estudar alcançam cerca de 70% dos jovens, sugerindo a necessidade de medidas

⁴³Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em 20 maio 2021.

⁴⁴ A adoção dessa linha pode ser observada no documento aqui apresentado no capítulo I do Banco Mundial (2018) “*Competências e empregos: uma agenda para a juventude*”.

que incentivem a permanência dos jovens na escola”⁴⁵. Todavia, esta falta de interesse e desmotivação pode estar também relacionada com as outras dimensões da vida prática que não se prendem aos muros da escola ou a questões de infraestrutura da própria escola?

Convertida a MP nº 746/2016 na Lei nº 13.415/2017, quase 5 meses após a sua instituição, legaliza-se a mudança do modelo de Ensino Médio vigente, sem muitas alterações significativas ao que estava disposto na MP. Desde a sua instituição, diversos autores têm se posicionado criticamente, apontando seus limites, contradições e possíveis consequências para a vida escolar e profissional dos jovens das camadas populares.

A fim de melhor compreender essas críticas faz-se necessário analisar o contexto de elaboração e aprovação da reforma. Nesse sentido, o período de 2013-2016 pode ser considerado decisivo para a política brasileira, dadas as inúmeras manifestações que se desenrolaram pelo país em torno de demandas populares. Não pretendemos aqui fazer uma análise política deste momento, mas apontar a importância da mobilização popular como forma de pressão e tensionamento na política brasileira, que possui um papel importante principalmente nos momentos de crise.

Silveira (2020), com base em Gramsci (2007), ressalta a importância de se distinguir os movimentos orgânicos relativamente permanentes, dos movimentos conjunturais que se apresentam como ocasionais, imediatos (SILVEIRA, 2020, p. 159). Esta distinção nos permite “capturar as grandes modificações históricas”. (p. 159). A autora também destaca que “a restauração e renovação da hegemonia burguesa ocorre por mediações de revoluções passivas, [...], ou de contrarrevoluções”. (p. 159). O aumento das contradições “engendra a crise orgânica, cuja dimensão político-ideológica se sobrepõe às crises econômicas, mesmo que essas possam favorecer golpes de Estado tal como aconteceu no Brasil, em 2016”. (SILVEIRA, 2020, p. 159-160).

Os últimos anos no Brasil têm sido de grandes desafios para a garantia e permanência dos direitos humanos e sociais fundamentais, como educação, saúde, moradia e transporte. A crise econômica em meados de 2010 trouxe duras consequências para a vida da população, principalmente os setores mais fragilizados da classe trabalhadora. O alto preço dos transportes, fechamento de escolas e a crescente precarização da educação pública (básica e superior) impulsionou, em 2013, o início de uma série de manifestações, que a princípio

⁴⁵ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em 25 maio 2021

possuíam um cunho popular, com reivindicações, inclusive, por serviços públicos acessíveis e de qualidade.

Um pouco após a instituição da MP nº 746/2016 foi lançado o Programa Nacional de Fomento as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, por meio da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, criado anteriormente a própria concretização da Lei 13.415/2017. O Programa tem o objetivo de “apoiar os sistemas de ensino público dos estados e do Distrito Federal a oferecer a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante” (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2016, p. 23). Aqui percebemos que a proposta do ensino em tempo integral se faz referência à uma perspectiva integral e integrada. Para isso, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) deve disponibilizar os recursos financeiros para apoiar a implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral pelas secretarias estaduais de educação. Podem aderir ao programa as Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal, após assinatura do Termo de Compromisso e apresentar um Plano de Implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e um plano de marcos de implementação. A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) é a responsável em fazer a análise dos referidos Planos e calcular o valor de apoio a ser transferido à Secretaria de Educação.

Tratando sobre os pontos da Lei nº13.415/2017, o Art. 1º altera o Art.24 da LDB. Com a mudança, a vigente carga horária anual, de 800 horas e distribuídas por no mínimo 200 dias letivos (excluído os exames finais), deverá ser ampliada de forma progressiva para 1400 horas, cabendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1000 horas anuais de carga horária (vigorando a partir de 2 de março de 2017). A mudança que amplia cerca de 600 horas do tempo escolar se configura como um ponto central das críticas à reforma. Se pensarmos nas condições objetivas dos jovens, dos quais muitos são trabalhadores, como garantir o ensino em tempo integral pensado nos moldes da Lei 13.415/2017? Como será ocupado esse tempo nas escolas?

Segundo dados do INEP de 2019, em 2015 havia 28 mil escolas que ofereciam o Ensino Médio no Brasil. Dessas 28 mil, 19.105 (68,2%) eram estaduais. Esses dados nos mostram sobre a importância de se estudar o Ensino Médio na rede estadual, pelo seu peso na educação da maioria dos jovens da classe trabalhadora. Apesar da rede estadual no país ter tido 16,5% das escolas em 2015, ela participava com 33,9% da matrícula da educação básica”. (INEP, 2019, p. 9)

Em 2018, segundo a Agência Brasil⁴⁶, 12 mil estudantes estudavam em horário integral em escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro.

Eles estão matriculados em escolas que mantêm parcerias com instituições ou empresas privadas. Além do currículo obrigatório do Ministério da Educação (MEC), essas escolas oferecem ensino profissionalizante voltado para a ciência, tecnologia e cultura, empreendedorismo e têm uma carga-horária extra de línguas estrangeiras. Tudo com foco no mercado de trabalho. Em algumas, o estudante já sai com o registro em conselhos regionais (AGENCIA BRASIL, 2018, s/p).

O excerto da notícia de 2018 deixa claro que a proposta para o ensino em tempo integral no Rio de Janeiro, em 2016, esteve fortemente atrelada a projetos ligados ao empresariado e a formação para o empreendedorismo, que serão difundidos nos anos seguintes. Dados do INEP (2019) demonstram que em 2019, no Estado do Rio de Janeiro, 11,9% dos matriculados no Ensino Médio permanecem 7 horas diárias ou mais em atividades escolares (considerando a soma da duração da escolarização com a duração da atividade complementar), caracterizando - os como a era de 10,5%.

Observa-se que houve um aumento do Ensino Médio em Tempo Integral, embora seu percentual fosse baixo na rede estadual em 2019. O modelo integral configura como um desafio por algumas razões. Primeiro, porque compreende o integral apenas no campo temporal; segundo, porque possui uma série de limitações dadas as condições estruturantes da sociedade de classes, que faz com que parcela significativa de jovens de 15-17 anos precisem trabalhar para se sustentar ou contribuir financeiramente com a família, ou nos serviços domésticos e cuidados familiares. Cabe ressaltar que 23,8% dos jovens abandonam os estudos por motivos de maternidade, como mostra a pesquisa.

O campo curricular sofre significativas alterações que passam pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como definidora de direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, nas áreas que agora irão estruturá-lo: I- linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III- ciência da natureza e suas tecnologias; IV- ciências humanas e sociais aplicadas. A base deverá ser cumprida, no máximo, com 1800 horas, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. Uma das críticas feita por diversos pesquisadores, professores e estudantes está na centralidade conferida à Língua portuguesa e Matemática – únicas disciplinas que obrigatoriamente devem ser oferecidas nos três anos do

⁴⁶ Trecho foi retirado da reportagem da Agência Brasil, interessante notar o título. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/no-rio-escolas-publicas-buscam-parcerias-para-melhorar-ensino-medio>. Acesso em 20 de maio 2021.

Ensino Médio⁴⁷ –, retirando a obrigatoriedade da oferta de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia⁴⁸.

Além da parte comum composta pela base nacional, o currículo é também composto pela parte diversificada, definidas em cada sistema de ensino e harmonizadas à Base e articulada ao contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. A parte diversificada é composta pelos itinerários formativos e ficará responsável pela maior carga horária. O Art. 4º da Lei 13.415/2017 determina que os itinerários formativos 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. Os itinerários são: I - linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. Ainda, a organização dessas áreas e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Uma parte importante sobre os aspectos do novo formato curricular de Ensino Médio é que, de acordo com o “§ 7º, 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, s/p, **grifo nosso**).

Concordamos com Frigotto (2011, p. 19) ao afirmar que “cada reforma tem implicações diretas sobre a vida escolar, o trabalho docente e, sobretudo, o tipo de formação humana – colonizadora e alienadora ou emancipadora”. Assim, para além dos questionamentos de realização da reforma como possibilidade para todos, devemos nos questionar sobre a intenção da formação proposta, que diverge de uma perspectiva crítica e emancipadora.

Vimos que as políticas educacionais de cunho neoliberal ganharam maior capilaridade na rede estadual do Rio de Janeiro na primeira década do século XXI, a partir da política de gestão empresarial de recursos e da política meritocrática para professores e escolas. Este também foi o período de ampliação do Ensino Integral na rede. Compreendendo o teor da reforma, as práticas as quais se alinha e o tipo de ser humano e sociedade a que se propõe formar, bem como os vínculos com o pensamento das organizações supranacionais e aos

⁴⁷ O texto assegura às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

⁴⁸ A crítica nesse ponto é que essas disciplinas e conteúdos já fragilizados agora no novo formato tende ser mais precarizado.

interesses do empresariado, interessa-nos agora compreender como ela vem sendo tratada na rede estadual do Rio de Janeiro, diante de sua lógica gerencialista e empresarial.

O objetivo é compreender os impactos da política educacional nacional na educação pública fluminense e as contradições observadas no contexto político, econômico e social, tratando sobre as particularidades regionais que se relacionam com os aspectos nacionais e mundiais em torno da educação. Além dos aspectos socioeconômicos do Estado, serão observadas as políticas de Ensino Médio na rede estadual, suas relações público-privada e os diversos sujeitos presentes nessa disputa.

3 O “NOVO” ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO

De forma a dar continuidade a nossa análise histórica, porém agora de forma mais aproximada ao Estado do Rio de Janeiro, neste capítulo iremos tratar das políticas educacionais de Ensino Médio nas gestões dos governos Anthony Garotinho (1999-2002), Rosa Garotinho (2003-2006), Sérgio Cabral Filho (2007-2014) e Luiz Fernando de Souza “Pezão” (2014-2018), tendo as políticas de avaliação e as políticas meritocráticas como parte de uma reforma gerencial que reconfigurou gestão dos serviços públicos, entre eles, a educação.

Buscaremos, ainda, apreender as particularidades do espaço estudado, isto é, as crises, os problemas estruturais e contexto político-econômico do Estado, assim como os sujeitos que disputam os projetos educacionais em torno do Ensino Médio. Analisaremos ainda as aberturas e conflitos que envolvem a implementação do “novo” Ensino Médio na rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

3.1 A política de Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro

A política gerencialista adotada pela gestão estadual do Rio de Janeiro no campo educacional é um dos principais pontos a ser levado em consideração sobre as implicações das políticas neoliberais na rede, por ser uma de suas principais faces. Uma política gerencialista que não se dá apenas na política educacional, mas em toda administração do estado fluminense. Isto, porque a crise da educação não é só dela, mas está inscrita em uma crise do próprio Estado e do seu modelo de gestão. Além disso, ela se assenta na enorme desigualdade observada no tecido socioeconômico fluminense, visto que as políticas neoliberais aplicadas nos campos da saúde, transporte e educação intensificarão os problemas econômicos e sociais no Estado, ampliando as desigualdades.

O Estado do Rio de Janeiro é fortemente marcado pela desigualdade socioeconômica, o que pode ser visto em sua paisagem, mas que está para além da sua própria aparência, e que possui significados históricos. Embora o Rio de Janeiro seja um dos menores estados em extensão territorial, ele concentra “cerca de 16 milhões de habitantes, o [que o] torna o 3º mais populoso do país (atrás apenas de São Paulo e Minas Gerais), com um alto índice de

povoamento em relação às demais Unidades da Federação. Com uma densidade demográfica de 366 habitantes/km²,⁴⁹ a Região Metropolitana concentra cerca de 75% de sua população que é majoritariamente urbana. Esse dado nos faz perguntar primeiramente se esses locais estão sendo atendidos pela rede estadual de maneira a abarcar a sua demanda? Além disso, o dado que aponta para a predominância da população urbana não nos deve colocar aqui em uma linha de pensamento que preconize o ensino urbano, mas sim que além de oferecer as estruturas e condições necessárias para este não negligencie o ensino do campo.

Utilizamos aqui dados da Casa Fluminense (2020)⁵⁰, uma organização não governamental criada em 2013 que reúne dados e informações sobre a desigualdade na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, e dados do IBGE e do INEA. Os dados da Casa Fluminense (2020) nos mostram que há uma visível disparidade entre as infraestruturas na Região Metropolitana comparada com as demais áreas, assim como a cidade do Rio de Janeiro concentra grande parte das oportunidades de emprego e dos salários mais altos. Além de desigualdade de gênero e racial, que refletem na desigualdade das remunerações e nas condições de reprodução da vida, nos apontam o caráter desigual sobre o qual se desenvolve o Estado do Rio. Como aponta a Casa, na média da Região Metropolitana, “o salário das mulheres negras equivale à metade do de homens brancos”.

Segundo pesquisa da Fecomercio, Rio em Números (2019), “a crise econômica e fiscal experimentada pelo estado do Rio de Janeiro fez com que a taxa de desemprego aumentasse significativamente, alcançando 14,6% no terceiro trimestre de 2018, após sucessivos aumentos” em que “a partir de 2016, o mercado de trabalho fluminense sofre uma deterioração bem mais intensa que no restante do país, resultando em taxa bastante superior à média nacional”. Segundo pesquisa recente do IBGE de 2021, publicada no Portal de notícias do G1, o Estado do Rio de Janeiro possui a pior taxa de desemprego da região Sudeste⁵¹. Além disso, no 1º trimestre de 2022, possui a 3ª maior taxa de desemprego do país⁵². Este

⁴⁹ Dados disponível em: <http://www.inea.rj.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Relat%C3%B3rio-Cen%C3%A1rios-Econ%C3%B4mico-e-Demogr%C3%A1fico.pdf>. Acesso em 20 maio de 2021.

⁵⁰ Os dados da publicação foram obtidos através de “fontes governamentais, como também pela geração cidadã de dados, iniciativas colaborativas para a produção de novos indicadores”. Disponível em: http://casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2020/07/mapa-da-desigualdade-2020-final_compressed.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

⁵¹ A reportagem pode ser acessada aqui: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/12/01/rj-tem-a-pior-taxa-de-desemprego-da-regiao-sudeste.ghtml>. Acesso em 20 mai. 2022.

⁵² Informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/05/13/rj-tem-a-3a-taxa-de-desemprego-mais-alta-do-pais-no-1o-trimestre-de-2022-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em 20 mai. 2022.

contexto socioeconômico terá impacto na maneira como os jovens trabalhadores irão desenvolver seu processo educacional.

Além da desigualdade socioeconômica, outro aspecto determinante é a questão da violência no Estado e como ela ganha contornos específicos sobre as políticas públicas escolhidas pelo Governo para sua resolução. Dados da Casa Fluminense apontam que “em 2018 foram registrados 1534 homicídios decorrentes de intervenção policial no Estado do Rio de Janeiro”. Essa realidade se agrava se formos observar os municípios de Itaguaí, Itaboraí, Japeri, Queimado e Belford Roxo, assim como parte de Niterói, São Gonçalo e Rio de Janeiro. Assim, compreendemos que as políticas de Ensino Médio que se propõem acolhedoras às condições sociais dos estudantes devem levar em conta as condições da existência material e da reprodução da vida dessa juventude, que se encontra em constante ameaça. Isso se confronta com a política de militarização do Estado do Rio e de intervenção militar federal realizada no Rio de Janeiro em 2018, durante o Governo de Michel Temer.

A militarização chegará também às escolas estaduais do Rio de Janeiro por meio do Programa Estadual de Integração de Segurança (PROEIS) criado pelo Decreto n.º 42.875, de 15 de março de 2011, através da parceria entre a Secretaria Estadual de Segurança (SESEG-RJ) e a Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC). A justificativa utilizada foi a da ampliação da violência nas escolas, observadas não só no Estado do Rio, mas em todo Brasil⁵³.

