



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Anderson de Souza Alves

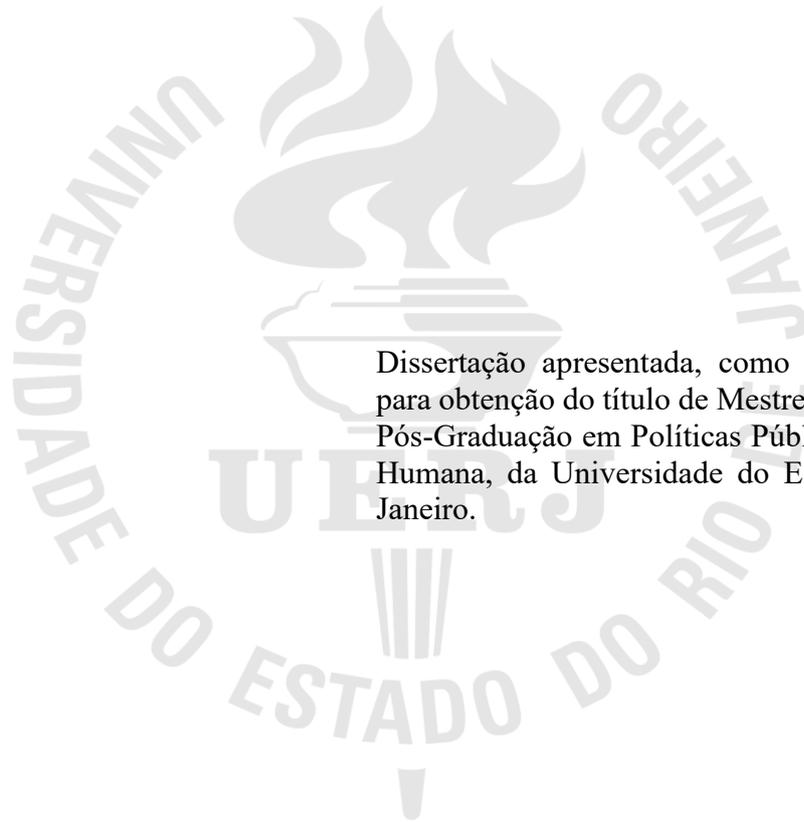
**Trabalho, formação humana e currículo: Uma análise crítica dos discursos
da agenda política de currículo no contexto do Novo Ensino Médio**

Rio de Janeiro

2024

Anderson de Souza Alves

Trabalho, formação humana e currículo: Uma análise crítica dos discursos da agenda política de currículo no contexto do Novo Ensino Médio



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.

Orientadora: Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa

Rio de Janeiro

2024

Anderson de Souza Alves

Trabalho, formação humana e currículo: Uma análise crítica dos discursos da agenda política de currículo no contexto do Novo Ensino Médio

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.

Aprovada em 25 de outubro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Carla Soares Barbosa (Orientadora)

Centro de Educação e Humanidades - UERJ

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

Centro de Educação e Humanidades - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Julia Malanchen

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Às minhas irmãs Michelly e Ketellyn.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão a todas as pessoas que contribuíram para a realização desta dissertação. Sem o apoio e incentivo deles, este trabalho não seria possível.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo financiamento e suporte durante a pesquisa.

Ao meu orientador Carlos Soares Barbosa, que, de forma sempre rigorosa, porém sensível às dificuldades discentes, guiou meus estudos e compartilhou seus conhecimentos. A ele expressei minha sincera gratidão.

Agradeço aos colegas do grupo de estudos JUVENTE (Juventude, Trabalho e Educação), onde se desenvolveram debates e reflexões essenciais para o amadurecimento da pesquisa.

À banca examinadora composta pela professora Marise Ramos e Julia Malanchen, agradeço a avaliação e sugestões valiosas que contribuíram para a qualidade dessa dissertação.

À Celina, minha mãe, expressei a mais profunda gratidão, sem sua sabedoria e amor infinito eu não teria sequer iniciado essa jornada.

Às minhas irmãs, Michelly e Kettelyn, que talvez não saibam da importância e força que representam em todo o meu percurso, meu sincero obrigado.

E, por fim, agradeço à minha amada Carolina Quemel, companheira de todos os momentos. Sem sua força e alegria cedidas, e principalmente sem as longas e frutíferas discussões sobre nossas pesquisas, esse processo não teria se realizado com a mesma qualidade.

RESUMO

ALVES, A. S. *Trabalho, formação humana e currículo: uma análise crítica dos discursos da agenda política de currículo no contexto do Novo Ensino Médio*. 2024. 107 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A dissertação apresenta uma pesquisa qualitativa e documental sobre os discursos em torno da política curricular no contexto do Novo Ensino Médio. O objetivo central do trabalho é identificar as estratégias discursivas pelas quais se constrói o consenso da agenda política para o currículo do NEM. Para alcançar tal objetivo, identificou os fundamentos ético-políticos das mudanças propostas; compreendeu os interesses das organizações nacionais e internacionais; e as concepções de trabalho, currículo e formação humana que guiam a contrarreforma. Utilizou como referencial teórico o Materialismo Histórico-Dialético. Como categorias de análise elegeu os conceitos gramscianos de trabalho como princípio educativo, Estado ampliado e intelectual orgânico para compreender as disputas educacionais do Ensino Médio na especificidade histórica brasileira de capitalismo dependente. Utilizou também categorias à compreensão do conceito de trabalho, tais como a determinação ontológica e histórica do trabalho, o trabalho abstrato e concreto, trabalho simples e complexo, trabalho manual e intelectual. Em contraposição à perspectiva crítica, acrescentou os conceitos de Pedagogia das Competências e Capital Humano. O referencial metodológico empregado é a Análise Crítica do Discurso, fazendo uso dos conceitos de estrutura genérica, intertextualidade, interdiscursividade, representação de atores sociais, avaliação e modalidade. O corpus de análise é composto por três documentos: Lei nº 13.415/2017; *Competências e emprego: uma agenda para a juventude* (BANCO MUNDIAL, 2018); *Projeto de Vida. O papel da escola na vida dos jovens* (FUNDAÇÃO LEMMAN, 2018). Em um primeiro momento, buscou-se discutir as concepções de trabalho, formação humana e currículo de acordo com a perspectiva histórico-crítica, contrapondo-as às concepções liberais. Em seguida, discute-se a construção histórica das políticas educacionais brasileiras e as especificidades do NEM. Por último, através da análise do corpus, compõem um diálogo entre o Materialismo Histórico-Dialético e a Análise Crítica do Discurso. Como resultado, o desvelamento das estratégias discursivas permitiu a compreensão dos significados dos textos, para além de sua aparência discursiva, revelando a essência obscurantista da contrarreforma.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Currículo Escolar. Educação e Trabalho. Análise do Discurso.

ABSTRACT

ALVES, A. S. *Work, Human Development, and Curriculum: A Critical Analysis of Curriculum Policy Agenda Discourses in the Context of the New High School*. 2024. 107 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This dissertation presents qualitative and documentary research into the discourses surrounding curriculum policy in the context of the New High School. The central objective of the work is to identify the discursive strategies through which consensus is built on the political agenda for the NEM curriculum. To achieve this objective, we identified the ethical-political foundations of the proposed changes; an understanding of the interests of national and international organizations; and the conceptions of work, curriculum and human formation that guide the counter-reform. The research uses Historical-Dialectical Materialism as its theoretical framework, using the Gramscian concepts of work as an educational principle, the expanded state and the organic intellectual as categories of analysis to understand the educational disputes in secondary education in the specific Brazilian history of dependent capitalism. It also uses categories to understand the concept of work, such as the ontological and historical determination of work, abstract and concrete work, simple and complex work, manual and intellectual work. In contrast to the critical perspective, the concepts of Skills Pedagogy and Human Capital are added. The methodological framework employed is Critical Discourse Analysis, using the concepts of generic structure, intertextuality, interdiscursivity, representation of social actors, evaluation and modality. The corpus of analysis consists of three documents: Law no 13.415/2017; Skills and employment: an agenda for youth (WORLD BANK, 2018); Life Project. The Role of School in the Lives of Young People (LEMMAN FOUNDATION, 2018). The first step was to discuss the conceptions of work, human formation and curriculum from a historical-critical perspective, contrasting them with liberal conceptions. Then we discuss the historical construction of Brazilian educational policies and the specificities of the NEM. Finally, through the analysis of the corpus, a dialog between Historical-Dialectical Materialism and Critical Discourse Analysis is formed. As a result, the unveiling of the discursive strategies allowed us to understand the meanings of the texts, beyond their discursive appearance, revealing the obscurantist essence of the counter-reform.

Keywords: New High School. School Curriculum. Education and Work. Discourse Analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Percurso metodológico	17
1 TRABALHO, FORMAÇÃO HUMANA E CURRÍCULO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA	23
1.1 O trabalho e a formação humana	25
1.1.1 <u>Determinação ontológica e histórica do trabalho</u>	25
1.1.2 <u>Caráter duplo do trabalho: concreto e abstrato</u>	27
1.1.3 <u>Trabalho Simples e trabalho complexo</u>	29
1.1.4 <u>O trabalho como princípio educativo</u>	30
1.2 Teorias curriculares	33
1.2.1 <u>Teoria tradicional curricular</u>	34
1.2.2 <u>Teoria crítica curricular</u>	36
1.2.3 <u>Teoria curricular pós-críticas</u>	38
1.3 Currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica	40
1.3.1 <u>Currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica</u>	42
1.3.2 <u>Catarse e Liberdade</u>	45
1.3.3 <u>Obscurantismo na educação</u>	47
1.4 A proposta (neo)liberal de educação	48
1.4.1 <u>Liberalismo e educação</u>	48
1.4.2 <u>Pedagogia das Competências</u>	50
2 REFORMAS EDUCACIONAIS E A AGENDA DE POLÍTICAS DE CURRÍCULO NO NOVO ENSINO MÉDIO	52
2.1 Reformas educacionais no Brasil	54
2.1.1 <u>Reforma educacional no primeiro Governo Vargas (1930-1945)</u>	54
2.1.2 <u>A reforma educacional no contexto do desenvolvimentismo (1945-1985)</u>	56
2.1.3 <u>Reformas educacionais no contexto do neoliberalismo</u>	57
2.2 O Novo Ensino Médio	60
2.2.1 <u>Currículo e o Novo Ensino Médio</u>	60
2.2.2 <u>O atual papel do empresariado brasileiro na educação</u>	66
2.2.3 <u>A influência das organizações internacionais na educação brasileira</u>	70
3 ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS DA AGENDA POLÍTICA DE CURRÍCULO	

3.1 A Teoria Social do Discurso e os significados do texto.....	75
3.1.1 <u>Os documentos analisados e suas estruturas genéricas.....</u>	76
3.1.2 <u>Intelectuais da burguesia: Em defesa dos interesses da tríplice governança.....</u>	78
3.1.3 <u>Produzir capital humano. Fundamentos neoliberais de encontro com uma formação para o trabalho.....</u>	84
3.1.4 <u>Representações das juventudes. Como a tríplice governança enxerga o currículo, o trabalho e a formação dos jovens.....</u>	89
3.2 Compreendendo as estratégias discursivas da tríplice governança no NEM.....	94
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE I.....	108

INTRODUÇÃO

O “Novo Ensino Médio”, implementado pela Lei nº 13.415/17, resultante da Medida Provisória (MP) nº 746/16, e complementada pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi aprovado em um contexto de retomada da ortodoxia neoliberal no país, expressa pela política de austeridade econômica e por um conjunto de contrarreformas, como a trabalhista e a previdenciária. A forma autoritária com que a contrarreforma¹ foi implementada gerou forte resistência por parte de estudantes, professores e movimentos sociais, resultando, inclusive, em ocupação de escolas pelo movimento estudantil e denúncias de violência policial. Na outra face da contrarreforma está o apoio à nova legislação, à aprovação da BNCC, guiada pelos interesses de organizações privadas, a exemplo do Instituto Ayrton Senna, do Instituto Unibanco, da Fundação Lemann, do Instituto Natura, e sedimentadas no Movimento Todos pela Educação e Movimento Pela Base.

Apesar da aprovação legal da proposta, a contrarreforma tem sido marcada pelas dificuldades de implementação. Segundo o MEC, até o ano de 2022, 48% dos estados ainda não haviam implementado o NEM na Educação de Jovens e Adultos, 15% ainda não tinham implementado o modelo no ensino noturno, e 22% não tinham adotado a política nas escolas indígenas. Além disso, a nova matriz curricular tem sido criticada por alunos, professores e suas entidades representativas quanto ao esvaziamento dos conteúdos científicos.

Durante o encerramento desse trabalho, foi aprovado o Projeto de Lei nº 5230/2023, apresentado pelo governo Lula da Silva e que alterara alguns pontos da Lei nº 13415/2017, como a carga horária, as disciplinas obrigatórias, a formação dos professores e a substituição dos itinerários formativos por percursos de aprofundamento. Embora haja mudanças, a nova proposta de lei não configura uma revogação do NEM, como esperavam os críticos desta política pública. O relator foi o deputado federal Mendonça Filho, que no governo do presidente Michel Temer ocupou o cargo de ministro da educação durante a implementação da

¹ Ao me referir à reforma do novo Ensino Médio, utilizaremos ao longo do texto o termo contrarreforma. Segundo Coutinho (1996) contrarreforma é uma categoria utilizada por Gramsci, útil para diferenciar a ideia de reforma, a qual está organicamente ligada às transformações sociais advindas das lutas dos subalternos, do seu uso pelas atuais políticas neoliberais, as quais têm transformado a ideia de reforma em sinônimo de cortes de gastos, restrições e supressão de direitos da classe trabalhadora.

contrarreforma. Como essas mudanças em andamento, é considerada para esse trabalho a legislação ainda em vigor.

Alguns estudos têm demonstrado os nexos entre o NEM e as orientações de agências internacionais, como o Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que, além de financiarem projetos de educação no país, produzem relatórios que influenciam fortemente o teor e o direcionamento das políticas educacionais. Na matéria intitulada “Ministério contará com reforço de US\$ 250 milhões do Bird para implementação do NEM”, publicada no Portal do Ministério da Educação (MEC) em 2018, é possível perceber o papel desempenhado pelo Banco para a implementação da contrarreforma e as metas acordadas na negociação.

São muitos os aspectos da contrarreforma que merecem ser analisados, no entanto, a presente pesquisa centra a análise nas mudanças curriculares, que tiveram como uma das principais mudanças, a criação dos itinerários formativos, que de acordo com a referida Lei são: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional. Embora a instituição dos itinerários venda a ideia da possibilidade de escolha por parte dos estudantes, a Lei não garante a obrigatoriedade de as escolas oferecerem todos os itinerários. Outro aspecto previsto e digno de ser problematizado é a obrigatoriedade da oferta somente de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do Ensino Médio e a redução da carga horária das outras disciplinas.

A necessidade de elaboração de uma base curricular nacional, prevista na Constituição de 1988, voltou a ser pauta na agenda educacional na última década. Os debates acerca do tema resultaram no Projeto de Lei nº 6.840/2013, apresentado no Congresso Nacional pelo deputado Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores (PT), e que previa mudanças no currículo da última etapa da Educação Básica, formado por dois campos: uma parte comum e uma parte diversificada. A resistência das entidades de pesquisadores da educação, do movimento estudantil e de determinados movimentos sociais, à época, fez com que a tramitação do referido PL fosse temporariamente suspensa, tendo sido apressadamente desengavetado em 2016 pelo governo Michel Temer por meio da MP nº 746. Nela, a criação de uma Base Nacional Comum Curricular era tida como fundamental e indispensável. A primeira versão da BNCC na etapa do Ensino Médio ocorreu em 2015 e a última versão foi aprovada em 2018. Com o foco no

desenvolvimento de competências e habilidades, o documento vai ao encontro dos interesses do empresariado e das agências multilaterais quanto à formação do trabalhador demandado pelo atual padrão de acumulação flexível (SILVA, 2018; KUENZER, 2019; MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021).

A análise da Lei nº 13.415/17 nos permite compreender as estratégias de dominação burguesa por meio da educação. Por essa razão, a pergunta que orienta o presente estudo é: Por quais estratégias discursivas se constrói o consenso da agenda de políticas para o currículo no NEM?

Uma das principais preocupações dos estudos sobre currículo deve ser com quem o define. Nesse sentido, a presente investigação busca analisar a concepção de formação humana presente no discurso da agenda de políticas para o currículo dos contrarreformistas, contrapondo-a com a perspectiva histórico-crítica, em especial a Pedagogia Histórico-Crítica. Pretende-se analisar tal agenda a partir de sua contribuição para a transformação social, visando a emancipação e o comportamento crítico dos estudantes. Assim sendo, a importância desta pesquisa se dá ao buscar desvelar os processos pelos quais a escola, a partir das novas roupagens da teoria do capital humano², tais como as noções de habilidades, competências e empregabilidade, como aponta Frigotto (2010), tem se atualizado para manter, aprofundar e ocultar as relações sociais de exploração.