Nesse sentido percebe-se que com o agravamento da violência escolar políticas públicas de segurança vêm se adentrando nas políticas educacionais através de programas que vão desde a inserção do policial militar no cotidiano escolar como no caso do estado do Rio de Janeiro e São Paulo com o Programa Segurança na Escola até mesmo a entrega da gestão escolar para batalhões escolares num processo de militarização das escolas que tinham altos índices de violências registrados com o aval do Estado como no caso de algumas escolas no Estado de Goiás (LAMOSA; GUIMARÃES, 2016, p. 633)

Como assevera Lamosa e Guimarães (2016, p. 633), observando os conflitos em torno da nova política nas escolas, “O PROEIS se tornou alvo de críticas por parte do SEPE

⁵³ Esse fenômeno é corrente e discutido a partir de diversos lugares, não só a nível nacional. Não pretendemos aqui traçar uma discussão específica sobre essa questão, apenas apontar que ela se configura como uma realidade observada nos espaços escolares. Segundo o Sindicato dos professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), em uma pesquisa conjunta com o Instituto Locomotiva, há indícios de que a violência contra professores cresceu nas escolas públicas paulistas nos últimos anos. De acordo com os dados, cinco em cada dez professores da rede (54% já sofreram algum tipo de violência nas dependências das escolas em que lecionam — esse número era de 51% em 2017 e de 44% em 2014. Entre estudantes 37% declararam ter sofrido algum tipo de violência (em 2014 eram 28%, e 39% em 2017). Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2019/pesquisa-indica-aumento-de-casos-de-violencia-nas-escolas-publicas-de-sao-paulo/#:~:text=De%20acordo%20com%20os%20dados,e%2039%25%20em%202017>). Acesso em 21 abr. 2021.

(Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação) e um dos pontos criticados é o uso de arma de fogo pelos policiais militares no interior das unidades escolares”. No nosso entendimento, uma educação que permita que os estudantes aprendam efetivamente em suas diversas dimensões como sujeitos não pode estar atrelada a uma política de violência que intensifica os conflitos no ambiente escolar.

Essa política de policiamento militar nas escolas tem início na rede a partir do novo modelo de gestão do Governo Cabral, instituído em parceria com o Instituto Falconi, em 2011, que irá apresentar um novo plano de gestão para as escolas da rede estadual, denominado de Gestão Integrada da Escola (GIDE), que, em linhas gerais, estabeleceu

um conjunto de diretrizes para a gestão do trabalho escolar, com a instituição de novos mecanismos de regulação do trabalho das unidades escolares, protocolos de funcionamento, avaliações e metas. Neste sentido, diversos programas foram instituídos na Rede Estadual de ensino com vistas à melhoria da gestão das escolas (LAMOSA; GUIMARÃES, 2016, p. 634)

Observa-se a partir de 2008 o foco nos processos de gestão não só na educação, mas também nos demais serviços sociais públicos. As políticas gerencialistas implementadas nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, mostram a face neoliberal no Governo Sergio Cabral (2007-2012). O “choque de gestão” ocorrido naquele governo foi motivado pelo resultado obtido no Ideb-2009, divulgado em 2010, em que o Ensino Médio do Rio de Janeiro figurou na 26ª posição no *ranking* nacional, ficando à frente apenas do Estado do Piauí. Posição constrangedora diante da potencialidade e da importância política e cultural do Rio de Janeiro no contexto nacional; fato que provocou reivindicações de professores, intelectuais da educação e de demais setores sociais. Principalmente, porque a capital viria a sediar os megaeventos esportivos mundiais (a final da Copa de Mundo de Futebol, em 2014, e os Jogos Olímpicos, em 2016). A partir de então, os olhares passaram a se voltar para a rede de ensino. Diante da pressão social por melhoras nas políticas educacionais, a culpa foi repassada aos professores e profissionais da educação, que mais uma vez foram responsabilizados pelas políticas de reparo do governo.

Com o intuito de “reformular” a política educacional do Rio, o Governador Sérgio Cabral, em 2011, passa a implementar a GIDE no Estado, formulada pelo Instituto Falconi - criado em 2003 e que tem como valores “a ética, o foco no cliente, orientação para resultados, cuidar de gente, atitude de dono, aprender e ensinar, meritocracia, simplicidade e bom-humor” (FALCONI, s/d)⁵⁴.

⁵⁴ Disponível em: <https://conteudo.falconi.com/sobre-nos>. Acesso em 15 maio 2021.

O Caderno de Planejamento das chamadas “Experiências Inovadoras na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro”⁵⁵ (2015) informa a criação dos seguintes cargos de provimento efetivo: de “Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental (400), Analista de Planejamento e Orçamento (150), Especialista na Gestão de Saúde (40), Analista de Finanças Públicas (50) por meio da Lei Estadual nº 5.355 de 23 de dezembro de 2008, alterada pela Lei Estadual nº 6.309 de 31 de agosto de 2012 e pela Lei Estadual nº 6.600 de 28 de novembro de 2013 e Especialista em Previdência Social (170) pela Lei Complementar Estadual nº 132 de 25 de novembro de 2009, alterada pela Lei Complementar Estadual nº 146 de 06 de maio de 2013 e pela Lei Complementar nº 154 de 25 de novembro de 2013”.

É importante registrar, porém, que a política gerencialista de cunho neoliberal foi de certo modo iniciada no Governo Anthony Garotinho, no início dos anos 2000, a partir das medidas meritocráticas para os professores. Por essa razão, alguns autores (NAJJAR, 2015; SILVA, 2020) apontam a política de continuidade do governo Cabral em relação aos governos anteriores, observando também as suas contradições. Alguns embates no campo político também nos trazem elementos para pensar sobre a continuidade de Governo nas últimas duas décadas.

Em 2002, quando foi eleito senador, Sérgio Cabral teve apoio do então ex-governador Garotinho, assim, como na eleição de 2006, para o cargo de governador. Em discurso do ano de 2012, o deputado Paulo Ramos disse: “O Governo Sérgio Cabral, o primeiro, foi a continuidade nua e crua do Governo Rosinha Garotinho, a continuidade, mas, a partir do 2º governo, as divergências foram se acentuando” (RAMOS, s/p)⁵⁶. O discurso proferido referia-se a um conflito político sobre o polêmico envolvimento do ex-governador com um esquema bilionário de corrupção, que apesar de não configurar aqui o nosso objeto de análise, se mostra como uma situação para analisarmos as rupturas e os conflitos envolvendo a política do Estado do Rio de Janeiro e os seus impactos na educação estadual.

No início do Governo Cabral, em 2007, a SEEDUC iniciou um processo interno de “constituição de uma comissão organizadora que se desdobrou em comissões temáticas, cada

⁵⁵ O artigo foi apresentado no VIII Congresso CONSAD de Gestão Pública no dia 28 de maio de 2015 no âmbito do Painel 15 – O avanço das práticas de gestão por resultados no Brasil: tendência de política pública de gestão. Disponível em: <http://www.fazenda.rj.gov.br/sefaz/content/conn/UCMServer/uuid/dDocName%3AWCC191379>. Acesso em 20 abr. 2021.

⁵⁶ Discurso transcrito disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/taqalerj.nsf/8b99ca38e07826db032565300046fdf1/83e1e309eddcfd6883257a0f006f99ff?OpenDocument>. Acesso em 15 maio 2021.

uma delas responsável por elaborar os diagnósticos, as diretrizes, os objetivos e as metas referentes às diferentes modalidades de ensino” (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 65). Esse processo desdobraria na construção do Plano Estadual de Educação (PEE), que teve sua versão preliminar aprovada em 2009⁵⁷. Chama atenção também para o Disposto na LDB/1996, Artigo 10, sobre a competência do Estado em assegurar o Ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio, o que também já constava na Lei nº4528/05⁵⁸. O PEE ratifica o compromisso do sistema estadual de ensino para a ensejada universalização do Ensino Médio, apontando que o sistema estadual “em 2008, foi responsável por 79,9% desta oferta, ao mesmo tempo em que a esfera privada foi responsável por 16,6%”. O PEE, além de estar ancorado nos pontos fundamentais do Plano Nacional e da própria lei do Sistema Estadual de Educação, apresenta como seu foco principal o Ensino Médio.

Verifica-se, portanto, que apesar de certas rupturas, a política do Governo Cabral deu continuidade a algumas políticas implementadas no Governo Garotinho. Diferentemente do Governo anterior, não obstante focalize na prática de gestão dos processos, possuirá um discurso de eficiência e resultado. Ao analisar as diversas gestões que passaram no governo do Estado do Rio de Janeiro, Moehlecke (2018, p. 156) ressalta que:

Em 2007, uma nova gestão assume o governo do Estado do Rio de Janeiro, com um discurso de modernização da máquina estatal, transparência nos gastos e desburocratização, fortemente marcado pela ideia de “austeridade fiscal”, orientação que se difunde pelas várias secretarias do governo. Entretanto, na área da educação permanece uma alta rotatividade de secretários, com três diferentes dirigentes ao longo da primeira gestão do governo estadual, com implicações para a elaboração e continuidade das políticas educacionais. No caso do ensino médio, vale ressaltar as repercussões geradas pela divulgação dos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em 2009, quando o ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro apareceu em penúltimo lugar no ranking nacional, fato largamente explorado pela mídia local. Para uma gestão que declarava prezar tanto a eficiência e os resultados, essa situação deixou transparecer suas contradições.

Ao analisar as políticas educacionais dos Governos de Antony Garotinho, Sergio Cabral e Luiz Fernando Pezão, concordamos com Silva (2020) em diálogo com Najjar (2015, p. 3) quando afirma sobre

⁵⁷ O texto base (“Caderno Documento-guia”) continha a proposta resultante de debates das Coordenadorias Regionais da SEEDUC dos municípios, por intermédio da UNDIME-RJ, além da realização de 2 seminários.

⁵⁸ Art. 16 - Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, compete ao Estado assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio. Parágrafo único - A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios e condições intelectuais para progredir no trabalho e em estudos posteriores, bem como para poder participar dos movimentos sociais e responder as demandas da sociedade”.

o impacto das experiências neoliberais aplicadas no estado do Rio de Janeiro pelos governos que conduziram o estado a partir da década de 1990. Tais medidas promoveram a precarização dos professores da rede estadual de ensino, indicada tanto pelo controle sobre o trabalho docente através das avaliações externas como pelo rebaixamento dos salários em função da política de bônus e pelas más condições de trabalho.

Segundo o Inep, por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, “o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais”.⁵⁹ Porém, até o ano de 2017, o Rio de Janeiro ainda não estava incorporado no sistema de avaliação nacional, pois tinha a medição de suas notas a partir do Sistema de Avaliação de Ensino do Rio de Janeiro (SAERJ) desde o ano de 2008. Assim, o sistema de avaliação do estado possuía algumas diferenças em relação ao sistema nacional. O SAERJ compreende-se como uma avaliação externa da rede de ensino (estadual e municipal) a partir das noções de proficiência (por desempenho dos alunos em testes) a fim de utilizar esses dados para a avaliação e direcionamento de políticas e práticas.

As Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, utilizadas nas avaliações do SAERJ, são resultado do estudo de Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares e livros didáticos e também da reflexão realizada por professores, pesquisadores e especialistas que buscam um consenso a respeito das habilidades consideradas essenciais em cada etapa do Ensino Fundamental e Médio (UNIVERSIDADE DE JUIZ DE FORA, s/d, s/p).⁶⁰

Com este direcionamento, as matrizes foram compostas por um conjunto de descritores, “os quais contemplam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada” (UNIVERSIDADE DE JUIZ DE FORA, s/d, s/p).⁶¹

O fim do SAERJ se deu em 2017, quando a rede passou a ser incorporada ao sistema de avaliação federal. Tal medida se deu após a reivindicação dos estudantes secundaristas pelo fim do sistema de avaliação estadual, que possuía incongruências com a realidade dos jovens, já que a prova era padronizada em todo o Estado do Rio de Janeiro, onde é enorme a desigualdade entre os diferentes espaços, refletindo no campo educacional. A pressão dos movimentos dos estudantes durante a ocupação das escolas de 2016 trouxe para a rede um

⁵⁹ As informações sobre o Saeb estão disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 12 abr. 2021.

⁶⁰ Trecho publicado pela Faculdade de Educação de Juiz de Fora, disponível em: <https://avaliacaoexternasaerj.caeduff.net/matriz-de-referencia/>. Acesso em 15 abr. 2021.

⁶¹ Disponível em: <https://avaliacaoexternasaerj.caeduff.net/matriz-de-referencia/>. Acesso em 15 abr. 2021.

novo cenário. Os estudantes passaram a reivindicar mais autonomia em suas práticas e mais horizontalidade nas relações escolares. Porém,

Em audiência de conciliação, o secretário Antônio Neto aceitou as reivindicações pela reativação do Rio Card, pelo fim do Sistema de Avaliação da Educação do Estado (SAERJ) a partir do próximo ano, implantação e formulação de um simulado feito pelo corpo docente de cada escola e eleições diretas para escolha do diretor escolar (UBES, 2016, s/p).⁶²

A gestão gerencialista da educação fluminense, além de ter como características os métodos avaliativos e foco nos processos de resultados e eficiência – modelo similar de gestão empresarial transmutado para a educação pública, o que intensifica suas contradições – passa também a intensificar a presença privatista na educação pública. Para compreendermos essa questão, iremos analisar a concepção do programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro, lançado em 2016, embora sua existência na rede seja anterior e materializada nas experiências de algumas escolas-piloto que são orientadas pelos grupos educacionais do empresariado.

3.2 Ensino Médio em Tempo Integral: entre a variedade de modelos

A Resolução nº 5424, de maio de 2016 (anterior a reforma do Ensino Médio), estabelece o conceito para a implementação do Programa de Educação Integral no âmbito da SEEDUC-RJ e dá outras providências. A Resolução considera o Decreto nº 45.368, de 10 de setembro de 2015, que estabelece o Programa de Educação Integral para as unidades escolares da SEEDUC-RJ. O Art. 2º da Resolução determina que o Programa de Educação Integral compreende uma “concepção contemporânea de educação que promove a formação plena do estudante, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades que contemplam tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais”. A proposta ainda especifica que a formação desse tipo de ensino integral “deverá considerar os jovens em sua plenitude e diversidade, situá-lo no centro do processo educativo, para desenvolver com intencionalidade e evidências, um conjunto de competências essenciais para a vida em sociedade no século XXI”. (SEEDUC-RJ, 2016).

⁶² As informações podem ser conferidas aqui: <http://ubes.org.br/2016/no-rj-primavera-secundarista-das-ocupacoes-pressiona-secretaria-de-educacao-que-assume-compromisso-com-estudantes/>. Acesso em 20 jan. 2022.

O modelo pedagógico que deve ser organizado para a modalidade se estrutura da seguinte forma:

I- Organização Curricular Integrada e Flexível, adaptável a diferentes arranjos curriculares, na qual a matriz curricular é concretizada a partir de dois macrocomponentes: a) Áreas do Conhecimento: compostas pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum e; b) **Núcleo Articulador**: composto por componentes curriculares inovadores e integradores, norteados por uma matriz de competências para o século XXI. **II- Metodologias Integradoras**, aplicadas, de forma intencional e organizada, a fim de garantir uma abordagem colaborativa, problematizadora, investigadora, compromissada e conectada com a vida, oportunizando o desenvolvimento de competências, a partir dos objetivos de aprendizagem previstos para ambos os macrocomponentes. **III- Formação Continuada**, como elemento fundamental ao Programa de Educação Integral, devendo abranger as equipes das unidades escolares, das Regionais e da sede da Secretaria de Estado de Educação, com formulação específica para a atuação e acompanhamento pedagógico do Programa de Educação Integral. **IV- Planejamento Integrado**, que configura momento de organização pedagógica essencial à implementação da proposta curricular, devendo ocorrer semanalmente, com a presença de todos os professores da unidade escolar. **V- Protagonismo Juvenil** concebe-se os estudantes no centro dos processos educativos de todo o currículo, de modo que sejam reconhecidos em suas identidades, singularidades, como sujeitos sociais e de direitos, capazes de serem gestores de sua aprendizagem e de seus projetos de futuro. (SEEDUC-RJ, 2016, **grifos nossos**).

Desse modo, a Secretaria de Educação define o modelo a ser seguido pelo programa de Educação Integral. Destacamos a organização curricular flexível formada em consonância com a Base Nacional Comum e por um Núcleo Articulador, “composto por componentes curriculares inovadores e integradores, norteados por uma matriz de competências para o século XXI”. Também dá destaque ao protagonismo juvenil visando levá-los a serem “gestores de sua aprendizagem e de seus projetos de futuro”. Aqui cabe perguntar: a partir de que parâmetros e concepções educacionais irá se formar esse ensino integral, de modo que os projetos dos jovens sejam considerados?