Ao discutir as condições do desenvolvimento da sociedade brasileira, Fernandes (1979) já atribuía à educação das massas um importante papel para o desenvolvimento do país rumo a uma sociedade mais justa e igualitária, enxergando a educação como um forte componente de integração política e mudança social. No entanto, nos tempos atuais, com o avanço do neoconservadorismo brasileiro, conhecimentos e propostas de formação que reforcem a participação cidadã, que intencionem a formação de “intelectuais orgânicos” da classe trabalhadora (GRAMSCI, 1978) e/ou prezem pelo desenvolvimento da “consciência de mudança” (ARROYO, 2015) são considerados perigosos e subversivos por trazerem consigo o fortalecimento dos princípios democráticos e a crítica ao capitalismo.

² Essa teoria surge na década de 1950 com base em pesquisas de Teodoro Schultz (1973), e deu sustentação à crença de que poderia ser capitalista tanto uma detendo a propriedade privada dos meios de produção quanto investindo em educação e treinamento. De maneira positivista e funcionalista, essa teoria desconsidera as determinações responsáveis pela produção da desigualdade econômica, social, cultural e educacional (FRIGOTTO, 2010)

Sendo assim, busco analisar a direção ético-política do NEM a partir dos textos de documentos das organizações multilaterais e organizações empresariais nacionais, sem perder de vista as condições materiais, sociais, históricas, econômicas e culturais da instituição escolar no contexto da contrarreforma educacional. Isso dá continuidade ao estudo realizado pelo autor para o trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Por se tratar de uma pesquisa documental, o conceito de currículo foi abordado enquanto currículo prescrito e não na perspectiva do currículo praticado na práxis educativa. A partir da Análise de Discurso, a pesquisa procurou compreender as diferentes concepções de currículo e as influências do Banco Mundial na então recém-aprovada Lei do NEM.

Igualmente, a presente investigação se limita a analisar as prescrições curriculares contidas nos documentos das organizações multilaterais (Banco Mundial) e das organizações empresariais nacionais (Fundação Lemann) que interferem na formulação de agendas de políticas públicas para o currículo e buscam guiar a atuação dos profissionais dentro de sala de aula.

Tomo como definição de currículo o “conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2016, p.57); a escola em seu próprio funcionamento. O autor afirma que o conteúdo escolar está ligado à questão do saber e do conhecimento, mas, não a qualquer saber, e sim ao saber elaborado, sistematizado. “Para o acesso ao saber sistematizado é que se torna necessária a escola” (SAVIANI, 2016, p. 55), uma vez que o conhecimento do senso comum pode ser adquirido fora dela. Referindo-se ao acesso ao saber sistematizado, Saviani define o currículo enquanto atividades “nucleares” a serem desenvolvidas na escola.

Sobre a agenda, sigo o modelo explicativo do ciclo de políticas públicas, no qual a construção da agenda é um estágio de toda política pública. Esse estágio nos leva a refletir por que algumas questões entram na agenda política e outras não (SOUZA, 2022). A ideia de analisar a agenda política curricular no contexto do NEM não visa captar precisamente sua implementação ou formulação enquanto política de currículo. Tão pouco, pretende realizar uma avaliação de seus resultados. Visa o entendimento de como é construído, no campo do discurso, o consenso da necessidade de determinadas mudanças nas políticas educacionais, mais especificamente, curriculares, e suas intencionalidades.

Quanto à análise de discurso, essa investigação utiliza a Análise Crítica do Discurso, a qual não se interessa por análises puramente linguísticas, mas sim, aquelas que relacionam o

uso da linguagem a determinados contextos que envolvem poder (WODAK, 2004). O caminho dessa análise será, portanto, a compreensão da relação entre os textos e as representações feitas do currículo, do trabalho e da formação humana no contexto do NEM. Compreender essas relações torna-se relevante para o desvelamento do conteúdo ideológico e hegemônico, e tal esforço se justifica pela perspectiva de que

A ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível. Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente. (FAIRCLOUGH, 1989, APUD. RESENDE; RAMALHO, 2006).

Desde a Reforma Administrativa do Estado³, nos anos 1990, grupos empresariais vêm se articulando no intuito de controlar a gestão das políticas educacionais. Essas articulações se mantêm cada vez mais ativas e perpassam diferentes governos, culminando no ano de 2017 com a aprovação do NEM (FILHO; LOPES; IORA, 2019). São as diferentes resoluções tomadas por essas articulações, que envolvem o Estado, os grupos empresariais e as organizações multilaterais, que Thiensen (2016) chamou de “agenda propositiva global”.

A concretização da contrarreforma educacional contou com forte investimento midiático por parte das organizações empresariais e do MEC, visando conquistar o consenso e convencer a opinião pública acerca da necessidade urgente de mudanças. Como já destacou Gramsci, coerção e consenso são faces de uma mesma moeda, são estratégias acionadas pelo Estado na disputa por hegemonia.

Com os processos de desregulamentação e descentralização possibilitados pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), aprovada em pleno contexto de adoção das políticas neoliberais no país, as organizações empresariais têm atuado ativamente como parceiras dos governos, direcionando a implementação de políticas e programas especiais, a exemplo da parceria entre o Instituto Ayrton Senna e os governos do estado de São Paulo e Rio de Janeiro com o IAS (GOULART; ALENCAR, 2021; PEREIRA, 2021).

A formulação e implementação da BNCC também ocorre sob a interferência dos institutos e fundações empresariais, que sob o disfarce da “filantropia” atuam a favor dos seus

³ Segundo Bresser (1999), a Reforma Administrativa do Estado nos anos 1990 compôs um grupo de propostas para reformar a atuação do Estado nesse período. Norteada por uma visão do Estado no qual ele aparece como ineficiente, a reforma se guia através de conceitos como flexibilização e descentralização das atividades estatais, além de controle fiscal e outros conceitos da nova gestão pública (new public management).

interesses, transformando em questões meramente técnicas discussões que são essencialmente políticas e utilizando-se de seu poder econômico para organizar seminários, patrocinar pesquisas, organizar redes de apoio e dar suporte financeiro e organizacional (TARLAU; MOELLER, 2020). Tudo isso a fim de convencer agentes do Estado, como secretários estaduais e municipais de educação, sobre a necessidade e urgência de aprovação da BNCC. Nos materiais sobre a BNCC, produzidos por essas organizações, observa-se o foco na aprendizagem de competências e habilidades – cognitivas, comportamentais e socioemocionais. Tal projeto atinge também a formação docente, a fim de que os professores e professoras se “adequem” à base, contribuindo para deslegitimar a escola e os professores enquanto produtores de currículo (ARAÚJO; LOPES, 2021).

O ataque à educação pública e ao corpo docente sob o disfarce de reforma ocorre também com o aval e incentivo de organizações multilaterais, que investem em produção intelectual e empréstimos financeiros para submeter a educação à lógica neoliberal em diversas partes do globo terrestre. Como destaca Shiroma (2020), o resultado no âmbito da nova gestão pública é a “transferência de política”.

Com o gerencialismo e os novos mecanismos de governança, verifica-se a inserção de atores privados na ossatura do Estado e a redução do seu papel a mero coordenador dos atores envolvidos. O objetivo desse fenômeno global de privatização do currículo é submeter a educação dos países em desenvolvimento à formação de trabalhadores adaptados e adaptáveis à imprevisibilidade do futuro do mercado de trabalho, sob o discurso de ser este o (suposto) caminho para o desenvolvimento econômico (GUERRA; FIGUEIREDO, 2021; MELO, 2021).

Pelo exposto, o objetivo geral deste estudo é identificar por quais estratégias discursivas se constrói o consenso da agenda de políticas para o currículo em torno do NEM.

Para que tal objetivo seja alcançado, alguns objetivos específicos necessitaram ser antes desenvolvidos. São eles:

- Identificar os fundamentos ontológicos e ético-políticos das mudanças curriculares no Ensino Médio e contrapô-los à PHC.
- Compreender os interesses das organizações nacionais e internacionais na formulação de agendas políticas de currículo no contexto do NEM.

- Entender as concepções de formação humana, currículo e trabalho presentes no discurso dos textos que representam a agenda de políticas para o currículo e que orientam a atual contrarreforma do Ensino Médio.

Percurso Metodológico

Considerando o caráter aproximativo e provisório de toda pesquisa, a etapa inicial de toda investigação científica consiste em um levantamento bibliográfico a fim de possibilitar o mapeamento dos conhecimentos acumulados em torno de um determinado aspecto da realidade. Assim, na primeira etapa do estudo, foi feita uma busca na plataforma Google Acadêmico, a fim de verificar as produções existentes que trataram do papel das agências multilaterais e das organizações do empresariado nacional em defesa da contrarreforma do Ensino Médio. Para a seleção dos artigos, teses e dissertações, este levantamento inicial fez uso dos seguintes descritores: *discurso; currículo do Ensino Médio; reforma do Ensino Médio; organizações multilaterais; hegemonia; BNCC; GIFE*. Tomando por base o recorte temporal de 2016 (ano da MP nº 746) a 2022, foram encontrados 27 estudos. Na mesma plataforma foram utilizados também os seguintes descritores: *Análise crítica do discurso; currículo do Ensino Médio; reforma do Ensino Médio; organizações multilaterais; hegemonia; BNCC; fundações privadas*. Foram encontrados por esses descritores 210 resultados.

Outra base de consulta foi a plataforma da Scielo, na qual foram inseridos os descritores: *Ensino Médio e currículo; Ensino Médio e discurso; reforma do Ensino Médio e currículo*, tendo sido encontrados 1330 resultados. Do total de 1568 resultados encontrados, foram selecionados 13 estudos – 9 artigos, 3 dissertações e 1 tese – que mais demonstraram aderência aos objetivos desta pesquisa, isso é, aqueles que analisaram – pela perspectiva crítica – as mudanças curriculares do NEM de modo geral, tendo sido excluídos os que traziam análises com base em disciplinas escolares específicas ou que tratassem das modalidades da Educação Básica, como Educação Quilombola, Indígena, Educação a Distância e Educação Especial.

Na tabela abaixo, encontra-se a referência dos 13 trabalhos selecionados, sendo que a exposição dos pontos mais importantes do levantamento será apresentada no capítulo 2 desta dissertação.

Título	Autor	Encontrado em	Tipo e ano de publicação
Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível	KUENZER, Acácia Zeneida	Revista Educação e Sociedade	Artigo2017
Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia	FERRETTI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro	Revista Educação & Sociedade	Artigo2017
Política e significantes vazios: uma análise da reforma do Ensino Médio de 2017	CORTI, Ana Paula	Educação Em Revista	Artigo 2018
A BNCC da reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso	SILVA, Monica Ribeiro da	Educação Em Revista	Artigo 2018
Uma análise sobre a reforma do Ensino Médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais	ZANATA, Shalimar. et al.	E-Curriculum Revista PUC-SP	Artigo2019
Governança corporativa na política educacional: o papel da OCDE	PEREIRA, Rodrigo da Silva	Revista Práxis Educacional	Artigo2019
Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador.	F. Alencar; D.C. Goulart	Revista Germinal:Marxismo e Educação em Debate	Artigo 2021

O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações	GOULART, Débora Cristina; MOIMAZ, Rodolfo Soares	Pensata: Revista Dos Alunos Do PPG Em Ciências Sociais Da UNIFESP	Artigo 2021
Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas	H. G. Araujo; A. C. Lopes	Revista Práxis Educativa	Artigo 2021
Todos pela educação? O papel do Instituto Ayrton Senna	LAIA, Aline Carla Batista de	Laboratório de Investigações em Estado, Poder e Educação (LIEPE/UFRRJ)	Dissertação2018
Os empresários e as políticas públicas em educação básica no Brasil contemporâneo: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do “novo ensino médio”	MELLO, Livia Mourinho de	Repositório Institucional da UFF	Dissertação2020
A influência conservadora e empresarial na perpetuação da dualidade educacional no século XXI: o processo de implementação da reforma do ensino médio no estado de São Paulo	CASTILHO, Bianca Bardi	Repositório UFSCAR	Dissertação2021
Instituto Ayrton Senna: proximidades e contradições da atuação empresarial na educação pública no Brasil	DEPIERE, Adriana Alvares de Lima	Repositório USP	Tese2020

Epistemologicamente, a presente pesquisa fundamenta-se no método Materialismo Histórico-Dialético, que compreende a história humana formada por homens reais que produzem a existência por meio de ações sobre a natureza (MARX; ENGELS, 2007). Foi nesse processo histórico de transformação dos meios materiais encontrados e/ou produzidos que as relações dos homens entre si e com a natureza se exteriorizam, de forma a coincidir o que eles são com o que produzem e o modo pelo qual produzem. De acordo com os autores, as inovações produtivas ao longo da história resultam em nova divisão social do trabalho, que por sua vez determina novas relações sociais.

Exceto nos estágios primitivos, Engels (1989) compreende as sociedades humanas ao longo da história como sociedades de classes, enquanto produto da apropriação privada da terra e das relações sociais e econômicas determinadas no modo de produção. Sob essa perspectiva, todo desenvolvimento da história é na verdade a história das lutas de classes. Portanto, para o autor, deve-se partir sempre da estrutura econômica de uma sociedade para esclarecer a superestrutura das instituições jurídicas e políticas e da mesma forma para esclarecer as concepções religiosas e filosóficas de cada época.

Como toda a estrutura social, o Estado, bem como a produção de ideias, representações e consciência, estão entrelaçados com a materialidade dos homens, isto é, provêm dos processos de vida dos indivíduos e de suas relações de produção. Não se deve perder de vista que, ao produzirem suas ideias e representações, homens e mulheres não as fazem apartados das determinações e do desenvolvimento das forças produtivas com as quais convivem em seu cotidiano. Isso faz com que seja eliminada, perante o Materialismo Histórico-Dialético, qualquer pretensão de autonomia da moral, religião ou de outras formas ideológicas (MARX; ENGELS, 2007).

Ao contrário, a produção cotidiana da existência leva os indivíduos a desenvolverem modos prático-utilitários de lidarem com os imediatismos e evidências dos fenômenos. Ao aceitarem como naturais e autônomas certos aspectos da aparência externa de um fenômeno ou de um objeto e não como produtos das relações produtivas, esses indivíduos constroem uma percepção da realidade que não vai além da aparência externa dos fenômenos, compreendendo como realidade o que Kosik (2002) chamou de pseudoconcreticidade.

Posiciona-se aqui a necessidade de compreender os fenômenos em sua essência e não somente em seus aspectos externos, buscando a compreensão da realidade como totalidade

concreta. Marx (1989) se refere à ideia de totalidade como o produto da elaboração e representação do fenômeno em conceitos, constituído por múltiplas determinações. Kosik (2002) indica que o conhecimento construído pela dialética, a partir da decomposição em “conceito” e “abstração”, faz com que a estrutura do fenômeno seja conhecida em sua essência. O movimento dialético no qual se opera a destruição da pseudoconcreticidade não visa negar a existência das características aparentes nos fenômenos, mas sim compreendê-los dentro da realidade social – entendida como unidade dialética entre o todo e as partes. É por meio da totalidade concreta que se pode alcançar a autêntica objetividade do fenômeno, seu conhecimento histórico, seu conteúdo objetivo, seu significado e sua função objetiva na realidade histórico-social.

Marx compreende a totalidade concreta da sociedade burguesa na relação com outras totalidades, de forma que se confere a ela um caráter estruturado, articulado e dinâmico. O seu dinamismo é resultado do caráter contraditório das relações que mantém com outras totalidades. Essas relações das partes com o todo e do todo com as partes não ocorrem de forma direta, mas por sistemas de mediação que envolvem os níveis de complexidade e a estrutura peculiar de cada uma das partes que compõe a totalidade (NETTO, 2011).

Foi por meio desse método que Saviani (2018) desenvolveu a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Em um primeiro momento chamada de Pedagogia Revolucionária, essa pedagogia assumidamente histórica e dialética busca converter-se em um instrumento de mudança social na direção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, considera a socialização dos conhecimentos como parte fundamental do processo educativo.

A partir do referido método e da PHC, o presente estudo compreende que o NEM, enquanto política pública e conseqüentemente gerida pelo Estado, se apresenta como totalidade contraditória do conceito de currículo, configurando-se como síntese provisória dos diferentes interesses em disputa existentes na sociedade.

A concepção de Estado que aqui se privilegia é a de “Estado ampliado” (GRAMSCI, 2003), definido como a soma da sociedade política e da sociedade civil. Ambas as esferas servem para conservar ou transformar determinada formação social, conforme os interesses em disputa de determinadas classes (COUTINHO, 1996). Segundo a teoria gramsciana, entende-se por sociedade política a esfera constituída pelos aparelhos repressivos/coercitivos do Estado, tais como os aparelhos burocráticos e executivos vinculados a imposições de leis e ao aparato

policial e do exército. A sociedade civil, por sua vez, é formada por um conjunto de instituições privadas que representam os interesses de diferentes grupos sociais, isto é, os chamados aparelhos privados de hegemonia⁴, responsáveis pela elaboração e difusão de ideologias e valores simbólicos, materializados em instituições como a escola, igrejas, partidos políticos, a mídia, entre outras. Instituições estas que mantêm relações constantes entre si e com os aparelhos coercitivos do Estado.