As experiências anteriores de ensino em tempo integral que a rede estadual de educação do Rio de Janeiro possui podem fornecer algumas pistas. O Colégio Estadual Chico Anysio (CECA) foi o projeto piloto da proposta de Ensino Médio em Tempo Integral elaborada pelo Instituto Ayrton Senna, em 2013, “tendo como premissa a educação integral e o desenvolvimento de competências para o século XXI” (INSTITUTO AYRTON SENNA, s/p).⁶³ A experiência do Instituto se expandiu e atualmente está presente em 35 escolas da rede.

⁶³ A proposta possui uma página própria no site do Instituto e está disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/proposta-de-educacao-integral-para-o-ensino-medio-no-rio-de-janeiro.html>. Acesso em 20 maio 2021.

Outro projeto importante de ser mencionado que se insere na mesma perspectiva é o projeto Trilha Empreendedora, lançado em 2017, pela Junior Achievement Rio de Janeiro. A Trilha Empreendedora é um projeto que prevê a aplicação da sequência dos programas de sua ONG dentro do currículo de Ensino Médio de escolas estaduais. Além dos envolvidos nessa parceria, é importante observar o contexto em que ele se fortalece na rede. Em 2021, o projeto passou a ser aplicado em 80 escolas de 19 municípios do estado. A Ong aponta que o projeto é viabilizado graças ao investimento e a participação de voluntários de empresas de diversos setores, como a Fundação Casas Bahia, empresas do setor de óleo e gás associadas ao Instituto Brasileiro de Petróleo, Gás e Biocombustíveis (IBP) e a Michelin. “Todas unidas em prol da educação” (J.A, s/p)⁶⁴. A organização explica como funciona sua metodologia:

Os professores aplicam os programas em sala de aula com apoio de voluntários das empresas parceiras. A ONG Junior Achievement oferece a metodologia e o material didático dos alunos e realiza a capacitação de professores e voluntários. (J.A; s/p).

O Programa é baseado no que chama de “pilares de atuação” divididos em empreendedorismo, educação financeira e preparação para o mundo do trabalho, organizando seus módulos a partir das faixas etárias dos estudantes. De 14 a 15 anos estão “as vantagens de permanecer na escola”; “conectado com o amanhã”; “vamos falar de ética”; “as habilidades para o sucesso”; “meu dinheiro, meu negócio”; “liderança comunitária” e “miniempresa”. Nossa intenção, neste momento, é ressaltar o caráter empresarial que permeia a educação pública, no currículo, na organização do ensino e nos próprios planos para o futuro. É importante mencionar que estes projetos estão ligados à noção de um caminho, uma “trilha para o sucesso”, para o alcance de um lugar que necessariamente significa realização financeira. Ao mesmo tempo nota-se noções ligadas ao papel do cidadão e a ética que o jovem precisa ter para viver na sociedade, como as ideias feministas e as noções de lideranças comunitárias. No pilar do empreendedorismo, por exemplo, há dois programas distintos voltados para as mulheres: mulheres empreendedoras e Girl for It. Também há o programa de liderança comunitária que “ajuda os estudantes a desenvolver conhecimentos e aptidões que lhes permitam destacar-se em suas comunidades. Apresenta conceitos de terceiro setor, projetos sociais e liderança”. (J.A, s/p).

Observa-se uma proposta de currículo que tem por base uma noção reificada da vida dos jovens trabalhadores, o que a faz configurar como uma proposta que não se enquadra na

⁶⁴ Os trechos foram retirados da página do programa, disponível em: <https://app9.trilhaempreendedora.jarj.org.br/105/trilha-empreendedora>. Acesso em 20 maio 2021.

realidade da maioria dos jovens estudantes da rede estadual do Rio de Janeiro. Nesse sentido, faz-se necessário compreender quem são os sujeitos proponentes deste projeto.

A Junior Achievement foi fundada, originalmente nos Estados Unidos, em 1919, que, segundo eles, são “a maior e mais antiga organização de educação prática em negócios, econômica e empreendedorismo do mundo”. (J.A, s/p). Ela atualmente está em 120 países e no Brasil em todos os Estados e Distrito Federal.

Sendo uma associação educativa sem fins lucrativos, a JA é mantida pela iniciativa privada e tem o objetivo de despertar o espírito empreendedor nos jovens, ainda na escola, estimulando o seu desenvolvimento pessoal, proporcionando uma visão clara do mundo dos negócios e facilitando o acesso ao mercado de trabalho. (J.A, s/p)

Assim, para além da gestão, a presença empresarial se faz cada vez mais intensificada no campo do currículo e das concepções do Ensino Médio estadual do Rio de Janeiro. Perceber a presença e atuação massiva desses sujeitos contribui para a análise da atual reforma do Ensino Médio e as mudanças produzidas na organização curricular. Assim, no próximo capítulo iremos investigar esse programa de empreendedorismo da organização Junior Achievement, a fim de analisar sua leitura e suas concepções. Também iremos analisar os desdobramentos do “novo” Ensino Médio na rede que, como pudemos ver, já possuía uma certa capilaridade no Estado. Procuraremos, a partir da leitura e interpretação dos documentos em conjunto com a análise do contexto, compreender as particularidades da implementação da Reforma do Ensino Médio na rede, observando as formações e materiais já dispostos sobre a sua realização.

Além disso, pode-se também levar em conta a presente luta dos professores e movimentos da educação que constroem críticas à sua organização e se organizam para seu adiamento. No final de 2021, foi aprovado na Alerj, um projeto de lei de autoria dos deputados Waldeck Carneiro, Carlos Minc, André Ceciliano e Flávio Serafini, instituindo o adiamento da implementação da Reforma, a ser assim dada de forma gradual, sendo no ano de 2022 estabelecidas estratégias e planos para sua realização. Com a aprovação do PL nº4642/2021, a reforma deveria ser implementada a partir do ano de 2023. Apesar da aprovação, o projeto de lei foi vetado pelo Governo do Estado em uma disputa que observaremos no próximo capítulo. Compreendemos que há certos passos que podem auxiliar na compreensão do espraiamento da Reforma na rede estadual do Rio de Janeiro, a ser analisado a partir dos documentos que organizamos para dar corpo a essa leitura presente no próximo capítulo.

4 O CAMINHO DA CONTRARREFORMA: uma análise inicial

Neste capítulo, com base na pesquisa documental, buscaremos tratar da implementação do novo Ensino Médio na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, buscando observar o que ele mostra de continuidade ou descontinuidade com os modelos prévios e as disputas entre os grupos em torno da última etapa da educação básica. Não faremos aqui, necessariamente, uma leitura cronológica dos documentos, mas sim seguir uma linha de pensamento que busque observar como estava previamente organizado o Ensino Médio em seus distintos modelos, as “novidades” que surgiram em sequência e como se mostram próximas ou não da proposta da reforma do Ensino Médio.

De acordo com a Resolução SEDUC nº5330/2015, há as seguintes matrizes curriculares para o Ensino Médio na rede: Ensino Médio Regular, Ensino Médio em Tempo Integral, Curso Normal em Nível Médio, Ensino Médio de Jovens e Adultos. Como o nosso objetivo é analisar o formato do Ensino Médio e Ensino Médio em Tempo Integral, iremos dar destaque para o capítulo VI da referida Resolução (Da Educação Integral). O art. 41 confere que:

A educação integral reconhece oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo tradicional, articulando as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, a partir da promoção de inovações pedagógicas (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 14).

Menciona, ainda, a organização dos itinerários formativos como proposta para flexibilização curricular, cuja grade deve ser estruturada em 2 eixos: As Áreas de Conhecimento a partir da Base Nacional Comum (anterior a BNCC); e o Núcleo Articulador, que busca desenvolver “a aprendizagem socioemocional dos estudantes, mediante o desenvolvimento do protagonismo e a realização de projetos”. (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 14).

Esse Núcleo Articulador compunha a “parte diversificada” e deve estar associada aos saberes das Áreas de Conhecimento, “associando o conhecimento à prática e ao seu projeto de vida” (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 14). Entretanto, mesmo que a organização prévia do Ensino Médio integral no Estado do Rio de Janeiro se assemelhe à nova organização da Reforma - principalmente pela sua estruturação em uma parte comum e uma parte diversificada e da ideia de itinerários formativos e do protagonismo juvenil – deve ser

compreendida como processos distintos, embora tenha aberto um caminho para o avanço da lógica empresarial nas escolas, já que se ancorava na gestão gerencial e parcerias público privadas. Não por acaso a reforma do Ensino Médio tenha tido relativa aceitação por parte dos gestores públicos da Seeduc-RJ.

O Ensino Médio em Tempo Integral na rede apresenta cinco tipos distintos: Ensino Médio de Modelo Integral Pleno, Ensino Médio de Modelo em Tempo Integral Inovador, Ensino Médio de Modelo em Tempo Integral Articulado com Educação Profissional, Ensino Médio de Modelo em Tempo Integral Multicultural. Traremos aqui reflexões acerca da organização dos três primeiros modelos.

A organização prévia do Ensino Médio em Tempo Integral no Estado demonstra a complexidade que ele possui na rede. No Modelo Pleno observa-se dentro do Núcleo Articulador os componentes curriculares denominados Projeto de Vida⁶⁵, Projeto de Intervenção e Pesquisa⁶⁶, Estudos Orientados. Já o Modelo Inovador, que segue o Programa federal do Ensino Médio Inovador de 2009, tem seu currículo “integrado, **em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura** e com foco nas áreas de conhecimento, sendo capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens estudantes e ressignificar os saberes e experiências”. (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 14, **grifo nosso**).

Ao analisarmos as matrizes curriculares dos diferentes formatos do Ensino Médio na rede, conforme ilustrado nos anexos **A** (p. 141), **B** (p. 142), **C** (p. 143), **D** (p. 144) e **E** (p. 145), é possível observar uma diferença entre o atual modelo proposto e o implementado na rede em 2015, tanto em questão de conteúdo como em questão da distribuição desses conteúdos nos tempos escolares.

Verifica-se que as disciplinas “tradicionais” não deixam de ser oferecidas em nenhum ano de escolaridade do Ensino Médio Integral, cujo tempo de duração é o mesmo do modelo regular, não afetando assim os conteúdos das disciplinas. Esse é um ponto importante, já que a organização do novo Ensino Médio acaba por reduzir a carga horária de certas disciplinas “tradicionais” (História, Geografia, Biologia, Química, Física) podendo, inclusive, não ser oferecidas em algum momento dos três anos do Ensino Médio. Diferente da organização dos

⁶⁵ O Projeto de Vida: “tem como objetivo promover o autoconhecimento dos estudantes sobre suas identidades e sobre o que desejam para seus futuros, preparando-os para fazer escolhas a partir do processo de conscientização sobre as relações que estabelecem consigo mesmos, com o outro, com o mundo e com os saberes”. (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 14).

⁶⁶ O Projeto de Intervenção e Pesquisa: “tem como objetivo promover o trabalho colaborativo em times de estudantes para desenvolver projetos de iniciativa juvenil para intervenção em problemas locais e, também, para realizar projetos de pesquisa de iniciativa das Áreas de Conhecimento, envolvendo temas contemporâneos e complexos”. (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 14).

cursos de Ensino Médio em tempo integral nas suas mais variadas modalidades, a nova organização a partir da reforma acaba por comprimir o tempo de aula da chamada base, enquanto se amplia o tempo dos itinerários formativos. Essa é uma diferença importante, pois por mais que se assemelhem em alguns aspectos o modelo anterior ainda preservava os tempos das disciplinas, o que não acontece no novo formato.

O modelo em tempo integral com ênfase em empreendedorismo (anexo **E**, p. 145) aparece a partir da Resolução Seeduc nº5886, lançada em novembro de 2017 – alguns meses após a própria institucionalização da reforma do ensino médio a nível nacional. Este modelo também respeita a organização das Áreas de Conhecimento e Núcleo Articulador, onde o último se dividiria em: Projeto de Vida e Mundo do Trabalho⁶⁷, Projeto de Intervenção e Pesquisa, Estudos Orientados e O empreendedorismo. Iremos aqui focar neste último componente curricular, visto que é o que apresenta uma novidade em relação aos outros modelos discutidos.

Na resolução, o componente curricular empreendedorismo é explicado pelo objetivo de “desenvolver, **a partir da leitura crítica** dos conceitos de educação financeira, tomada de decisões e estímulo ao desenvolvimento de estratégias, no contexto contemporâneo das relações sociais e fluxo de informação”. (RIO DE JANEIRO, 2017, p. 10, **grifo nosso**). Surgem aqui alguns pontos: Qual é a leitura crítica trabalhada no componente do empreendedorismo? O que significa esse contexto trazido para justificar tal componente? Aqui é interessante abordar sobre a discussão que envolve a temática de empreendedorismo e o porquê de ele tomar força no chamado “contexto contemporâneo das relações sociais e fluxo de informação”. O capitalismo no contexto neoliberal impõe uma série de restrições a vida dos trabalhadores que acaba por minar a construção de carreiras que envolva algo além desse contexto. É claro que o ensino superior não é o único caminho a ser vislumbrado pelos jovens, principalmente levando em conta as dificuldades de acesso e permanência que enfrentam na universidade pública, visto a precariedade do financiamento das universidades nos últimos anos e a necessidade do trabalho. Porém, é preciso afirmar que a construção do novo Ensino Médio que se permita desenvolver os sonhos e projetos para a vida dos jovens não pode ficar presa a uma perspectiva de trabalho precarizado.

⁶⁷ “[...]que tem como objetivo promover o autoconhecimento dos estudantes sobre suas identidades e sobre o que desejam para seus futuros, preparando-os para fazer escolhas a partir do processo de conscientização sobre as relações que estabelecem consigo mesmos, com o outro, com o mundo e com os saberes”. (RIO DE JANEIRO, 2017, p. 10).

Como uma das frentes de itinerários mais divulgados pela rede, o itinerário formativo de empreendedorismo ganhou uma propaganda do Governo Estadual⁶⁸. A propaganda mostra um jovem que a partir do curso e com a ajuda financeira inicial dos pais criou um negócio de vender gelo de sabor. Em um certo momento o pai do jovem diz: “Desde que ele começou a empreender ele não me pede mais nada, paga as contas sozinho e está indo bem”. Ele ainda aponta que não é aí que ele deve parar, mas já é um bom começo. O jovem que acaba de sair da escola cria o seu próprio negócio e agora já está pronto para enfrentar o “contexto contemporâneo das relações sociais e fluxo de informação”.

Esse contexto de desemprego e da descartabilidade impõe aos jovens trabalhadores uma restrição dos planos, desejos e anseios. Além de preparados “socioemocionalmente” para lidar com as frustrações e adversidades da vida, precisam estar prontos para as novas exigências requeridas pelo mercado de trabalho. Aqui, o “realismo capitalista”⁶⁹ (FISHER, 2020) se impõe à sua maneira, pois essa perspectiva se apoia em um caminho individual dos problemas sociais e históricos da classe trabalhadora, o que nos traz também uma esfera despolitizante no que diz respeito à educação. Assim, o trabalhador não deve questionar o contexto contemporâneo e suas condições de reprodução de vida e trabalho, mas sim, meramente se adaptar às condições e saber resolver seus problemas controlando suas emoções. Ao trazermos essa situação pensando no contexto brasileiro de capitalismo dependente, em que a classe trabalhadora e principalmente sua parcela mais pobre está na base desse sobretrabalho, essa nova organização, em meio a predação dos direitos dos trabalhadores e a redução do poder de compra, as contradições se aprofundam ainda mais.

No ano de 2020, assistimos de forma excepcional a educação acontecer de maneira remota e com muitos problemas de realização, principalmente para os jovens que frequentam a rede de ensino. Em contexto da pandemia de Covid-19 e da própria crise política e econômica gerada pela gestão Jair Bolsonaro e Paulo Guedes, o ensino passa a se organizar de maneira excepcional, mas ainda mantendo sua estrutura, o que nos auxilia a observar a organização da matriz curricular do Ensino Médio na rede estadual.

⁶⁸ O vídeo pode ser visto pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=Nux8mqKrhhl>. Acesso em 10 de março de 2022.

⁶⁹ O termo “realismo capitalista” nos traz um aspecto interessante desse momento na educação brasileira. Mark Fisher (2020) atribui ao termo que já havia sido utilizado anteriormente, para trazer um significado a ele mais expansivo. “O realismo capitalista, como o entendo, não pode ser confinado à arte ou à maneira quase propagandística pela qual a publicidade funciona. Trata-se mais de uma atmosfera penetrante, que condiciona não apenas a produção da cultura, mas também a regulação do trabalho e da educação – agindo como uma espécie de barreira invisível, limitando o pensamento e a ação”. (FISHER, 2020, p. 33).