O presente estudo se configura em pesquisa documental e qualitativa, reconhecendo que a abordagem qualitativa busca o aprofundamento do universo dos significados, das ações e relações humanas, das crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2001). “Um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

A importância da pesquisa documental consiste no fato de que o documento permite a observação dos processos de maturação ou evolução de grupos, indivíduos, mentalidades e práticas, conforme argumenta Cellard (2008). Nessa mesma direção, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) destacam que a utilização de documentos em pesquisas nas Ciências Sociais é justificada pela riqueza de informações que podem ser extraídas e resgatadas, possibilitando a ampliação do entendimento sobre objetos que necessitam de contextualização histórica e sociocultural para serem compreendidos.

São três os documentos que constituem o corpus de análise da presente pesquisa, a saber: Lei nº 13.415/2017; *Competências e emprego: uma agenda para a juventude* (BANCO MUNDIAL, 2018); *Projeto de Vida. O papel da escola na vida dos jovens* (FUNDAÇÃO LEMMAN, 2018).

No intuito de analisar os interesses e a concepção de currículo presentes na agenda política representada nos documentos produzidos por organismos multilaterais, organizações empresariais e o MEC em torno da nova matriz curricular para o Ensino Médio, o presente estudo constitui como categorias de análises os conceitos gramscianos de trabalho como

⁴ Para Coutinho (1996) trata-se de organismos sociais privados, que, devido à adesão de seus integrantes ser voluntária, detêm relativa autonomia do Estado em seu entendimento estrito. No entanto, é inegável sua relação na esfera pública, já que suas atividades são voltadas para a propagação de ideias que visam a obtenção de hegemonia

princípio educativo, Estado ampliado, intelectual orgânico⁵ e hegemonia, com vista a desvelar os modos de operação ideológica utilizados para implementação da atual contrarreforma e suas intencionalidades pretendidas. Esses conceitos nos ajudarão a compreender as disputas em torno da educação brasileira e do Ensino Médio na especificidade histórica brasileira de capitalismo dependente⁶ (FERNANDES, 1979). Traz assim à análise a necessidade do uso de categorias à compreensão do conceito de trabalho, tais como a determinação ontológica e histórica do trabalho, o trabalho abstrato e concreto, trabalho simples e complexo, trabalho manual e intelectual. Devido ao encaminhamento dessas categorias na direção da compreensão do discurso hegemônico de educação, acrescentam-se a essas os conceitos de Pedagogia das Competências e Capital Humano.

Além dos conceitos gramscianos mencionados e das categorias próprias do método do Materialismo Histórico-Dialético (totalidade, mediação, dialética e contradição), para análise dos documentos selecionados, recorreremos à Análise Crítica do Discurso (ACD), buscando identificar a relação dialética entre semioses e outras práticas sociais. Como a língua é integrante do processo social material, de acordo com Fairclough e Melo (2012), por meio da ordem do discurso é possível trazer à discussão a questão da hegemonia dentro dos discursos.

Uma ordem de discurso é uma estruturação social da diferença semiótica, uma ordenação social particular das relações entre os vários modos de construir sentido, isto é, os diversos discursos e gêneros. Um aspecto dessa ordenação é a dominância: algumas maneiras de construir sentido são dominantes ou estão em voga para certas ordens de discurso; outras são marginais, subversivas, alternativas (FAIRCLOUGH; MELO, 2012, p.310).

De acordo com o autor, é possível falar em discursos hegemônicos, tendo em vista que se trata de estruturações semióticas que se tornam dominantes. No entanto, são sempre conflitadas em maior ou menor grau por estruturações subversivas, marginais ou contra-hegemônicas, fazendo da ordem do discurso não um sistema fechado, mas, sim, um sistema aberto, sujeito a mudanças que são derivadas das interações sociais. Essas disputas não ocorrem somente no campo discursivo, uma vez que, segundo a Teoria Social do Discurso, um texto,

⁵ Intelectuais inseridos nos aparelhos privados de hegemonia, em estreita relação com o trabalho, economia e política, responsáveis pela disseminação de ideologias atuando a favor de determinada classe (GRAMSCI, 1978)

⁶ Especificidade das formas periféricas e dependentes do capitalismo, marcadas pela autocracia e sobreexpropriação da classe trabalhadora pela associação das burguesias nacionais e internacionais. Cardoso (1995) oferece uma síntese desse conceito relacionado às classes sociais e à revolução social no pensamento de Florestan Fernandes.

enquanto materialização do discurso, existe sempre como mediação entre a prática discursiva e a prática social.

Durante a análise dos documentos, também foram empregadas as seguintes categorias da Análise Crítica do Discurso: estrutura genérica, intertextualidade, interdiscursividade, representação de atores sociais⁷, avaliação e modalidade. Pretende-se com tais escolhas compreender os significados dos textos em sua dimensão acional, representacional e identificacional⁸.

À luz dessas considerações iniciais, este texto se estrutura em 3 capítulos. O primeiro discorre sobre a relação entre trabalho e formação humana na perspectiva histórico-crítica e aborda o conceito de currículo e suas principais teorizações curriculares com foco na Pedagogia Histórico-Crítica. No segundo capítulo, a partir da reconstrução histórica das políticas educacionais no Brasil, com destaque para os conhecimentos já produzidos sobre a atual contrarreforma do Ensino Médio, dedicando atenção à atuação dos organismos internacionais e das organizações do empresariado nacional. Por fim, no terceiro capítulo, serão analisados os documentos, utilizando-se da Análise Crítica do Discurso. Em anexo encontra-se uma tabela referente aos resultados da análise.

⁷ É importante destacar que a categoria de análise representação dos atores sociais foi mantida nesses termos para garantir a fidelidade com o autor. Contudo, nessa análise, ela ganha o sentido de representação dos sujeitos ou indivíduos.

⁸ Essas dimensões serão tratadas no capítulo 3 dessa Dissertação. Por ora e de forma resumida, cabe mencionar que o significado acional se refere às funções dos textos enquanto tipo específico de prática social e sua relação com outros textos. O significado representacional refere-se ao levantamento das representações feitas dos atores sociais inclusos e às perspectivas particulares em relação aos temas discutidos. O significado identificacional, por sua vez, diz respeito às avaliações feitas sobre atores e eventos e com o que os textos se comprometem

1 – TRABALHO, FORMAÇÃO HUMANA E CURRÍCULO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

1.1 O trabalho e a formação humana

Antes de avançarmos na discussão no sentido de compreender a proposta materialista histórico-dialética para o currículo, convém algumas elucidações sobre o que é trabalho em sua relação com a formação humana e alguns dos conceitos básicos que o envolvem. Iniciaremos.

1.1.1 Determinação ontológica e histórica do trabalho

Embora a ideia de trabalhar seja frequentemente confundida com a ideia de estar empregado, é necessário primeiramente afastar-nos de tal confusão. Como nos lembra Marx (2013), os seres humanos se diferenciam dos outros animais porque não apenas se adaptam à natureza e aos meios de sobrevivência já encontrados, mas sim porque a transformam, produzindo eles próprios os seus meios de sobrevivência. Como afirma Lukács (1978, p. 5):

A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia "já na representação do trabalhador", isto é, de modo ideal.

É fato que muitas vezes chamamos de “trabalho” a ação de um conjunto de abelhas ao construir uma colmeia ou formigas ao carregar folhas. Mas, o que adverte Lukács nessa citação é justamente que a atividade desses seres se diferencia do trabalho humano, uma vez que agem de forma determinada previamente pela natureza. Agem de acordo com seus instintos e não idealizando previamente um resultado, de forma livre como fazem os seres humanos. Ou seja, é a capacidade teleológica que diferencia a atividade humana da atividade de outras espécies. De acordo com Marx (2013), o trabalho é a atividade pela qual o homem garante a superação de suas necessidades para que reproduza a sua existência material. Essa atividade, diferente da atividade de outros seres, se dá de forma livre e consciente, constituindo assim o caráter genérico da humanidade, como seres que, através do trabalho, como atividade mediadora entre eles e a natureza, alteram-na intencionalmente e de forma livre para que reproduzam sua própria existência sob as novas condições.