A Resolução Seeduc nº 5879, de 13 de outubro de 2020, além de outras providências estabelece de forma excepcional normas complementares para a organização e reestrutura de oferta dos cursos de ensino fundamental e médio, no ano letivo de 2020. Sobre esse documento, temos apenas a intenção de apontar que mesmo de maneira remota as distintas modalidades de ensino médio aconteceram, incluindo o Ensino Médio Regular, Ensino Médio Inovador, Ensino Médio do Modelo em Tempo Integral Cívico-Militar, Ensino Médio do Modelo em Tempo Integral Cívico-Militar Vocacionado ao Esporte, Ensino Médio do Modelo em Tempo Integral Vocacionado ao Esporte, Ensino Médio em Tempo Integral com Ênfase em Línguas, Ensino Médio do Modelo em Tempo Integral com Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), Ensino Médio do Modelo em Tempo Integral Intercultural, Ensino Médio do Modelo em Tempo Integral Técnico em Administração Concomitante, Ensino Médio do Modelo em Tempo Integral Articulado com a Educação Profissional e Ensino Médio do Modelo em Tempo Integral Integrado com a Educação Profissional, Ensino Médio Curso Normal, Educação Profissional Técnica Concomitante e Subsequente, Ensino Médio Técnico em Administração com ênfase em Empreendedorismo, Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Modular. Todas as modalidades apresentadas de tempo integral, inclusive o Ensino Médio com ênfase em empreendedorismo, continuaram a acontecer, mesmo que aqui a organização a partir da Reforma ainda apareça de maneira tímida.

Apesar da pandemia e do fato de o ensino remoto ter perdurado na rede até o final do ano de 2021, a divulgação e os materiais sobre o novo Ensino Médio continuaram a circular, principalmente nos canais de mídia da Secretaria de Educação do Estado. Em maio de 2021, a rede lança um documento do Seminário de Apresentação do Novo Ensino Médio e Discussão da BNCC. Esse documento cria em um esquema simples, um percurso histórico do caminho do novo Ensino Médio na rede até o então momento. Após a criação de uma equipe pró-BNCC, em junho de 2019, se caminhou para a discussão e escrita do Documento Orientador Curricular. No final de 2020 houve a criação do Comitê de Implementação da BNCC e do novo Ensino Médio e no início de 2021 foi enviado o Documento Orientador Curricular ao Conselho Estadual de Educação do RJ. No mês seguinte, segundo o documento, foi lançado um formulário de escuta dos professores e também a análise das matrizes curriculares. Em abril, a secretaria apresentou um formulário agora para os estudantes, e no mês seguinte a discussão do novo Ensino Médio e da BNCC nas unidades escolares. Assim, essas discussões formavam um documento que era remetido das unidades escolares até a diretoria regional. E a partir das diretorias eram remetidos documentos para a Secretaria de Educação Estadual.

Assim, a própria secretaria, a partir dessas trocas remeteriam o documento elaborado ao Conselho Estadual de Educação.

Observando essa linha do tempo elaborada no documento, é possível notar a rapidez com que esse processo aconteceu, principalmente se considerarmos que nesse momento a maioria das escolas da rede estava funcionando remotamente. O documento parece querer transparecer o caráter democrático da reforma na rede e assim legitimá-la como uma política de educação justa, como forma de obter o consenso da comunidade escolar, estudantes e da população em geral. Porém, é preciso atentar para a diferença entre o que é e o que é veiculado nas propagandas nos vários canais de mídia. Outra questão é o próprio período escolhido para fazer a escuta dos professores e estudantes, isto é, durante o período em que havia menos pessoas nas escolas por conta da crise sanitária, o que não favoreceu a ampla participação dos distintos sujeitos escolares. Apesar de ter ocorrido de maneira remota, quantos alunos da rede participaram dessa consulta?

Segundo a pesquisa da PNAD-Contínua referente aos dados de 2018, eram 41,7% do total de domicílios do país que havia microcomputador. Desse total, 46% eram em área urbana e 14,7% em área rural (IBGE, 2020b). Esse número é bem menor ao se tratar de *tablets*, apenas 30% dos domicílios tinham microcomputador possuíam *tablets* (IBGE, 2020b). No que diz respeito ao percentual de domicílios em que a internet era utilizada o número foi de 83,8%, em área urbana, e 49,2%, em área rural. No país, em 2018, em 99,2% dos domicílios em que havia utilização da Internet, o telefone móvel celular era utilizado para este fim. Vale registrar que nos últimos três meses de 2018 cerca de $\frac{1}{4}$ das pessoas de 10 anos ou mais não utilizaram a internet. Os motivos mais apontados por essas pessoas foram não saber usar a internet (41,6%), a falta de interesse em acessá-la (34,6%) e a razão econômica (17,5%). Através dessa amostragem podemos ver que o acesso à internet e aos meios digitais ainda são limitados, principalmente se pensarmos nos alunos das áreas rurais e os alunos com mais vulnerabilidade socioeconômica.

A maneira como se estabeleceu o diálogo em torno da reforma no Estado do Rio de Janeiro se deu aceleradamente, enquanto faltou a efetiva escuta em relação aos “sindicatos, instituições científicas e de classe, grupos e coletivos organizados de docentes e discentes, entidades de estudantes, conselhos de representantes” (ALERJ, 2021, p. 8) Essa forma acelerada e pouco democrática de como está acontecendo o processo da reforma no Estado também se esbarra com a própria noção de “escolha” trazida como uma das novidades da nova organização e apresenta aqui uma contradição, já que o discurso aponta para opções e escolhas, mas o que está sendo oferecido é algo reduzido e já dentro de uma concepção pré-

estabelecida. Os parlamentares da Comissão da Educação da ALERJ também ressaltaram a precariedade em torno da formação continuada.

Buscando na página de divulgação da Seeduc-RJ, referente ao período de setembro de 2021 ao início de 2022, aparecem os seguintes cursos de formação continuada: “Especialização Formação de Professores em Empreendedorismo e Gestão para o Ensino Médio” (em parceria com a UFF), “Formação basilar Novo Ensino Médio e as Possibilidades para uma Educação Integral”, “Cursos de Especialização nas áreas de ensino da BNCC (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicada, Alfabetização, Leitura e escrita.)”, “Curso de Extensão A BNCC e o Novo Ensino Médio”, “Curso de Formação de Professores em Matemática e suas Tecnologias e Mundo do Trabalho” por Eduardo Dechamps⁷⁰; “Educação integral: A favor da Educação Plena do Estudante”; “Curso de Extensão Formação Estação Empreender”. Aqui há um ponto que já havia sido abordado anteriormente: as próprias formações continuadas para os professores e professoras (que ainda são poucas se levarmos em consideração a dimensão que a reforma se propõe) vemos que há opções de curso que ainda aparecem em mais destaque, como a propagação de formações voltadas para os professores de áreas de Linguagens e suas tecnologias e Matemáticas e suas tecnologias, assim como as formações voltadas para o empreendedorismo. Essas formações para os professores parecem acompanhar o próprio estímulo que é dado para essas áreas, enquanto as formações em outras áreas são menos divulgadas.

As mudanças curriculares são apontadas no documento do Seminário do Novo Ensino Médio, elaborado pela SEDUC a partir de um núcleo básico para todos (na materialização da BNCC) e uma parte em que os “estudantes poderão escolher em quais conhecimentos irão se aprofundar” (SEEDUC, 2021, s/p). Assim, todos os alunos desenvolverão o seu projeto de vida, além de estarem a sua disposição “mais projetos, oficinas e aprendizagem significativa”. Na seção sobre a estrutura curricular, aponta que todos os componentes curriculares serão

⁷⁰ Eduardo Dechamps é ex-presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), também foi presidente da Consed, desde fevereiro de 2015, e hoje em dia atua como consultor educacional. O professor participa atualmente de diversas entrevistas e *lives* promovidas em sua maioria por institutos e grupos privados de educação como a rede Eleva, Árvore, Sistema Positivo de Ensino, Instituto Unibanco, entre outros, discutindo sobre as possibilidades do ensino médio. No dia de sua posse como Conselheiro da Educação Básica no Conselho Nacional de Educação, há 5 anos atrás, ele apontou como os desafios do Conselho a “conclusão da BNCC e a reformulação do Ensino Médio”. “Precisamos ainda do Ensino Médio melhorar muito, os indicadores que a gente tem de evasão por exemplo está muito alto, e a universalização do acesso e, tornar, principalmente o Ensino Médio mais atrativo pro jovem”. A fala de Deschamps e de outros conselheiros pode ser vista aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=e6daklGwy0>. Acesso em 28 de fev. 2022.

incluídos na BNCC e que os itinerários formativos serão compostos por disciplinas eletivas, pelo Projeto de Vida; e componentes da área.

Apesar de afirmarem, assim como o fizeram em 2019 a nível nacional, que todos os componentes curriculares irão ser incluídos na parte comum, deixa em aberto para que as disciplinas mais fragilizadas tomem um espaço superficial no currículo do novo Ensino Médio. Por outro lado, a presença da disciplina Projeto de Vida é inquestionável, ocupando sempre um espaço privilegiado. Ou seja, a organização curricular que se mostra mais complexificada, na verdade, simplifica algumas áreas em detrimento do desenvolvimento de outras, como o próprio Projeto de Vida, que foca em uma dimensão individual da vida dos estudantes. Assim, há nesse aspecto, uma clara predileção no currículo para algumas disciplinas, que segundo a nova organização, são mais importantes de serem estudadas ao longo dos 3 anos do Ensino Médio do que as outras. Qual é o interesse em diminuir os tempos relativos às disciplinas das áreas de Ciências Humanas?

Os objetivos dos itinerários formativos incluem “aprofundar e ampliar as aprendizagens”; “promover valores universais”; “desenvolver habilidades” e “consolidar a formação integral”. (SEDUC/RJ, 2021, s/p). Além do questionamento de quais valores universais serão promovidos, é importante também pensarmos na ideia de formação integral trazida pela reforma e agora afirmada pela rede de ensino pública do Rio de Janeiro.

Os itinerários se dividem em 2 tipos: um ligado às aprendizagens de uma determinada área do conhecimento (Linguagem e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e sua aplicação em contextos diversos e outro que combina mais de uma área de conhecimento, podendo ser ainda complementado por Formação Técnica e Profissional. Nesse ponto compreendemos que há uma desigualdade nos tempos das disciplinas das áreas a partir desse novo modelo, já que assim, o aluno poderá se “aprofundar” mais em uma área do que outra.

Além disso, o documento também traz informações acerca da diversificação dos itinerários, uma questão já apontada em muitas críticas de professores e pesquisadores da educação pública. A secretaria estabelece que “a fim de assegurar que os estudantes efetivamente realizem as suas escolhas” é importante: garantir a “oferta de mais de um itinerário formativo em cada município”; que sejam ofertadas atividades eletivas complementares e diversificadas aos itinerários; e a oferta, “por parte das Unidades Escolares, ao longo das 3 séries do Ensino Médio, de 3 componentes curriculares eletivos distintos no cardápio”. Assim, a Seeduc parece colocar algumas questões para que seja “preservada” a escolha dos estudantes.

Já trazemos neste texto alguns questionamentos acerca das condições de infraestrutura das unidades escolares, da sobrecarga de turmas, dos problemas envolvendo a falta de equipe na rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro. A garantia de mais de um itinerário formativo em cada município parece muito vaga ao se considerar a complexidade do Rio de Janeiro e a dinâmica populacional que possui a Região Metropolitana, assim como a oferta de três componentes eletivos ao longo dos três anos, podendo ofertar apenas um por ano. O discurso da reforma envolvendo a possibilidade de escolhas e sonhos diversos dos jovens entra em contradição com a realidade das unidades escolares e do próprio contexto em que está inserida a educação. Como será garantida a oferta dos itinerários se pouco há a garantia das questões estruturais e de verba nos projetos educacionais?

O documento ainda pontua que “é obrigatória a oferta de Matemática e Língua Portuguesa em todas as séries do Ensino Médio”, o que difere das outras disciplinas. Há aqui uma seleção do que “importa” estudar e o que não. Porém, essa restrição não é dada como uma escolha, sendo falha, portanto, a própria noção da “escolha” que motiva e justifica a reforma. –O mesmo ocorre com a “oferta de Itinerários Formativos [que] deve ser de acordo com o perfil da comunidade escolar para a escolha do aluno”. Em vez de seguir os interesses locais, a garantia de oferta de distintas possibilidades não parece muito ampla, o que coloca em xeque mais uma vez se os itinerários de fato são pensados a partir do interesse da comunidade escolar.

O que se observa é uma clara predileção de algumas áreas e que também reverbera para os itinerários formativos, como é o caso do empreendedorismo – divulgado amplamente nos canais de comunicação da Seeduc e nas próprias unidades escolares. A oferta de disciplinas eletivas também segue esse percurso, ou seja, passa primeiramente por uma seleção de acordo com o perfil da comunidade escolar e depois é deixado a escolha do aluno. Em contrapartida, o Projeto de Vida e as áreas de Linguagens e Matemática possuem um espaço de importância na nova matriz curricular do Ensino Médio, sendo obrigatórios em todas as escolas. Por último, o documento salienta que “todas as matrizes manterão a mesma estrutura, o diferencial estará nos componentes de área dos Itinerários Formativos ofertados”.

Para pensarmos as disputas que envolvem a oferta dos itinerários formativos e os programas ofertados, a análise do descritivo dos programas de empreendedorismo lançados pela ONG A.J., em 2020, se percebe que a organização para o novo Ensino Médio está sendo pensada já desde o primeiro segmento do ensino fundamental. Como já mencionado, o grupo

possui programas de formação⁷¹ que estão em vigor desde 2017 sobre o empreendedorismo, preparação para o mercado de trabalho e educação financeira. Iremos aqui dar destaque para a análise do programa em empreendedorismo visto que esta é uma das faces ideológicas mais fortes que aparecem no novo Ensino Médio.

A categoria se divide nos seguintes programas: Miniempresa; Liderança comunitária; Empresa em ação; Minha Ideia de Negócio; *Innovation Camp*; Montando a sua carreira; Meu robô; *StartApp*; *JA StartApp*; Mulheres Empreendedoras e Introdução ao Mundo do Negócio. Esses programas com a temática do empreendedorismo não estão apenas concentrados no Ensino Médio, mas presentes também no ensino fundamental – a exemplo dos programas Empresa em Ação e Introdução ao mundo dos negócios – e na educação de mulheres de 18 a 24 anos, por meio do Programa Mulheres Empreendedoras. Discutiremos os programas envolvendo o Ensino Médio, embora a chamada educação empreendedora não se restrinja a última etapa da educação básica.

Dentre os programas voltados ao Ensino Médio, o Miniempresa, dividido em 15 encontros de 3h30 cada, os estudantes devem criar a sua empresa do zero. “São apresentados todos os conceitos de empreendedorismo e livre iniciativa, envolvendo RH, finanças, produção, marketing e vendas.” (J.A, 2020, s/p). Nesse programa de simulação de empresa os alunos “criam seus próprios produtos, fazendo relatórios, calculando lucro, devolvendo dinheiro aos seus acionistas e passando por toda a experiência de como ter um empreendimento verdadeiro” (J.A, 2020, s/p). Quando se discute que a escola não deve cumprir funções empresariais não se pode tornar mais explícito o empresariamento na educação, inculcando ideologicamente a cultura empresarial nas suas formações, a partir da entrada real das empresas nos currículos e programas escolares.

Todavia, fora desse imaginário empresarial se encontra a realidade histórica e concreta da maioria dos jovens trabalhadores: a própria crise em torno do desemprego e das ocupações informais, inflação e dificuldades socioeconômicas que enfrenta a classe trabalhadora se confrontam com o caráter contraditório desse programa. O programa é dividido em atividades que possuem objetivos educacionais, conceitos e habilidades a serem trabalhados. Entre essas atividades há “o papel da livre iniciativa”; “estudo de visibilidade e pesquisa de mercado”; “nome para a miniempresa”; “captação de recursos; determinação do capital inicial; custos operacionais do negócio”; “organograma de uma miniempresa”; “escolha da diretoria da miniempresa”; “preenchimento de formulários de controle”; “estágio com treinamento nas

⁷¹ Esses programas podem ser consultados em: <https://www.jarj.org.br/programas/ensino-medio/>. Acesso em 01 de abril de 2022.

quatro áreas da miniempresa”; “reuniões de diretoria da miniempresa”; “fabricação de um produto”; “recolhimento de impostos”; “participação nos eventos complementares ao programa”; “retorno de capital investido” e o “encerramento das atividades”. Assim, o grupo J.A, organiza a sequência das atividades empresariais que guiarão os projetos dos alunos em torno das miniempresas, inculcando e construindo a lógica empresarial como guia e objetivo de aprendizagem.

Outro programa voltado para o Ensino Médio é o Liderança Comunitária, dividido em 12 encontros de 3 horas cada, visando proporcionar para o estudante “a experiência da criação e operação de uma organização comunitária”. Os alunos analisam a situação da comunidade local, “detectam um aspecto a ser melhorado, constituem uma organização, elaboram um projeto de serviço comunitário e praticam liderança” (J.A, 2020, s/p). Nesse programa de criação de liderança comunitária é possível observar que os grupos empresariais também estão se inserindo na própria organização de movimentos políticos e sociais. Entre as atividades estão as “habilidades para a liderança” (em que estuda o papel, a relação e as características dos líderes); “desenvolvimento econômico” (analisa um estudo de caso sobre o desenvolvimento econômico); “projeto de liderança” (em que aplica os princípios da liderança em um projeto de serviços voltados para a comunidade).

A visão de liderança comunitária concebida pelo grupo não se confunde com a liderança de fato política. Além de no próprio descritivo a palavra “política” e “movimento social” não aparecer em nenhum momento, verifica-se que o foco do programa se concentra no aspecto econômico, como se existisse apartado das outras dimensões da sociedade. Além disso, o centro da atividade está na liderança e não na criação de uma organização política e coletiva de reivindicação. O modo de organização se assemelha ao que é defendido pelas ONGS e Institutos Sociais de grupos empresariais. Assim, para além da organização e idealização de empresas como guia pedagógico, o grupo estudado também aplica a sua lógica de ação política dentro da escola, o que pode também acabar por limitar as concepções de lutas e transformações possíveis, visto que a organização que está sendo formada para o Ensino Médio está cada vez mais pautada em uma lógica individual dos problemas, como já mencionamos anteriormente.

No programa “Minha Ideia de Negócio”, com carga horária de 8h/aula, o objetivo é que os estudantes “desenvolvam ideias que solucionam problemas”. Este programa funciona como uma competição online, em que os alunos recebem “mentoria” para desenvolver suas ideias e no final do programa participem de uma final presencial, em que apresentam seus

projetos em forma de *pitch*⁷² aos jurados. Os objetivos educacionais incluem “a promoção da prática da estruturação de ideias juntos aos jovens empreendedores de todo o Brasil” e “colocar jovens empreendedores em contato com mentores no mundo dos negócios”. Assim, os jovens competiriam em torno de uma oportunidade de serem vistos e de apresentarem suas ideias de empreendedorismo que serão impulsionadas pelas próprias práticas ensinadas pelo grupo.

Outro programa semelhante é o *Innovation Camp*, igualmente com 8 horas/aula, que organizados em equipes, os estudantes devem encontrar “soluções inovadoras para um desafio proposto pela empresa”, contando com a ajuda de “mentores e voluntários” que irão auxiliá-los. Sobre as atividades do programa, destacamos que no descritivo trata-se de “uma experiência intensa” para os estudantes pois devem encontrar soluções para um problema em um curto período. Assim, precisam “rapidamente se adaptar e encontrar o caminho mais eficiente para trabalhar com o time”. Para os alunos resolverem os problemas, devem também trabalhar com rapidez e eficiência. Além disso, os alunos participam de uma palestra em que os princípios da filosofia e da metodologia da “atitude empreendedora” são discutidos.

Além dos programas abordados, há o *Montando sua Carreira*, de 3 horas/aula, que trata das carreiras STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharias e Matemática). As atividades são organizadas em três sessões, assim denominadas: “Oportunidades não faltam”; “Atue na Função”; “Etapas para o Sucesso”. Assim, há uma lógica e questões que influenciariam aos estudantes na procura de suas carreiras, apontando para eles quais estão em crescimento e que apresentam condições mais vantajosas. As carreiras ditas de sucesso são as mesmas ligadas a essas áreas de conhecimento; são elas que estão em crescimento.

Desse modo, ao mesmo tempo que formam e influenciam nas escolhas, também apontam quais as áreas que devem receber mais atenção na busca por uma formação dos jovens. Dos programas analisados aqui apenas um foge um pouco da lógica empresarial ou ligada a carreiras de ciências exatas trazida pelo grupo. Ainda assim, esse mesmo programa se mostra limitado à uma noção de atuação política. Além disso, a própria ideia de trilhar um caminho, “identificando possíveis trajetórias de carreiras” e como saber mais sobre a formação e o treinamento para tal, ignora o próprio curso da história e da vida desses jovens, que atualmente passam por um contexto de insegurança e crise se pararmos para refletir

⁷² O pitch vem de uma linguagem empresarial composta a partir da língua inglesa, assim como outros termos como “briefing, brainstorm, know-how, etc. Em site de um grupo de formação para de empreendedores, compreende-se como: “uma apresentação sumária de 3 a 5 minutos com objetivo de despertar o interesse da outra parte (investidora, investidor ou cliente) pelo seu negócio. Assim, deve conter apenas as informações essenciais e diferenciadas”. <https://endeavor.org.br/dinheiro/como-elaborar-um-pitch-quase-perfeito/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

quantos de fato tem a oportunidade de trilhar esses caminhos efetivamente. A noção limitada de atuação política ou do próprio trabalho e qual a sua finalidade não é um mero equívoco do grupo, pois os programas são bem-organizados. É uma opção que passa pela posição de classe, pela mentalidade que o grupo dominante possui e como suas ideias disseminam socialmente, a fim de obter o consenso nesse “novo” contexto da economia.

Por último, trazemos o Programa *Startapp*, com duração de 14 semanas, que visa “proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de competências empreendedoras”, no qual em equipe, os alunos criam aplicativos utilizando “metodologias inovadoras” e no final apresentariam aos jurados. Outro programa semelhante é o JA *Startup* no qual os jovens desenvolvem e criam suas startups⁷³. Segundo o grupo, é “o *mindset*⁷⁴ do Vale do Silício dentro da sala de aula”. Além da apresentação de uma série de conceitos empresariais (na língua inglesa), ainda há uma simulação das ideias pelos jurados no “*Shark Tank*”⁷⁵.

O conjunto de programas descritos desvela uma das faces da ação dos grupos privados da educação em torno do projeto de Ensino Médio para as camadas populares. Segundo a organização, a Trilha é um projeto que prevê a aplicação de uma sequência de programas da ONG Junior Achievement dentro do currículo do Ensino Médio das escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. Até o ano de 2021, o programa havia sido aplicado em 81 escolas

⁷³ Segundo a visão de alguns economistas, “uma *startup* é um negócio temporário focado na inovação de produtos ou serviços e que está sob riscos constantes até adquirir um modelo de negócio que seja palpável e de crescimento.” (SOUZA; TORRES, 2016, p.385). Alguns exemplos de startups são empresas como “Buser”, “Uber”, “Ifood”, ou a empresa educacional “Descomplica”. É importante percebermos que o elemento da inovação é fundamental para a construção de uma *startup*, ou que está alinhado totalmente ao próprio discurso do empreendedorismo ao mostrar empresas de sucesso que aparentemente estão em “risco constante”. É interessante apontar que muitas dessas empresas na atualidade se beneficiam da ausência dos direitos trabalhistas e da precarização do trabalho. Além disso, seus próprios mecanismos que estão ligados ao elemento da inovação e que atribuem o sucesso do lucro dessas empresas estão relacionados as situações precárias em que os trabalhadores das empresas são submetidos, muitas vezes sendo tratados como “empreendedores” ou “colaboradores” como forma de desvincular o compromisso e a responsabilidade das empresas para com eles.

⁷⁴ O termo “*mindset*” é uma tradução de mentalidade. Porém, no mundo do empreendedorismo ele cria um sentido de programação da mente, ou seja, é como você programa sua mente para atingir seus objetivos ou como a maneira que você pensa, influencia nas suas ações e relacionamentos diários. É uma visão que pouco conecta o sujeito com a sociedade, como se os indivíduos estivessem apartados e não historicamente influenciados a partir das questões econômicas, sociais, raciais, de gênero que o permeiam enquanto “indivíduo” situado dentro de uma realidade histórica.

⁷⁵ O nome *Shark Tank* (tradução, “Tanque de Tubarões”) é uma clara referência ao programa norte-americano do ex-presidente dos EUA Donald Trump, que ganhou também uma versão no Brasil. “O nome de Shark Tank (literalmente “tanque de tubarões” em português) vem do formato do programa em que investidores anjos – geralmente empresários e investidores de enorme sucesso – se reúnem para formar um grupo que analisa rigorosamente a apresentação (o “pitch”, em inglês) do fundador da startup para depois decidirem se querem comprar uma parte da empresa e compartilhar seus lucros futuros.” Disponível em: <https://blog.eqseed.com/shark-tank-no-brasil/>. Acesso em 10 de março de 2022.

da rede.⁷⁶ No ano de 2022, “a Trilha passa a atender 120 escolas de 39 municípios do estado do Rio de Janeiro até o fim do ano e inicia um novo ciclo” (J.A, s/d, s/p).

De acordo com este projeto, visto as incertezas do contexto histórico-econômico, os jovens precisam aprender a empreender, isto é, construir suas próprias carreiras, criar suas próprias empresas, se adaptarem a resolução de problemas de maneira rápida e eficaz. A lógica do chamado “realismo capitalista” não irá primeiro pensar em questionar as bases de acumulação e a estrutura de organização do sistema capitalista, que está sempre gerando crises, mas sim questionar o que é ensinado nas escolas e o que deve ser adaptado para dar conta das novas demandas produzidas pela reestruturação produtiva. Afinal, de acordo com os defensores da reforma, o Ensino Médio deve servir para aproximar os jovens, fazê-los desenvolver suas competências para o mercado de trabalho, deixando assim de lado, a necessidade de uma formação mais humana, crítica e emancipatória. Então, como o empreendedorismo se transformou em um campo de força para a divulgação da ideologia e práticas do capital?

Para discutir brevemente a questão do empreendedorismo e como ele se torna um fenômeno no Ensino Médio brasileiro, é preciso identificar como ele vem sendo compreendido por distintas áreas de conhecimento. Ao fazer uma breve pesquisa na ferramenta do Google encontramos prioritariamente artigos que o discutem a partir da sua perspectiva tradicional. Todavia, a priori, é fundamental problematizar o empreendedorismo enquanto mentalidade pedagógica na educação, compreendendo que ele acaba por mascarar os principais problemas que se apresentam para o jovem no contexto atual. Valentim e Peruzzo (2017) tratam o empreendedorismo enquanto ideologia do capital e como sua perspectiva não-crítica acaba por ocultar as questões de classe.

A conceituação clássica e mais popularizada de empreendedorismo, conforme a maioria das matérias encontradas nas páginas iniciais da internet, é a definição feita por Schumpeter. Para o autor,

a função do empresário é reformar ou revolucionar o sistema de produção através do uso de uma invenção ou, de maneira mais geral, de uma nova possibilidade tecnológica para a produção de uma nova mercadoria ou fabricação de uma antiga em forma moderna, através da abertura de novas fontes de suprimento de materiais, novos canais de distribuição, reorganização da indústria, e assim por diante. (SCHUMPETER, 1961, P. 166).

⁷⁶ Os dados sobre o Programa e o seu impacto na rede estadual do Rio de Janeiro, podem ser conferidos aqui: <https://www.jarj.org.br/trilha-empresadora/>. Acesso em 20 de maio de 2022.

Assim, o empreendedorismo já existia enquanto teoria que se propagava principalmente entre a leitura liberal da economia. Porém, como ressalta Ventim e Peruzzo (2017, p. 101), “na atualidade, para além de um conceito, o empreendedorismo transforma-se numa das grandes ideologias do capital, resposta estratégica no contexto de ampliação do desemprego estrutural”. Este ponto é fundamental: o empreendedorismo se sustenta não só como um conceito trabalhado por diversas abordagens, mas vira aqui elemento ideológico do capital enquanto o contexto socioeconômico exige uma transformação, sendo esse discurso trazido como a maneira que a classe dominante encontra para a sua manutenção e para a garantia da reprodução do capital.

É importante ressaltar que a visão schumpeteriana de empreendedorismo nega a luta de classes, pois comporta que o elemento essencial do empreendedor é a sua capacidade de inovação, e não a questão da propriedade em si, o que difere dos autores anteriores, segundo Ventim e Peruzzo. A ideia de empreendedorismo⁷⁷ possui quase um elemento “mágico”, que é a própria capacidade de inovação e criação. Concordamos com os autores quando apontam que esta perspectiva nega a visão marxista da luta de classes e acaba por afirmar um conceito “a-histórico de empreendedorismo”. Ou seja, você não precisa ser detentor dos meios de produção para ser um empreendedor, apenas possuir o elemento da inovação e criatividade, o que apaga nessa visão o elemento fundamental de classes, que ao nosso ver continua a existir. Essa noção a-histórica de empreendedorismo deve ser compreendida a partir da própria conceituação de propriedade em John Locke, com o qual o empreendedorismo schumpeteriano teria coerência. Locke em sua obra “Segundo Tratado sobre o Governo Civil”, publicada no final do século XVII, irá discorrer sobre sua noção de propriedade, na qual ela é lida como um direito natural, no qual tudo é que da natureza pertence a Deus, porém, “ainda que a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada um guarda a propriedade de sua própria pessoa; sobre esta, ninguém tem qualquer direito, exceto ela”. Assim, a propriedade de si próprio seria o trabalho do seu corpo e a obra que este produz. “Sempre que ele tira um objeto do estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso acrescenta algo que lhe pertence, por isso o tornando sua propriedade”. Portanto, ao construir algo a partir do seu trabalho,

⁷⁷ Graziani Dias aponta que “o discurso acerca do empreendedorismo se colocaria, dessa forma, apenas como um conjunto de habilidades, capacidades e competências que têm de ser requeridas pelas pessoas que pretendem se lançar no mercado em busca de desenvolver um negócio próprio ou dentro de um setor, ainda formal, seja público ou privado, o que promoveria melhorias, sejam estas econômicas ou sociais. Neste sentido, não seriam necessárias transformações sociais muito profundas, já que os problemas ocasionados pelas mudanças que o capitalismo vem passando seriam solúveis via o empreendedorismo” (DIAS, 2019, p. 23). Para ver mais sobre a discussão feita pela autora acerca do tema: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/10755/1/grazianypennadias.pdf>. Acesso em 10 julho 2022.

removendo o objeto do estado comum da natureza, “adiciona-lhe algo que excluiu o direito comum dos outros homens” (LOCKE, 1994, p. 98). A ideia aqui de propriedade é vista como algo comum a todos e o que irá diferenciar portanto esses homens é a realização do próprio trabalho, posto em uma visão individual. Nesse sentido, as duas visões se relacionam ao passo que o trabalho individual e que a capacidade de inovar os processos produtivos se sobreporiam a necessidade da própria detenção dos meios para produzir.

A visão atual do empreendedorismo se reconfigura ao passo que as próprias exigências para a reprodução do capital mudam:

A exaltação da ideologia empreendedora no capitalismo atual pode ser explicada pela funcionalidade que suas características centrais adquirem no contexto de desemprego estrutural e da necessidade de manutenção da hegemonia burguesa. Da mesma forma que Schumpeter constrói a figura do empresário desvinculada das classes sociais, apresentando o empreendedorismo como função, na contemporaneidade, os diversos discursos do empreendedorismo também afirmam o empreendedor como um indivíduo que se coloca acima da questão de classe – de ser um trabalhador, ou de ser um capitalista (VENTIM; PERUZZO, 2017, p. 117)

É aí que se coloca a questão do empreendedorismo no Ensino Médio. Mesmo sendo estudantes da rede pública (cujas maioria esmagadora não possui capital para investimento), ser dotado de aptidão é que o auxiliará na sua atividade empreendedora. Assim, o jovem pode ser um empreendedor e não um trabalhador. No atual contexto de retirada dos direitos trabalhistas, números de desemprego recordes e extremo arrocho nas políticas públicas sociais, a solução empreendedora parece ótima aos olhos da burguesia. O empreendedorismo como ideologia serve para conformar e obscurecer os processos de exploração e precarização vivenciados pela classe trabalhadora. Até mesmo a identificação do caráter de classe se torna mais difícil, pois o termo empreendedor se tornou comum para muitas funções diversas.