Essa característica de responder às suas necessidades por meio de uma atividade previamente idealizada, fazendo surgir novas condições e produzindo seus meios de existência,

é o que define o trabalho em seu caráter ontológico. Contudo, é necessário compreender que essas respostas não se dão em uma relação imediata. Ainda que toda atividade de trabalho surja como resposta para suprir alguma necessidade, os seres humanos transformam tanto essas necessidades quanto a capacidade de as solucionar em novas questões. Essas novas questões são respondidas de maneira frequentemente bem elaborada. Dessa forma, ao passo que as soluções realizadas pelo trabalho humano se desenvolvem, alteram-se também as suas necessidades, levando ao desenvolvimento das técnicas do trabalho. Assim, produzem conhecimento e desenvolvem a capacidade humana. Isso nos revela que o trabalho, em sua forma ontológica e ontocriativa, está relacionado à própria ontologia da humanidade, tendo o conhecimento como mediador dessa relação (LUKÁCS, 1978).

Convém destacar, ainda, que o trabalho, como processo que cerca toda a vida humana e sendo específico dela, não responde apenas às necessidades biológicas dos seres humanos, mas também responde às necessidades culturais, artísticas, simbólicas e afetivas (KOSIK, 2002).

Ainda que essas características do trabalho estejam sempre presentes ao longo do movimento histórico, é importante não permitir que sejam ignoradas as diversas determinações históricas. Isso é, as diferentes formas pelas quais a atividade do trabalho é organizada pelos indivíduos, de acordo com o estágio e o rumo do desenvolvimento de cada sociedade.

(...) até as categorias mais abstratas – precisamente por causa de sua natureza abstrata –, apesar de sua validade para todas as épocas, são, contudo, na determinidade desta abstração, igualmente produto de condições históricas, e não possuem plena validade senão para estas condições e dentro dos limites destas (MARX, 1988, p. 20 apud. RAMOS, 2007).

Assim, se apresentam duas faces do trabalho: o trabalho enquanto determinação ontológica, intrínseco à produção da humanidade independente de sua forma. E o trabalho na sua determinação histórica, que são as formas assumidas por diferentes modos de produção e socialização desenvolvidos por diferentes grupos sociais. Ou, como hoje conhecemos, sob a forma de trabalho assalariado ou emprego, mas que em outros tempos adquiriu outras formas históricas, como o trabalho primitivo, o trabalho servil e o trabalho escravo (RAMOS, 2007).

1.1.2 Caráter duplo do trabalho: concreto e abstrato

Seguindo com o objetivo de desvincular a categoria trabalho em sua forma ontológica com as suas formas históricas, convém separarmos também o seu duplo caráter: trabalho concreto e trabalho abstrato. Como já visto, o trabalho é a produção de meios de existência, ele

é a resposta que damos às nossas necessidades, com a intenção de eliminá-las. Sendo assim, esse trabalho se materializa em produtos para nossa sobrevivência. Se cozinhamos, costuramos, construímos, cantamos ou semeamos, o nosso objetivo é suprir necessidades de nossa existência. Essas atividades produzem objetos, gestos, sons, ou seja, produtos que nos permitem superar nossas carências. Quando produzimos, nossos produtos têm seu valor medido pelo seu valor de uso, ou seja, pelo quanto de utilidade têm esse produto para saciar alguma necessidade. Não importa, nesse caso, o quanto de trabalho foi dispensado para produzi-lo, mas somente a utilidade desse produto (MARX, 2013).

Ao produzir, visamos fazer uso do produto gerado pelo nosso trabalho, atribuindo a ele somente o valor de uso, o trabalho nesse caso assume o caráter de trabalho concreto. Nele nos identificamos concretamente, pois nele estão as marcas das nossas necessidades e nossos meios de superá-las (RAMOS, 2007).

Contudo, na sua forma histórica, dentro das relações capitalistas, o produto do trabalho nem sempre é consumido diretamente por quem o produziu. Na produção capitalista, os produtos do trabalho são convertidos em mercadorias. Isso significa que o sentido da produção não se dá para o uso imediato do produto, aproveitando seu valor de uso, mas sim para ser trocado no mercado, visando assim, aproveitar-se de seu valor de troca. Esse produto, para ser considerado no formato de mercadoria, necessita que seja desconsiderado o seu valor de uso. Isso porque aquele que possui uma mercadoria que pretende trocá-la não deve enxergar nela um meio de atender imediatamente suas necessidades, senão, utilizando como meio de troca (MARX, 2013).

Na medida em que o valor de uso, que é o resultado de um trabalho específico, passa a ser substituído pelo valor de troca, na metamorfose do produto em mercadoria, o próprio caráter do trabalho ali investido passa a ser substituído. Não é mais a qualidade e especificidade do trabalho ali dispensado que determina o valor da mercadoria, e sim a quantidade de trabalho. Isso equivale a dizer que, na forma histórica assumida pelo trabalho no sistema de produção capitalista (trabalho assalariado ou emprego), os produtos do trabalho perdem seu caráter particular como valores de uso, tornando-se apenas valores de troca. Também, a força de trabalho dispendida pelo trabalhador passa a ser vista como uma mercadoria. E tal como acontece com os produtos transformados em mercadorias, não importam mais as particularidades do tipo de trabalho que se executa, ele se torna um trabalho abstrato, importando apenas a quantidade de trabalho que poderá ser empregada. Da mesma forma que

valor de uso e valor de troca dividem o mesmo corpo material da mercadoria, se materializam na mercadoria o duplo caráter do trabalho, o trabalho concreto e o trabalho abstrato. Portanto:

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e, graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato, ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso (MARX, 2013, p. 172).

Em relação à forma histórica que o trabalho adquire nos tempos atuais, é necessário apontar a crise do trabalho abstrato. Devido à crise de acumulação do capital a partir da década de 1970, a reestruturação produtiva tem levado o trabalho assalariado às formas cada vez mais precárias e escassas (SENE, 2005; ANTUNES, 2018). Apesar da confusão que causam alguns teóricos, ao anunciarem o fim do trabalho, Antunes (2018) afirma a impossibilidade do fim do trabalho concreto, esclarecendo que a crise atual do emprego, que impõe aos trabalhadores condições cada vez mais precárias, como a terceirização, a informalidade e o desemprego, trata-se da crise do trabalho assalariado, ou seja, sua forma abstrata, ou ainda, sua forma histórica.

Pelo discutido até aqui, creio que já estamos precavidos dos riscos de confundir o trabalho em sua forma ontológica, intrínseca à produção da própria existência humana e independente das particularidades sócio-históricas, de suas formas históricas, dentre as quais está a forma capitalista de produção. Nessa forma histórica, o trabalho aparece como trabalho assalariado e, na medida em que produz valor de uso, se esvazia de suas particularidades, convertendo-se em trabalho abstrato. Contudo, para os fins da discussão que aqui se pretende, convém comentarmos ainda outras duas características relevantes para a categoria trabalho: trabalho simples e complexo.

1.1.3 Trabalho simples e trabalho complexo

A metamorfose do produto para mercadoria demandou que a forma histórica do trabalho atingisse um determinado grau de desenvolvimento na divisão social do trabalho. Na produção capitalista, esse desenvolvimento já se encontra atingido. Nela, aumentam os níveis de divisão do trabalho já existente, ao mesmo tempo que se combinam diferentes ofícios no mesmo espaço. Independentemente de sua configuração, essa divisão do trabalho⁹ sempre dependerá de trabalho humano como mecanismo de produção (MARX, 2013). Através do trabalho em sua

⁹ Ver Marx (2013), p. 511-538.

determinação ontológica, e da relação de problematização de suas carências e das maneiras possíveis de supri-las, que o ser humano desenvolve as práticas de trabalho, o conhecimento, o meio e, portanto, a própria humanidade (LUKÁCS, 1978). Nota-se que o trabalho não produz somente objetos ou serviços, mas produz também conhecimento. É nesse contexto

que podemos perceber a relevância da ciência e da tecnologia, quando tomadas como produtoras de valores de uso na tarefa de melhoria das condições de vida e possibilidade de dilatar o tempo livre ou tempo de efetiva escolha humana. Nesta perspectiva a ciência e a tecnologia possibilitam extensões dos sentidos e membros dos seres humanos (FRIGOTTO, 2005, p. 58).

Nas sociedades pré-capitalistas, o conhecimento gerado e aplicado na produção era gerido pelos próprios trabalhadores autônomos. Já na produção capitalista, devido à forma de sua divisão do trabalho, o conhecimento somente é exigido pela produção combinada de diferentes trabalhos em conjunto e não mais do trabalhador individual. Assim, o trabalhador acaba sendo separado do conhecimento, tal como foi de seu produto. Isso implica no surgimento da divisão entre as esferas do conhecimento e da prática produtiva, ou seja, o trabalho é separado entre trabalho intelectual e trabalho manual (MARX, 2013).

Com o parcelamento das etapas, o trabalho de cada indivíduo se torna uma tarefa simples, a produção torna-se menos complexa, e não necessita mais que todos os trabalhadores possuam conhecimentos para um trabalho complexo, apenas uma adaptação psicofísica para atuarem nessa forma de produção. Nesse momento, então, separam-se dois tipos de trabalhos: o trabalho simples e o trabalho complexo.

O trabalho simples, portanto, é aquele reduzido à indiferença de quem o realiza, já que, para isto, não são exigidos mais do que conhecimentos elementares, como ler, escrever e contar, além de rudimentos técnico-procedimentais para o exercício das tarefas. Já o trabalho mais complexo se realiza por uma força de trabalho na qual entram custos mais altos de formação, cujo valor é mais elevado do que a força de trabalho simples (RAMOS, 2007, p. 43).

Outras características do conceito de trabalho poderiam ser levantadas, como trabalho produtivo e improdutivo, trabalho prescrito e real. Contudo, o que temos é o suficiente para entendermos o que autores que trabalham a educação dentro das contradições entre trabalho e capital querem dizer com a centralidade do trabalho na educação, ou dito de outra forma, “trabalho como princípio educativo”.

1.1.4 O trabalho como princípio educativo

Compreendendo melhor o que é trabalho e alguns dos conceitos básicos, nos debruçaremos brevemente sobre a centralidade do trabalho nas relações educacionais, para mais adiante contrapormos à proposta da pedagogia das competências. Seguiremos.

Até aqui temos visto que o trabalho é uma especificidade humana, pelo qual são produzidos meios de reprodução tanto biológicos como socioculturais (MARX, 2007; KOSIK, 2002; LUKÁCS, 1978). Portanto, se é necessário a todas as pessoas vestir, comer, morar e aproveitar espaços de cultura e lazer, tudo isso só é possível através do trabalho que cria seus meios de vida. Assim, se torna necessário socializar os conhecimentos que são produtos e matérias-primas do trabalho, desde a infância, fazendo compreender, já cedo, o princípio de que a tarefa de produzir os meios da própria existência é comum a todos os humanos. Dessa forma, compreende-se na tradição marxista que o trabalho constitui um princípio educativo (FRIGOTTO, 2006). O que, de forma alguma, deve ser compreendido como uma didática ou um método de ensino-aprendizagem.

Gramsci (2001), ao observar as escolas primárias e o tipo de educação que elas fornecem, destaca que são dois os elementos responsáveis pela formação das crianças: noções básicas das ciências naturais (*societas rerum*) e noções de direito e deveres do cidadão (*societas hominum*). Segundo o autor, a primeira se destina à desmitificação da natureza, uma vez que no universo da criança, a natureza sempre está impregnada de folclores. Enquanto a segunda se destina à eliminação de tendências à barbárie individualista ou localista, que tem sua origem também em folclores.

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 2001, p. 42-43).

Se os dois elementos presentes na educação das escolas primárias têm por objetivo tornar mais fácil o trabalho humano, pode-se dizer que elas têm como princípio educativo o trabalho (GRAMSCI, 2001). Trabalho o qual apenas pode se desenvolver em sua capacidade produtiva, através do conhecimento realista dos objetos naturais e com a compreensão de uma ordem legal que organize os indivíduos socialmente. Essa organização não pode acontecer somente por meio da coerção, mas também por meio do consentimento da maioria.

Longe de ser um método de ensino-aprendizagem ou didática, o trabalho como princípio educativo é tanto um conceito como um fato. Isso porque, por meio das ordens naturais e sociais, se torna possível a realização teórico-prática de atividades (ou seja, o trabalho) que constroem nossas existências, sendo elas os elementos que constituem o conhecimento escolar. O equilíbrio entre as ordens naturais e sociais com base no trabalho fornece os “primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo” (GRAMSCI, 2001, p. 43).

O autor ainda nos chama a atenção de que ter o trabalho como princípio educativo não significa que esses objetivos foram alcançados. Se dará frutos, isso dependerá de outros fatores, como um corpo discente com consciência desse dever e do conteúdo filosófico desse dever, o que já envolve outras questões, como o grau de consciência civil de toda nação, da qual os docentes são apenas uma parcela.

O “trabalho como princípio educativo” é o que estrutura as ações do que Gramsci (2001) denominou de escola unitária, um projeto de formação que representa um avanço ao modelo educacional hegemônico no capitalismo. Ao relacionar as especificidades do trabalho com a prática educativa, o filósofo sardo propõe uma escola que rompa com a tradição dualista entre trabalho manual e intelectual e que possibilite a superação da formação diferenciada entre classe burguesa/dirigente e classe trabalhadora/dirigida, ou seja, a superação da sociedade de classes. Trata-se de um modelo de escola a ser frequentada obrigatoriamente por todos, independentemente da classe, em período integral, com professores qualificados e estrutura adequada, o que requer alto investimento do Estado. Sobre a organização prática dessa escola, é importante dizer que o currículo escolar é organizado de acordo com “a idade e o desenvolvimento moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar” (GRAMSCI, 2001, p. 36). A escola unitária deve compreender o que hoje denominamos como Ensino Fundamental e Médio.

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2001, p. 33-34).

Se pensamos no trabalho como princípio educativo, não nos deixamos confundir o trabalho na sua determinação ontológica e ontocriativa com sua forma histórica no capitalismo, de emprego (trabalho assalariado). Se compreendemos que além de produtos o trabalho também produz conhecimento, que este conhecimento é utilizado no aperfeiçoamento da técnica laboral e que gera o desenvolvimento da ciência, da técnica e do trabalho junto ao desenvolvimento dos seres humanos (LUKÁCS, 1978), entendemos que um projeto de educação que visa o desenvolvimento do trabalho manual e intelectual dos indivíduos, ou seja, a formação omnilateral e que incidirá na elevação moral e intelectual das massas, necessita afirmar como estratégico e prioritário o acesso à uma educação básica que articule “conhecimento científico, filosófico, cultural, técnico e tecnológico com a produção material e a vida social e política”, portanto uma formação politécnica¹⁰. (FRIGOTTO, 2006, p. 277-278).

Partem desse ponto de vista os autores que defendem o espaço escolar como espaço privilegiado para a socialização da ciência, tecnologia e cultura, como Saviani (2021), Ramos (2007), Barbosa (2018), Silva (2018), entre outros, que visam uma formação omnilateral. Contudo, não é esse o rumo adotado pelas políticas educacionais no país.

1.2 Currículo e as Teorias Curriculares

Esta seção tem o propósito de refletir sobre o currículo, abordando o surgimento do conceito na modernidade e as principais teorizações que visam a explicá-lo, entre elas, a teoria curricular tradicional, teoria crítica e teoria pós-crítica. Diálogo com Saviani (2022), entendo que o currículo não pode ser entendido como algo separado da história da educação do país. Com o intuito de compreender os determinantes sociais que configuram a educação brasileira, em específico o currículo, o capítulo seguinte é dedicado à análise das reformas curriculares empreendidas no Brasil republicano.

¹⁰ Refere-se à especialização como domínio dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos utilizados na produção moderna” (SAVIANI, 2007, p. 161). Uma visão mais aprofundada da politécnica e sua aplicação no contexto da Educação Profissional brasileira pode ser encontrada em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Segundo Pacheco (2005), a dificuldade em responder à pergunta “o que é currículo” se deve à não existência de uma única definição de currículo. Para o autor, o lexema currículo está relacionado à ideia de um caminho ou um percurso, havendo um consenso entre os estudiosos sobre sua natureza prática ligada à educação, encerrando duas ideias principais: a de sequência ordenada e a noção de totalidade de estudos.

Dicionarizado em 1663, o termo *curriculum* recebeu o sentido de um curso, especialmente de uma escola ou universidade (PACHECO, 2005). Goodson (1997) associa o surgimento desse conceito à palavra em latim *scurrere*, que pode significar correr; carro de corrida ou curso, atribuindo a esse termo a origem do termo curriculum. Na língua inglesa, em sua origem, o termo é associado ao surgimento do calvinismo, no qual o termo *curriculum* designava uma espécie de “pista de corrida”, mas referindo-se ao percurso e à formação de vida dos seguidores e diretamente ligado à disciplina e à prática educativa e social calvinista (PACHECO, 2005).

Para Nereide Saviani (2022), a ideia de currículo surge acompanhada tanto da ideia de ordem e de disciplina, por pressupor sequência interna e coerência estrutural. Por essa razão, é comum associar currículo à ordenação e implicá-lo a uma “metodização”, ou seja, à inserção de métodos com a finalidade de formalizar o ensino. Ao mesmo tempo, soma-se ao currículo as características de regularidade e centralidade inerentes ao conceito calvinista de disciplina.