A lógica gerencial que já dominava a educação do Estado do Rio de Janeiro abre caminhos para entrada e naturalização de certos grupos e ONGS que disseminam a mentalidade empresarial e empreendedora dentro das escolas públicas. É o que se percebe do material destinado aos voluntários e mentores dos programas até a organização dos planos. Ao vermos essa forma de atuação envolvendo os possíveis itinerários formativos do Ensino Médio, mesmo que a reforma tenha sido aprovada ao nível nacional em 2017, sua “atmosfera” na rede estadual do Rio de Janeiro já era conhecida.

Mesmo com a Reforma parcialmente em curso, ao nível do legislativo do Estado do Rio de Janeiro ela continua sendo disputada. Recentemente no ano de 2021, foi elaborado o PL 4.642/21 que pretendia que a Reforma do Ensino Médio fosse implementada a partir do

ano de 2024, de maneira gradual, a fim de ampliar o debate entre a população e os membros das comunidades escolar. Apesar de o projeto ter sido aprovado em discussão única, no dia 10 de novembro⁷⁸, foi vetado pelo Governador Claudio Castro e o veto publicado em dezembro de 2021 no diário oficial do Estado. No meio dessa disputa, também há o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE), que desde a instituição da reforma, em 2017, luta contra a sua implementação.

Sobre a decisão do Governador, o SEPE apresenta suas justificativas: para o Governador a aprovação do projeto iria contra o “princípio constitucional da Separação de Poderes, já que o seu texto interferiria na competência do Executivo para dispor sobre a organização e a atribuição dos órgãos da administração pública”⁷⁹(SEPE, 2021). Assim, o governo estadual deveria optar pelas medidas que ditam sobre a implementação. Outra justificativa foi a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF)⁸⁰, que estabelece metas e condições para a criação de ações governamentais que acarretam aumento de despesas. A justificativa pela LRF traz mais uma vez a política de austeridade nos investimentos sociais. Segundo o Governador, a Secretaria de Educação havia afirmado que “a implementação do PL que adia a Reforma do Ensino Médio no estado dificultaria a efetivação das políticas públicas já pautadas na Lei Federal 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e na Portaria MEC nº 521, de 13/07/2021”. (SEPE, 2021). Assim, a decisão do governo continua a afirmar o próprio caráter antidemocrático da Reforma, que em nenhum momento buscou dialogar com os sujeitos da educação, seja a partir do movimento sindical ou através das instituições de ensino ou participação de discussões públicas. Nesse sentido, o Governador busca seguir o cronograma a nível nacional, que estabeleceu o ano de 2022 como a data limite para a implementação do primeiro ano da reforma.

Para compreender o processo que busca o adiamento da Reforma no Estado (como um processo que também faça parte da disputa em torno do Ensino Médio), devemos analisar quem está envolvido na disputa deste projeto. No ano de 2021, a Comissão de Educação da

⁷⁸ Informações sobre o Projeto: <https://www.brasildefato.com.br/2021/11/15/no-rio-de-janeiro-reforma-do-ensino-medio-sera-implementada-so-em-2024>. Acesso em 20 de maio de 2022.

⁷⁹ Trechos do SEPE sobre a decisão do Governador podem ser consultados aqui: <https://seperj.org.br/nota-sepe-condena-veto-de-claudio-castro-ao-pl-aprovado-na-alerj-que-adiou-a-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em 20 de maio de 2022.

⁸⁰ A Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) estabelece um conjunto de normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, mediante ações para prevenir riscos e corrigir desvios que possam afetar o equilíbrio das contas públicas. Mais informações: <https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/lrf#:~:text=A%20Lei%20de%20Responsabilidade%20Fiscal,o%20equil%C3%ADbrio%20das%20contas%20p%C3%BAblicas>. Acesso em 20 de maio 2022.

Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) presidida pelo deputado estadual Flavio Serafini (Psol), produziu um documento tecendo críticas à reforma apresentada pela Secretaria de Estado da Educação⁸¹. Compreendendo esse bloco como uma frente que busca apontar as contradições da reforma, iremos aqui tratar de alguns pontos mencionados no documento e que serão importantes para o estudo da disputa em torno da Lei na rede estadual.

Um dos pontos de destaque é a pouca definição de quando será dada a progressão de carga horária anual: a Lei 13.415/2017 que aponta a carga passaria de 800 horas para 1400 anuais, isso é mais de 600 horas anuais, não especifica os passos para tal. Esse é um ponto importante, já que historicamente o Estado do Rio de Janeiro possui uma defasagem entre a oferta e a demanda de matrículas⁸². Como garantir a aplicação da carga horária de maneira que não prejudique e não cause disparidade entre a rede pública e privada? Essa é uma dúvida que foi apontada por muitos estudiosos, e com pouco tempo da reforma implementada já se pode observar as desigualdades entre uma rede e outra. Uma rápida pesquisa no site, feita no dia 25 de fevereiro de 2022, de uma das maiores instituições de ensino privado do Rio de Janeiro – Sistema Ph de Ensino – evidencia uma clara diferença de como esses pontos estão sendo tratados. Esta rede privada aponta que seu sistema “já começou a trabalhar profundamente para esta transição” (SISTEMA PH, s/p). Também informam que os alunos passarão a ter as suas atividades divididas em Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos (como previsto na Lei 13.415/2017), “além de ter a carga horária anual ampliada progressivamente, num prazo de até 5 anos” (SISTEMA PH, s/p). Já em 2021, o sistema começou o modelo do novo Ensino Médio para o 1º ano, e em 2022 e 2023, também ofertando para o 2º e 3º ano, respectivamente. Mas aqui, o ponto mais importante é que o sistema privado conservou todos os componentes tradicionais das 4 áreas do conhecimento, “totalizando uma carga horária mínima sugerida de 21 tempos semanais”. (SISTEMA PH, s/p).⁸³

Aqui não pretendemos discutir o modelo do novo Ensino Médio no ensino privado, visto que o nosso foco é a rede estadual pública, porém, a comparação entre a maneira que está sendo organizada nas duas redes é fundamental para a análise concreta da aplicação da

⁸¹ O documento pode ser acessado aqui: <https://flavioserafini.files.wordpress.com/2021/06/criticas-a-reforma-do-ensino-medio-da-seeduc-rj.pdf>. Acesso em 28 de fev. 2022.

⁸² No ano de 2019, a Reportagem do Jornal o Dia mostrou que faltavam cerca de 20 mil vagas na rede estadual, principalmente na Zona Oeste, Norte e no interior. Mais informações: <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2019/02/5621427-falta-de-20-mil-vagas-na-rede-estadual-afeta-alunos-das-zonas-oeste--norte-e-interior.html>. Acesso em 20 de maio de 2020.

⁸³ As informações podem ser conferidas aqui: <https://www.sistemadeensinoph.com.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em 25 de fev. 2022.

reforma e o seu desenho desigual. Quando discutimos no 1º capítulo a reforma educacional no governo FHC e as discussões que a permeavam na época, notamos uma relativa semelhança entre esses dois períodos: a rede privada se adapta à Lei sem penalizar seus alunos com uma oferta reduzida da Base Comum Curricular. Ou seja, a rede privada conserva a estrutura anterior, aumentando progressivamente a carga horária a partir dos itinerários formativos ofertados.

Voltemos aqui sobre as críticas presentes no documento da Comissão de Educação. Ele discute a alteração da CLT (art. 318º) “permitindo que professores e professoras possam ministrar, por dia, mais de 4 aulas consecutivas ou mais de 6 aulas intercaladas, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida” (ALERJ, 2021, p.1). A sobrecarga de trabalho também é uma preocupação. Afinal, as mudanças promovidas pelo novo modelo afetam o trabalho e a formação dos professores – inicial ou continuada.

A reestruturação do Ensino Médio, bem como a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas consequências sobre o ensino superior, em especial, nos cursos de licenciatura, estão incluídas no conjunto das reformas gerenciais do Estado, de caráter neoliberal, que vêm sendo implementadas no país desde meados da década de 1990 (Alerj, 2021, p. 3).

A crítica também aponta para a responsabilização individual de docentes e discentes idealizada pela reforma, a partir de discursos vazios que atribuem a culpa do fracasso da rede para os seus sujeitos e pela incapacidade do Estado de gerir seus recursos. É essa suposta incapacidade do Estado que abre a possibilidade de, segundo a lógica da classe dominante, a escola estar cada vez mais aberta para receber novas oportunidades e “parceiros” que podem melhorar seu funcionamento e práticas. É isso que observamos no Estado do Rio de Janeiro a partir da valorização da formação voltada para o empreendedorismo, através de grupos e institutos privados. A privatização dos serviços públicos também é mencionada neste documento, só que ao invés da “transferência da propriedade de um bem público para a iniciativa privada”, agora

se observa uma apropriação da gestão educacional, com empresas e fundações privadas assumindo a administração de diferentes setores estratégicos, tais como, as avaliações educacionais em larga escala, os materiais didáticos e as estatísticas educacionais e como a Emenda Constitucional nº 95, também conhecida como Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos, que limitou os gastos estatais para o custeio do setor público e manutenção dos serviços e da seguridade pública; a reforma trabalhista e a terceirização irrestrita, que tem aprofundado a precarização do trabalho dos profissionais da educação, bem como dos demais trabalhadores e a reforma da previdência, que fará com que muitos morram sem se exercer o direito de se aposentar (Alerj, 2021, p. 3).

No mesmo sentido, compreendemos que a reforma do Ensino Médio se insere no bojo de uma série de medidas antipopulares que ao longo desses últimos anos foram depredando os direitos dos trabalhadores, sejam eles jovens estudantes ou não. Para além dos problemas da tramitação e do contexto político, social e econômico que enfrenta a classe trabalhadora no Brasil também criticamos o estreitamento curricular, que minimiza a formação básica do jovem no Ensino Médio, a partir do novo formato. Esse estreitamento curricular, particularmente no Estado do Rio de Janeiro, já se mostra com opções reduzidas, visto o documento que guia as unidades escolares na oferta dos itinerários e componentes curriculares, que já aponta o limite dos mesmos durante a última etapa da educação básica.

Ora, não é isso que também estamos vendo com o crescimento e uma predileção do sistema de ensino em ofertar uma formação voltada para o empreendedorismo? Ou para o aumento do tempo das áreas de Linguagens e Matemática em detrimento das outras áreas? A própria ideia de se “reinventar”, “inovar” também disseminada pelos propositores e propagandistas da Reforma busca a conformação da escola em uma realidade, que só é possível de se transformar a partir do esforço individual e do planejamento do projeto de vida. É alarmante também se pensarmos, como já tratamos acima, nos diversos grupos educacionais que possuem inserção na rede de ensino a partir dos programas e cursos fornecidos aos estudantes.

Um dos intuitos dos parlamentares que propuseram o documento foi a suspensão imediata da Reforma do Ensino Médio e da implantação da BNCC, apontando os riscos à comunidade escolar, principalmente aos mais vulneráveis aos processos de desigualdade. Junto a isso é apontada a dificuldade da realização do avanço em uma política educacional justa em meio a pandemia de Covid-19, em um período (ano de 2020), em que os números no próprio Estado estavam em alta. Ainda em torno da pandemia e do ensino remoto, a realidade do Estado mostra que não é possível implementar uma reforma se não há as condições básicas de aprendizagem no contexto trazido pela pandemia. A falta de infraestrutura, de profissionais de educação, equipamentos e materiais mostram a defasagem da rede em ofertar as condições básicas escolares. Além disso, os professores possuem o salário extremamente baixo e a rede enfrenta uma carência enorme de profissionais para as disciplinas de “História, Sociologia, Filosofia, Artes, Espanhol, Matemática, Física, Geografia, Química, Educação Física, Inglês, Língua Portuguesa/Literatura, Língua Indígena e Biologia”. Além disso, como trazemos acima, a organização prévia do modelo novo de ensino para a rede Estadual passou por um

processo de consulta acelerado durante o período pandêmico, o que dificulta a real escuta dos sujeitos do chão da escola.

Além disso, há a questão das parcerias público-privadas, já realizadas no Estado do Rio de Janeiro desde a década de 2010. Observamos anteriormente no texto, os diversos modelos de Ensino Médio presentes na rede estadual de educação, nos quais já havia a inserção de alguns grupos privados de educação. Aqui, discutimos o exemplo de uma organização privada de origem estadunidense ligada a diversos setores empresariais, e que possuem como principal objetivo a ampliação da sua atuação envolvendo seus programas de empreendedorismo.

Como discutimos no início deste capítulo, a organização dos serviços públicos no Estado do Rio de Janeiro foi se configurando a partir de parcerias público privadas, que estiveram em crescimento na educação a partir da década de 2010, e que hoje resulta no complexo arranjo pedagógico que vimos em torno do Ensino Médio na rede estadual. Tal arranjo facilita de alguma maneira o próprio espraiamento da iniciativa privada em torno da nova organização do Ensino Médio no Estado, visto que, muitos desses grupos já possuíam um “terreno” pronto na rede. Falamos, em especial, no 3º capítulo, sobre 2 experiências, uma em parceria com o Instituto Ayrton Senna, e outra em parceria com a ONG J.A. Escolhemos aqui focar em primeiro lugar esta última, por ser uma organização pouco mencionada nos estudos do empresariamento da educação pública, apesar de possuir programas aplicados em muitas escolas com impacto em diversas regiões do país; e em segundo, porque ela possui diversos cursos de formação, voltados para atividade empreendedora e que mesclam discursos progressistas com a veia econômica liberal. É importante denunciar o caráter de classe que possuem esses projetos, pelos quais se propaga uma visão burguesa de educação e de sociedade. Se anteriormente víamos as políticas gerenciais de educação e a ampliação e supervalorização das avaliações externas e rankeamentos, agora observamos um aprofundamento desta lógica privatista em torno das políticas educacionais, que possui uma ampliação do seu caráter ideológico.

Entendemos a atual reforma do Ensino Médio brasileiro, assim como a reforma educacional da década de 1990, inserida na lógica das políticas macroeconômicas projetadas por organismos supranacionais e atreladas a uma agenda econômica de austeridade. Isto significa afirmar que os embates sobre o Ensino Médio e a atual reforma são partes constitutivas de uma totalidade do modo de produção capitalista, que, no caso brasileiro, possui a especificidade histórica de capitalismo dependente (FERNANDES, 1975). Desde o ano de 2016 vem-se aprofundando as trocas desiguais entre centro e periferia do capitalismo

(em benefícios da classe dominantes interna e externa), já que as próprias medidas de austeridade e precariedade do trabalho que se iniciaram nesse período visaram a dar resposta às crises de acumulação capitalista. Mesmo com as altas dos preços de combustíveis, retração do salário-mínimo e alta da inflação, a classe capitalista continuou aumentando seus lucros⁸⁴.

Conforme indicamos no primeiro capítulo, “o padrão de acumulação de capital, inerente à associação dependente, promove ao mesmo tempo a intensificação da dependência e a redefinição constante das manifestações do subdesenvolvimento” (FERNANDES, 1975, p. 56-57). Com base no autor, a crise recente não é um sinal de que o capitalismo dependente falhou, pois ele preenche exatamente as funções que lhe cabem, por “promover o crescimento econômico capitalista sob o mencionado padrão de acumulação de capital e a forma correspondente de sobreapropriação repartida do excedente econômico” (FERNANDES, 1975, p. 56-57). Promover uma política educacional que vá ao encontro dos interesses do capital, que incentive a inserção no mercado de trabalho pela via do empreendedorismo, ao mesmo tempo que produz contradições com os interesses da população, dá resposta a uma demanda direta do capitalismo dependente, que não se ancora no desenvolvimento da ciência e tecnologia e sim no trabalho simples que produz uma massa de trabalhadores precarizados em busca de se inserir no mercado de trabalho por conta própria.

De acordo com essa concepção, a escola deve estar longe de uma perspectiva integradora, unitária, cujos conhecimentos – científicos e tecnológicos – não devem visar a transformação da sociedade. É nesse sentido que a contrarreforma se coloca, objetivando a conservação (ou mesmo da restauração) por meio de eventuais e tímidas novidades” (COUTINHO, 2012). Embora traga uma nova composição curricular, na essência conserva o aspecto dualista da educação e aprofunda a expropriação do conhecimento das classes trabalhadoras, o que inevitavelmente incidirá na questão da alienação do trabalho.

A ênfase no empreendedorismo, uma das faces mais proeminentes da contrarreforma no Brasil e que já se mostra em evidência no Rio de Janeiro, apresenta uma dimensão ainda mais cruel, já que a ideia de “ser dono do próprio negócio”, de ser um “empreendedor”, autônomo, “desloca a responsabilidade para a grande massa de trabalhadores, que por diferentes razões não são necessários ou não se enquadram nas exigências do mercado, para que busquem a sobrevivência por conta própria” (FRIGOTTO, 2011, p. 28). O que para a

⁸⁴ Esta reportagem do ano passado expõe dados dos lucros dos bancos brasileiros durante o período da pandemia, em que tivemos aumento exorbitante da fome e do desemprego: <https://www.brasildefato.com.br/2021/05/06/entenda-por-que-lucro-de-bancos-cresce-enquanto-resto-da-economia-encolhe-na-pandemia>. Acesso em 13 de maio de 2022.

maioria da classe trabalhadora, ainda segundo o autor, se traduz em um “convite ao trabalho informal e precário, totalmente desprotegido dos direitos sociais”.

Isso também pode ser observado pelas reformas trabalhista e previdenciária dos últimos anos. A falta de proteção do trabalho e o ataque aos direitos é uma realidade brasileira, cabendo ao trabalhador se conformar e se adaptar ao contexto. Para citar um exemplo recente, ainda no mês de maio deste ano, foi aprovada na Câmara dos Deputados a Medida Provisória nº 1.099, que cria o Programa Nacional de Prestação de Serviço Civil Voluntário⁸⁵, que prevê a oferta de cursos de qualificação e trabalho temporário, sem carteira assinada e direitos trabalhistas, pelas prefeituras brasileiras. Esse programa tem como público-alvo jovens de 18 a 24 anos e trabalhadores acima de 50 anos. O participante receberá uma bolsa calculada com base no salário-mínimo atual por hora, o que ficaria em R\$ 5,51/h, valor que ficará a cargo das prefeituras sem o repasse a União. O programa passará ainda pelo Senado e se encontra em vias de análise.

A existência desta MP demonstra o tipo de trabalho que vai se tornando natural para a massa de trabalhadores, sendo sintomática a precarização do trabalho no Brasil. É nesta lógica que se insere a nova organização do Ensino Médio. O aprofundamento da precarização do trabalho e da educação da classe trabalhadora vem reforçar a manutenção da *hegemonia* da classe detentora dos meios de produção, além de ajudar a crise econômica a jogar o trabalhador nas condições de ultra exploração. A educação cumpre o papel de apoiar a produção do consentimento na reprodução da sociabilidade capitalista por meio de suas organizações sociais e culturais.

É aí que entram os intelectuais coletivo e os aparelhos privados de hegemonia do capital, como a Junior Achievement. Sua atuação em dezenas de escolas no Brasil desde o ano de 2014⁸⁶ busca inserir suas ideias na vida de milhões de jovens em todo o país. Somente no Rio de Janeiro foram 300 mil atendidos em seus programas⁸⁷. Discutimos diversos problemas que compõem o programa, como a linguagem empresarial, o treinamento dos professores pela

⁸⁵ As informações acerca do Programa podem ser conferidas em reportagem: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2022/05/11/trabalho-civil-voluntario-camara.htm>. Acesso em: 13 de maio de 2022.

⁸⁶ A sua atuação nas escolas pelo Brasil data desde 2014, porém, no Rio de Janeiro, a Junior Achievement foi fundada em 1999 sob a liderança de Marcelo Carvalho da Ancar Ivanhoe Shopping Centers, e desde então tem aplicado seus projetos pelo Estado. Informações: https://www.atados.com.br/ong/junior-achievement-rio-de-janeiro?gclid=Cj0KCQjw-JyUBhCuARIsANUqQ_IUkQaDp6toBz40_UvDfAGoy5v4RjrkwpvHxGqjb-Z7jP8nbfqBRO0aAnF-EALw_wcB. Acesso em: 20 de maio de 2022.

⁸⁷ A informação pode ser conferida através de um dos endereços virtuais da empresa: <https://www.jarj.org.br/day/>. Acesso em: 13 de maio de 2022.

organização, as atividades de competição e a própria visão acerca de trabalho que o grupo possui. Vale lembrar das reflexões de Marx sobre as ideias dominantes; de que “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”. Essas ideias possuem poder de circulação e de validação a partir da mediação, “em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os funcionários.” (GRAMSCI, 2001, p. 20).

Como argumenta Fernandes (2020), o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, em nenhuma das fases, chegou a impor uma ruptura com a associação dependente em relação ao exterior. As observações de Fernandes sobre o capitalismo brasileiro ainda são atuais frente a realidade analisada. E isso também reverbera no próprio sistema educacional, como mencionamos diversas vezes. Por possuir uma relação complexa e contraditória com o trabalho, a última etapa da educação sempre foi objeto de disputa entre os setores da sociedade. A própria crise que envolve o trabalho no Brasil atual, envolta nas suas contradições com o “modelo ideal” de Ensino Médio propagado pela contrarreforma, aprofunda o já mencionado “nó” do Ensino Médio (SAVIANI, 1986) e não resolve o papel a ser cumprido pelo Ensino Médio, seja por ratificar o dualismo educacional, seja por não dar as condições reais de desenvolvimento desta etapa educacional.

A dualidade estrutural da educação brasileira não se altera porque a educação é construída na lógica da hegemonia burguesa; produto/produtora das sociedades de classe. Se em alguns momentos houve avanços na política educacional, caminhando para uma maior democratização do Ensino Médio, permanece atrelada a manutenção de interesses antigos, ainda que se apresentando como “novo”.

Como foi discutido ao longo do texto, a educação tem um papel fundamental na construção do consenso em torno da ordem estabelecida e na conformação dos trabalhadores às relações de exploração. Esses são os sentidos das diversas reformas educacionais instituídas na história brasileira. Afinal, quando a classe dominante percebe que sua hegemonia encontra-se fragilizada cria novos mecanismos para a manutenção do poder.

Na nova matriz curricular, a exclusão das disciplinas das Ciências Humanas como componente dos três anos de Ensino Médio, o desestímulo ao pensamento crítico e o aumento da carga horário das áreas de Matemáticas e suas Tecnologias e de Linguagens e suas Tecnologias não são por acaso. O jovem ensejado pela ordem burguesa deve ter a capacidade de encontrar, por conta própria, o seu caminho no mercado de trabalho. Não importa o quão

difícil e penoso seja, sobretudo diante da desvalorização do trabalho em detrimento do acúmulo do capital.

Considerando que a realidade é dinâmica, não estando pronta e acabada, pensar um movimento de superação dessa contrarreforma é fundamental para quem objetiva a educação transformadora e emancipatória para as classes trabalhadoras. E como “a educação carrega consigo contradições que existem nela mas não nascem só dela” (CURY, 1987, p. 69), a crítica deve ser ampla e abarcar o conjunto de medidas e ataques que tem sido feito às classes trabalhadoras nos últimos sete anos.

Estudamos a reforma a partir de sua compreensão histórica, observando suas contradições, mediações e disputas, entendendo que as disputas em torno da atual configuração do Ensino Médio não terminam no momento da instituição legislativa ou de sua implementação nas unidades escolares, mas são postas igualmente aos sujeitos que se encontram no “chão da escola”. Além disso, a própria legislação é passível de mudança, pois compreendemos que a pressão popular, a luta da classe trabalhadora, é a única que pode promover as mudanças estruturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou tratar da Reforma do Ensino Médio na rede estadual do Rio de Janeiro, discutindo o seu caminho a partir da lógica gerencialista que se instalou na política educacional nos anos 2000, e como as parceiras com institutos privados influenciaram nesse processo e na própria implementação da Reforma que se desenrola atualmente. Discutimos como os intelectuais dos grupos privados passaram a inculcar uma lógica empresarial na educação, na forma de gestar os recursos, mas também na organização e no seu currículo. No meio de diversos ataques aos direitos da classe trabalhadora, que envolve trabalho, saúde, educação, previdência, a contrarreforma - naquilo que ela representa de novo, mas que ao mesmo passo representa de retrógrado - irá agora reorganizar o Ensino Médio no país a partir dos interesses privados, instituindo uma série de mudanças que promovem sua adaptação à lógica da reestruturação do capital.

Compreendemos que o estudo da Reforma e de sua implementação se configura como um campo muito importante de construção crítica para o seu embate. Relembremos o contexto em que ela foi lançada- o momento de luta popular e conflitos políticos - em que ela se mostrou rejeitada pelos movimentos da educação pública, pelos estudantes, pesquisadores, professores, mas que mesmo assim foi instituída como uma política que promoveria grandes mudanças na organização do Ensino Médio brasileiro. Apontarmos suas contradições, anteriormente e agora, é grande importância para o avanço do debate. Além disso, o estudo focado na rede estadual de educação do Rio de Janeiro buscou aqui observar as particularidades do Estado, como podemos analisar essas mudanças a partir do que já víamos. A crítica à Reforma, e ao seu modo de implementação no Estado do Rio é de grande relevância para o fortalecimento de um movimento que busque a mudança verdadeira, uma escola que de fato busque a realização dos sonhos dos jovens, sonhos esses que só podem ser encarados de forma coletiva, e que busquem a sua emancipação frente às amarras impostas pela classe dominante. Para isso, utilizamos o método do materialismo histórico-dialético, trabalhando o movimento do Ensino Médio na história, sua relação contraditória com o trabalho, e suas diversas mediações na sociedade.

Assim, buscamos estudar o Estado do Rio de Janeiro como particularidade da implementação da contrarreforma do Ensino Médio no Brasil, no seu momento inicial. A partir da análise do movimento histórico e da leitura e interpretação dos documentos propostos, conseguimos discutir aspectos que envolvem a implementação da reforma no Rio

de Janeiro, como a inserção de grupos privados com programas organizados para o empreendedorismo; e como a lógica gerencialista do Estado organizada a partir das parcerias público-privadas abriu espaço para os mesmos no momento da Reforma. Além disso, apesar dos grupos que se opõem à implementação da reforma no Estado, ela segue em curso e ainda pautada em pouco diálogo. Dessa maneira, buscamos identificar os grupos envolvidos e as possíveis tensões e disputas que permeiam a organização e implementação do Ensino Médio na rede pública do Estado do Rio de Janeiro, visando compreender também o que muda e o que permanece na organização nesta etapa da educação básica. Compreendemos, porém, que uma análise mais aprofundada deve ser continuada para acompanhar o movimento das mudanças no Ensino Médio. Afinal de contas, a educação é dialética, ela está sujeita aos movimentos da história e sua análise deve passar por diversos momentos. Aqui, buscamos a sua compreensão inicial, mas a continuação e aprofundamento do seu estudo é fundamental para observar o seu desenrolar.

Estudamos ao longo do texto o caminho do Ensino Médio brasileiro, como ele foi mediado por inúmeras disputas e conflitos envolvendo diversas frações do empresariado e também da classe trabalhadora, até culminar no nosso objeto de estudo: A contrarreforma do Ensino Médio e suas manifestações iniciais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Apesar de compreendermos nosso tema como um dos que estão em alta quando o assunto é Políticas Públicas em educação, faz-se necessário manter o debate vivo e dialogar com os outros autores sobre esse assunto que é tão atual e impactante na vida de milhares de educadores, pesquisadores e jovens desse país.

Buscamos aqui discutir como se mostrou o avanço da Reforma no Estado do Rio de Janeiro, relacionando com seus momentos anteriores da educação e os grupos que disputam sua construção. Nos capítulos anteriores dessa dissertação discutimos como os projetos educacionais, constantemente disputados na história da educação brasileira, sempre foram atravessados pela perspectiva da luta de classes, ou melhor, pela disputa entre o projeto de educação promovida pela classe dominante e aquele que defende a educação pública e emancipatória a partir de um projeto voltado para a classe trabalhadora. Pudemos perceber que a classe dominante na busca de continuar a sua reprodução como classe e com o seu papel de “guiar as ideias dominantes da sua época” com seus intelectuais, promovem uma visão de educação integral e de valores universais, mas que na verdade estão pautados em uma visão unilateral e historicamente determinada.

Procurou-se analisar por meio dos documentos e do desenvolvimento histórico do objeto, como foi o avanço do novo Ensino Médio na rede, trazendo como este se constituía

antes da reforma e quais os desenhos ele vai adquirindo conforme ela entra no centro das políticas públicas para o Ensino Médio. Identificamos setores do empresariado, por meio de organismos não-governamentais e grupos empresariais da educação, como a Junior Achievement, como grupos que exercem sua influência “organizativa” e “diretiva” nas políticas educacionais. Observamos que sua visão de educação e conhecimento, manifestada nos diversos programas voltados ao fomento do empreendedorismo, não estão “referidos ao desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana e vinculados às necessidades humanas, mas à esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro” (FRIGOTTO, 2011, p. 23).

Essa forma de organização da educação não é negada pela contrarreforma; pelo contrário, é enfatizada em diversos momentos, visto que o itinerário formativo do empreendedorismo é um dos mais divulgados pela rede estadual de educação do Rio de Janeiro. O projeto em torno do Ensino Médio continua a reforçar a dualidade estrutural na educação brasileira e “aperta” o nó do Ensino Médio, pois visa tão somente direcionar os estudantes ao mercado de trabalho em desagregação. Esse projeto se apoia na função que o Brasil cumpre na divisão internacional do trabalho, como país que investe pouco em ciência e tecnologia e que tem como principal fonte de riqueza a produção de *commodities*. Assim, a inovação aparece principalmente como um elemento místico, mágico, ou seja, ela aparece não como possibilidade real, mas sim como uma repetição do discurso. A inovação, o elemento de criatividade, toma outro sentido perante a realidade imposta pelo capitalismo dependente brasileiro. Desse modo, o projeto em torno do Ensino Médio, principalmente na maneira como ele mais está sendo propagado direciona os estudantes diretamente a um mercado de trabalho (ou à uma ideia dele, dado ao seu nível de precarização), ou seja, não aponta outras possibilidades como uma universidade ou formações técnicas e profissionais, pois a própria escola o preparará para o trabalho. Trabalho esse compreendido por essa visão de uma maneira unilateral, já que não concebe o jovem a partir de suas múltiplas potencialidades.

É preciso continuar a crítica a esse modelo e tantos outros ataques no campo da educação. Para uma efetiva mudança é preciso que também se esteja em contato com esses sujeitos da educação, ouvindo suas opiniões e posições acerca das transformações instituídas pela Lei nº 13.415/2017. Devemos utilizar dessas diversas contribuições acadêmicas em diálogo com esses sujeitos buscar a superação desse modelo que parece se instituir como a única alternativa a educação em tempos atuais. Lembremos do que estudamos com Barbosa (2018, p.7) no primeiro capítulo quando este assevera, em diálogo com Marx, “que ao mesmo tempo em que o trabalho se constitui no sistema capitalista como reino da servidão e

desumanização, ele pode vir a se constituir também como reino da emancipação e criação”. Porém, “para isso faz-se necessária a superação da alienação, na qual a educação tem muito a contribuir, tornando o trabalho um princípio educativo”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. P. **Reformas neoliberais no Brasil**: a privatização nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. 2010. 427f. Tese (doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História. Disponível em: <<https://www.historia.uff.br/stricto/td/1263.pdf>>. Acesso em 14 jan. 2021.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23. Disponível em: <<http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>>. Acesso em 14 jan. 2021.

ANTUNES, R. **Coronavírus**: trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, T. S. O. “Eu penso educação como um negócio”: a meritocracia nas políticas educacionais do governo Sérgio Cabral Filho. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.

BANCO MUNDIAL. **Competências e empregos**: Uma agenda para a juventude. Banco Mundial. 2018. Disponível em: <<http://documents1.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>>. Acesso em 14 jan. 2021.

BARBOSA, C. S. A política neoliberal e a contrarreforma na educação dos trabalhadores no governo Fernando Henrique Cardoso. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, nº 74 - jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/371>. Acesso em 20 mar. 2021.

BARBOSA, C. S. Trabalho e educação no pensamento (neo)liberal e histórico-crítico: fundamentos para pensar a reforma curricular no ensino médio. # Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.7, n.1, 2018.

BIANCHI, A. G. O Ministério das Indústrias do Estado de São Paulo na crise das décadas de 1980-1990. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, SP, 2004.

BRASIL, **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em 25 mar. 2021.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 30 abr. 2021.

_____. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 25 mar. 2021.

_____. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 mar. 2021.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 25 mar. 2021.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 mar. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 mar. 2021.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (F.H. Cardoso), 1995. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.

CAMPINHO, Fábio. Sindicalismo de Estado: controle e repressão na Era Vargas (1930-1935). **Revista Eletrônica do CEJUR**, [S.l.], dec. 2006. ISSN 1981-8386. Disponível em:
 <<https://revistas.ufpr.br/cejur/article/view/14838/9959>>. Acesso em: 24 apr. 2021.
 doi:<http://dx.doi.org/10.5380/cejur.v1i1.14838>.

CARNEIRO, M. **História da educação.** 1ª ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2017.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COELHO, L. M. Educação integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos. Anpuh – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206369_247384549781c0f1b03dd3da1807f47c.pdf. Acesso em 20 abr. 2021.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA ALERJ. Críticas à Reforma do Ensino Médio apresentada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, 2021.

CORSO, A. M. **Política educacional para o ensino médio.** Guarapuava: Unicentro, 2014.

COSPITO, G. Hegemonia. In: LIGUORI, G; VOZA, P. (orgs.). **Dicionário Gramsciano** (1926-1937). 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Novos Rumos*, Marília, v. 49, n.1, p. 117-126, Jan.-Jun., 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2383/1943>. Acesso em: 07/01/2022.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000400912&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27 mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/198053142913>.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6ª edição. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.

DAROS, M. Intelectuais e projetos educacionais em disputa no Brasil dos anos 1930-1940. **Roteiro**, Joaçaba, p. 255-270, 2013. Ed. Especial. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235125782.pdf>. Acesso em 20 abr. 2021.

DIAS, G. P. Empreendedorismo, educação e sociabilidade: a radicalização do indivíduo como sócio majoritário de si. Tese (doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (versão preliminar). 2015-2024. Disponível em: PEE - Versão preliminar.pdf (angra.rj.gov.br). Acesso em: 01 maio 2021.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Resolução da SEEDUC nº5.330/2015**, que fixa as diretrizes para implementação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 16 set. 2015.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Resolução da SEEDUC nº5879/2020** que estabeleceu de forma excepcional as normas complementares para a organização e reestrutura de oferta dos cursos de ensino fundamental e médio, no ano letivo de 2020, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 14 out. 2020.

INSTITUTO FECOMERCIO DE PESQUISAS E ANÁLISES. **Rio de Números**: análise dos dados socioeconômicos do Estado do Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: http://www.fecomercio-rj.org.br/sites/default/files/fecomercio-rio/files/pagina_arquivo/rio_em_numeros_anol_numero01_print_completo_ifec_0.pdf. Acesso em 20 maio 2021.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Seminário de Apresentação do Novo Ensino Médio e Discussão da BNCC, 2021. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/novo-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em 20 maio 2022.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

_____. **Circuito fechado**: Quatro ensaios sobre o “poder constitucional”. São Paulo: Globo, 2010.

_____. Classes sociais na América Latina. In: **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975.

FISHER, M. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FONTES, V. A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980 In: NEVES, L.; LIMA, J. **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2008, pp. 201-239. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/capitulo_6_fundamentos_educacao_escolar.pdf>. Acesso em 14 jan. 2021.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. Salvador: Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia Áureo de Oliveira Filho. 2008. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>. Acesso em 20 mar. 2021.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (Orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 18-35.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

GENNARI, A. M. Globalização, neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 90. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 13. n. 1(21), p. 30-45, 2002.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do cárcere**, vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf>. Acesso em 22 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep/MEC, 2003. 264 p., il. [tab.]

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. xx p. : il. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_rio_de_janeiro_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em 15 jan. 2021.

JOETIM. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 20 maio 2022.

JUNIOR ACHIEVEMENT. Descritivo do programa de empreendedorismo, 2020. Disponível em: <https://www.jarj.org.br/programas/ensino-medio/empreendedorismo/>. Acesso 20 maio 2022.

KONDER, L. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

KONDER, L. A dialética e o marxismo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 1, n. 1, 25 fev. 2021.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora. O ensino médio no Brasil. São Paulo: **Ação Educativa**, 2009. – (Em questão, 6).

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, n.34, 2018.

LENIN, V. **Estado e Revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LIMA, E. R. S.; SILVA, F. N.; SILVA, L. L. S. Trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil. **HOLOS**, vol. 3, 2017, pp. 164-175. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481554848017>. Acesso em 20 mar. 2021.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 33, n. 3, p. 729 - 749, dez. 2017. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/79305/46241>. Acesso em: 14 jan. 2021. doi:<https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79305>.

LIMA, K. R. R. **A reforma do Estado e da educação no governo FHC: O Enem como mecanismo de consolidação da reforma**. 2006. 249p. Tese (doutorado) - São Carlos: UFSCar.

LOCKE, JOHN. **Segundo tratado sobre o governo civil**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petrópolis: Vozes, 1994.

LUZ, A. F.; SANTIN, J. R. As relações de trabalho e sua regulamentação no Brasil a partir da revolução de 1930. **História**, Franca, v. 29, n. 2, p. 268-278, dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742010000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742010000200015>.

MAGALHÃES, Jonas E. P. Os professores e a alfabetização: saberes docentes no entrecruzamento de experiências, práticas e teorias. 2014. 419 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **História, natureza, trabalho e educação**. Marx, K; Engels, F; Frigotto, G., Ciavatta, M, Caldart R. (orgs.). 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINS, E. M. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MEDEIROS, J. L. **A economia diante do horror econômico**: uma crítica ontológica dos surtos de altruísmo da ciência econômica. Niterói: EdUFF, 2013.

MOEHLECKE, S. Políticas de educação integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação?. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2018 <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/moehlecke.pdf>

MOURA, D. H.; GARCIA, S. R. O.; RAMOS, M. N. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: 2007.

NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista: o ortitorrinco**. 1ªed. São Paulo: Boitempo, 2013.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Carta ao povo brasileiro. Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo - Partido dos Trabalhadores (www.pt.org.br) / Fundação Perseu Abramo (www.fpabramo.org.br), 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2010/02/cartaaopovobrasileiro.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: NEVES, Lúcia; LIMA, Júlio. **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2008, pp. 67-107. http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_2.pdf

PINTO, J. M. R. O Golpe de 64 e o financiamento: ditaduras não gostam de educação. **RBPAE**, v. 30, n. 2, p. 287-301, mai./ago. 2014

RAMOS, M. Concepção do Ensino Médio integrado. 2008. http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em 20 mar. 2021.

_____. Ensino Médio no Brasil Contemporâneo: Coerção revestida de consenso no “Estado De Exceção”. In: Magalhães, L. D. R.; Dias, J. A. (Orgs.). **Memória com história da educação: desafios eminentes**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

_____. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207–218, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9306>. Acesso em: 19 jul. 2022.

_____. Itinerários Formativos. In: Pereira, I. B. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011 Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 20 mar. 2021.

RAMOS, M.. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “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, p. 26-47, jul./dez. 2017.

RODRIGUES, J. Da teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do Capital e a Educação Brasileira. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n.2., p. 215-230, ago./dez. 1997.

SADER, E. (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo: FCLACSO Brasil, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 31 maio. 2021.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

_____. O NÓ DO ENSINO DE 2º GRAU. *Revista Trabalho Necessário*, 19. Recuperado de <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50210> (Original work published 27º de maio de 2021)

_____. Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.pdf>.

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Campinas: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SCHUCHTER, T. M.; CARVALHO; J. M. Políticas de inclusão: Avanços no campo da educação ou armadilhas do discurso neoliberal?. **Revista Teias**, v. 18, n. 48 (Jan.-Mar., 2017): Políticas e Práticas de Educação Patrimonial no Brasil e na América.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SILVA, F. F. O novo modelo de gestão escolar na rede estadual do Rio de Janeiro: agentes e agências. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. 2017. f. 140-150.

SILVA, A. G. A. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 727-754, maio/ago. 2018 | E-ISSN 2177-6059.

SILVA, R. Concepções e funções da descentralização na gestão pública democrática e no gerencialismo. Rio de Janeiro: **O social em Questão**. Ano XIX. Nº36. 2016. p. 337-358.

SILVEIRA, Z. S. **A relação Estado Supranacional e Estado Ampliado**: contribuições à crítica dos processos de integração, regionalização e internacionalização da economia, das políticas de ciência, tecnologia e inovação e de educação. In: Simpósio Nacional Estado e Poder: Estado Ampliado, 10., 2018, Niterói.

_____. **Contradições entre capital e trabalho**: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico. 1ª. ed. São Paulo: Paco Editorial, 2010. v. 1. 300p.

SOUZA, F. A.; MENEZES, J. A. A aplicação dos royalties na educação dos municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. **Revista Teias**. v. 22, n. 64, Teias 20 anos.

TORRES, N. N. J. ; DE SOUZA, C. R. B.. Uma Revisão da Literatura sobre Ecossistemas de Startups de Tecnologia. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO (SBSI), 12. , 2016, Florianópolis. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016 . p. 385-392. DOI: <https://doi.org/10.5753/sbsi.2016.5986>.

VALENTIM, E. C. R. B; PERUZZO, J. F. A ideologia empreendedora: ocultamento da questão de classe e sua funcionalidade ao capitalismo. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 17, n. 34, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2017v17n34p101-126>.

ANEXO A- Tabela da Matriz Curricular da rede Estadual do RJ (E.M.I-2015)

Área de Conhecimento/Núcleo Articulador	Componente Curricular	Carga Horária Semanal			Carga Horária Anual			Total
		Série			Série			
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	2	80	80	80	240
	Física	2	2	2	80	80	80	240
	Química	2	2	2	80	80	80	240
Matemática	Matemática	6	4	4	240	160	160	560

	Resolução de Problemas Matemáticos	0	2	0	0	80	0	80
Ciências Humanas	Filosofia	1	1	2	40	40	80	160
	Geografia	2	2	2	80	80	80	240
	História	2	2	2	80	80	80	240
	Sociologia	1	1	2	40	40	80	160
Linguagens	Artes	0	2	0	0	80	0	80
	Ed. Física	2	2	2	80	80	80	240
	Ling. Portuguesa/Literatura	6	4	4	240	160	160	560
	Ling. Estrangeira Obrigatória	2	2	2	80	80	80	240
	Ling. Estrangeira Optativa	1	1	1	40	40	40	120
	Produção Textual	0	0	2	0	0	80	80
Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	1	1	40	40	40	120
Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho	Estudo e Pesquisa ⁸⁸	10	10	10	400	400	400	1200
	Oficinas Pedagógicas ⁸⁹	10	10	10	400	400	400	1200
TOTAL HORÁRIO INTEGRAL		50	50	50	2000	2000	2000	6000

⁸⁸ (cultura e artes, mídias educativas e investigação no campo das ciências da natureza e da matemática).

⁸⁹ (educação ambiental, esportes/jogos, direitos humanos em educação, leitura/letramento, educação musical/vozes e instrumental)

ANEXO B- Tabela da Matriz Curricular na rede pública do Estado do RJ (Ensino Médio parcial diurno/noturno)

Área de Conhecimento/Núcleo Articulador	Componente Curricular	Carga Horária Semanal			Carga Horária Anual			Total
		Série			Série			
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a	
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	2	80	80	80	240
	Física	2	2	2	80	80	80	240
	Química	2	2	2	80	80	80	240
Matemática	Matemática	6	4	4	240	160	160	560
	Resolução de Problemas Matemáticos	0	2	0	0	80	0	80
Ciências Humanas	Filosofia	1	1	2	40	40	80	160
	Geografia	2	2	2	80	80	80	240
	História	2	2	2	80	80	80	240
	Sociologia	1	1	2	40	40	80	160
Linguagens	Artes	0	2	0	0	80	0	80
	Ed. Física	2	2	2	80	80	80	240
	Ling. Portuguesa/Literatura	6	4	4	240	160	160	560
	Ling. Estrangeira Obrigatória	2	2	2	80	80	80	240
	Ling. Estrangeira Optativa	1	1	1	40	40	40	120
	Produção Textual	0	0	2	0	0	80	80
Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	1	1	40	40	40	120
CARGA HORÁRIA TOTAL		30	30	30	1200	1200	1200	3600

ANEXO C- Tabela da Matriz Curricular na rede pública do Estado do RJ (Ensino Médio Modelo em Tempo integral pleno)

Área de Conhecimento/Núcleo Articulador	Componente Curricular	Carga Horária Semanal			Carga Horária Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	2	80	80	80	240
	Física	2	2	2	80	80	80	240
	Química	2	2	2	80	80	80	240
Matemática	Matemática	6	6	6	240	240	240	720
Ciências Humanas	Filosofia	2	2	2	80	80	80	240
	Geografia	2	2	2	80	80	80	240
	História	2	2	2	80	80	80	240
	Sociologia	2	2	2	80	80	80	240
Linguagens	Artes	2	2	2	80	80	80	240
	Ed. Física	2	2	2	80	80	80	240
	Ling. Portuguesa/Literatura	6	6	6	240	240	240	720
	Ling. Estrangeira Obrigatória	2	2	2	80	80	80	240
	Ling. Estrangeira Optativa	1	1	1	40	40	40	120
Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	1	1	40	40	40	120
Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho	Projeto de Vida	2	2	2	80	80	80	240
	Projeto de Intervenção e Pesquisa	4	4	4	160	160	160	480
	Estudos Orientados	4	4	4	160	160	160	480
TOTAL HORÁRIO INTEGRAL		50	50	50	2000	2000	2000	6000

ANEXO D- Tabela da Matriz Curricular na rede pública do Estado do RJ (Ensino Médio Modelo em Tempo integral Inovador)

Área de Conhecimento/Núcleo Articulador	Componente Curricular	Carga Horária Semanal			Carga Horária Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	2	80	80	80	240
	Física	2	2	2	80	80	80	240
	Química	2	2	2	80	80	80	240
Matemática	Matemática	6	4	4	240	160	160	560
Ciências Humanas	Filosofia	2	2	2	80	80	80	240
	Geografia	2	2	2	80	80	80	240
	História	2	2	2	80	80	80	240
	Sociologia	2	2	2	80	80	80	240

Linguagens	Artes	0	2	0	0	80	0	80
	Ed. Física	2	2	2	80	80	80	240
	Ling. Portuguesa/Literatura	6	4	4	240	160	160	560
	Ling. Estrangeira Obrigatória	2	2	2	80	80	80	240
	Ling. Estrangeira Optativa	1	1	1	40	40	40	120
Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	1	1	40	40	40	120
Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho	Letramento em Língua Port.	3	3	4	120	120	160	400
	Letramento do Matemática	3	3	4	120	120	160	400
	Laboratório de Iniciação Científica e Pesquisa	2	2	2	80	80	80	240
	Cultura Corporal	2	2	0	80	80	0	160
	Cultura e uso de mídias	0	2	2	0	80	80	160
	Projeto de Vida	4	2	4	160	80	160	400
	Cultura e Arte	0	2	2	0	80	80	160
CARGA HORÁRIA TOTAL		46	46	46	1840	1840	1840	5520

ANEXO E- Tabela da Matriz curricular na rede pública do Estado do RJ (E. M. modelo em tempo integral, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho)

Área de Conhecimento/Núcleo Articulador	Componente Curricular	Carga Horária Semanal			Carga Horária Anual			Total
		Série			Série			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	2	80	80	80	240
	Física	2	2	2	80	80	80	240
	Química	2	2	2	80	80	80	240
Matemática	Matemática	6	6	6	240	240	240	720
Ciências Humanas	Filosofia	2	2	2	80	80	80	240
	Geografia	2	2	2	80	80	80	240
	História	2	2	2	80	80	80	240
	Sociologia	2	2	2	80	80	80	240
Linguagens	Artes	0	0	2	0	0	80	80
	Ed. Física	2	2	2	80	80	80	240
	Ling. Portuguesa/Literatura	6	6	6	240	240	240	720
	Ling. Estrangeira Obrigatória	4	4	3	160	160	120	440
	Ling. Estrangeira Optativa	1	1	1	40	40	40	120
Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	1	1	40	40	40	120
Ciência, cultura e trabalho	Projeto de Vida e mundo do trabalho	2	2	2	80	80	80	240
	Projeto de Intervenção e Pesquisa	4	4	4	160	160	160	480
	Estudos Orientados	2	2	2	80	80	80	240
	Empreendedorismo	3	3	2	120	120	80	320
TOTAL HORÁRIO TOTAL		45	45	45	1760	1760	1760	5280