Devido ao exposto, nota-se que, desde a sua origem e aplicação no contexto escolar, a noção de currículo se associa às ideias de controle do processo pedagógico, ordenação, sequenciação e dosagem dos conteúdos de ensino (SAVIANI, 2022). Não é intuito desse capítulo apresentar todo o processo de transformação do conceito, mas sim apresentar a compreensão originária do termo e ressaltar a ambiguidade e complexidade do conceito, o que pode ser percebido com o estudo das diferentes teorias do currículo.

1.2.1 Teoria Tradicional Curricular

Se hoje nos parece clara a necessidade de planejamento, seleção de conteúdos e atividades para a prática do ensino escolar, até a segunda metade do século XIX era comum a ideia de que algumas disciplinas continham práticas, a utilidade de suas especificidades era o aumento de certas faculdades mentais, como o raciocínio lógico e a memória. Foi somente com

o início da industrialização norte-americana, na virada do século XX, que passou a ser importante discutir o que deveria ser ensinado nas escolas.

Os estudos curriculares, portanto, têm origem quando a escola passa a se voltar para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas e pela industrialização. A partir de então, passa-se a questionar a utilidade do saber ensinado nas escolas: qual saber é útil; é útil para quê; como ordenar esse saber temporalmente? (LOPES; MACEDO, 2011). De acordo com as autoras, diferentes teorias foram elaboradas ao longo dos anos, nas quais a própria ideia de currículo sofre mudanças.

Na década de 1910, nos Estados Unidos, influenciada pelo comportamentalismo da psicologia e pelo taylorismo da administração, a teoria curricular conhecida como efficientismo social surge em virtude do aumento da demanda por escolarização provocada pelo processo de urbanização e a necessidade de trabalhadores para o setor produtivo. A escola passa a ser vista como funcional para a socialização do jovem norte-americano de acordo com a sociedade industrial em formação, devendo contribuir para a transição à sociedade industrial sem rupturas e em clima de cooperação. Evidencia-se assim a escola e o currículo enquanto instrumentos de controle social.

O efficientismo teve em Bobbitt seu maior expoente e pode ser compreendido, resumidamente, como um movimento que fez a defesa do currículo como um documento científico, baseado nos conceitos de eficácia, eficiência, economia e explicitamente associado à administração escolar. Para Bobbit, a função do currículo é preparar o aluno para a vida econômica ativa, por meio de experiências diretas ou indiretas no currículo (SILVA, 2007). Nesse contexto, após os sistemas educacionais definirem os objetivos a serem alcançados, caberia ao especialista em currículo fazer um levantamento das habilidades desejáveis para o cumprimento de tais objetivos e planejar os instrumentos de avaliação. Trata-se de uma visão explicitamente econômica, onde o sistema educacional deve ser visto como uma empresa e seguir os passos da administração científica (MALANCHEN, 2022). O efficientismo não faz referência às disciplinas ou à seleção de conteúdos; sua centralidade está nas tarefas ou objetivos do currículo que devem ser perseguidos pelas disciplinas existentes.

Ainda no início do século XX, rivalizando com o efficientismo elaborado por Bobbitt, o progressivismo social de John Dewey se caracteriza pela visão da educação como um meio de diminuir as desigualdades sociais causadas pelo processo de industrialização, buscando a

construção de uma sociedade harmônica e democrática (LOPES; MACEDO, 2011). Como a educação deve ser um instrumento para a formação de indivíduos capazes de buscar essa construção, para Dewey, o currículo centrava-se na experiência direta do aluno, encarando o processo de aprendizagem como um processo contínuo ao longo da vida e não apenas como uma preparação para a vida adulta. Dewey defende que as experiências cotidianas dos alunos sejam consideradas e atreladas às atividades escolares e que os temas escolares devam partir das necessidades práticas dos alunos, para somente a partir de então tomar formas abstratas e mais avançadas. No Brasil, na década de 1920, o progressivismo tornou-se a base das reformas educacionais, inspiradas no movimento que ficou conhecido como Escola Nova e posto em prática por educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Em 1949, Ralph Tyler se propõe à formulação de uma teoria curricular que abordasse de maneira híbrida o progressivismo de Dewey e o eficientismo de Bobbitt, dando origem à resposta mais duradoura às questões curriculares e se impondo praticamente sem questionamentos no campo curricular nos Estados Unidos e no Brasil por mais de 20 anos. Contudo, o hibridismo proposto por Tyler absorveu as ideias de Dewey de forma instrumental, ficando muito mais próximo do eficientismo. Malanchen (2022), ao comentar sobre a centralidade da teoria elaborada por Tyler no advento do tecnicismo no Brasil durante a década de 1960, nos recorda a observação feita por Saviani:

Como observou Saviani (2003b), o tecnicismo na educação radicalizou uma tendência já existente no movimento escolanovista, de exacerbação da preocupação com os meios, métodos, técnicas, procedimentos etc. Na mesma direção, Tyler teria buscado a junção das questões técnicas de Bobbit com a apropriação de experiências dos sujeitos para a seleção e organização de conteúdos na linha de Dewey, com ênfase no lado tecnicista de Bobbit. (MALANCHEN, 2022, p. 12).

O que há em comum nas teorizações curriculares apresentadas até aqui é o caráter prescritivo do currículo, entendido como planejamento das atividades escolares com base em critérios objetivos e científicos e realizado em dois momentos, que apesar de integrados, se distinguem: da produção e da implementação do currículo. Ao se revestir de caráter científico a elaboração, os casos de insucesso acabam recaindo sobre o processo de implementação, responsabilizando a escola e os docentes. Além disso, essas tradições foram criticadas devido à concepção de educação e currículo como instrumentos de controle social, ficando clara nas teorias formuladas, a importância da educação para o desenvolvimento econômico dos países.

No campo mais amplo da pedagogia, essas tradições foram agrupadas por Saviani (2018) como teorias não críticas, dada a não observância dos condicionantes sociais da

educação, levando a uma interpretação da escola como autônoma e independente das relações econômicas e sociais, procurando assim explicá-la a partir dela mesma.

1.2.2 A teoria Crítica Curricular

A partir da década de 1970, são produzidas críticas incisivas à visão da escola e do currículo como aparatos de controle social. Essas críticas partem da perspectiva marxista e defendem a correspondência entre a base econômica e a superestrutura, tendo ficado convencionalmente conhecidas como teorias da correspondência ou teorias da reprodução.

De acordo com Silva (2007), as teorias curriculares anteriores são classificadas como teorias tradicionais do currículo, enquanto essa nova tendência é denominada de teorias críticas do currículo por causar a inversão dos fundamentos das teorias tradicionais. Se na perspectiva tradicional não há qualquer questionamento dos arranjos escolares e das formas dominantes de conhecimento, encarando o *status quo* da sociedade como desejável, restringindo-se às formas de organização e às técnicas de como fazer currículo, nas teorias críticas, por sua vez, é latente a preocupação em torno da desigualdade, da justiça social e a reprodução por parte da escola dos interesses e ideologias dos grupos dominantes. A partir dessas preocupações, as teorias críticas buscam compreender o que era efetivamente posto em prática por intermédio do currículo (MALANCHEN, 2022).

No movimento de contestação das teorias curriculares tradicionais, nota-se a forte influência do livro *Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Louis Althusser, publicado em 1971. A obra aponta para o papel duplo da escola para a manutenção da estrutura social, que diretamente é de formar mão de obra adequada ao setor produtivo e, indiretamente, de reproduzir a ideologia (constituída por crenças) que nos leva a naturalizar as estruturas sociais do capitalismo e aceitá-las como boas e desejáveis. É com o intuito de estabelecer as ligações entre escola e economia e de compreender o papel indireto da escola para a manutenção da estrutura social através da reprodução ideológica que serão construídas as primeiras críticas às teorias do currículo (SILVA, 2007).

A Reprodução, obra de Bourdieu e Passeron (2014), também realiza uma crítica à educação, tendo como foco da crítica o papel reprodutor operado pela escola. Ao focalizar a crítica na cultura, Bourdieu e Passeron consideram a reprodução cultural realizada pela escola como o meio pelo qual se realiza a reprodução social.

A Nova Sociologia da Educação foi outro movimento na década de 1970 que elaborou críticas ao papel reprodutivo da escola. As bases desse movimento são lançadas através do livro *Conhecimento e Controle: novas direções para a Sociologia da Educação*, organizado por Michael Young e lançado em 1971. Questões antes ignoradas pelas teorias não críticas, como, por exemplo, quais conhecimentos são valorizados, sua organização e sua relação com a sociedade de classes, passam a tomar um papel relevante. Isso resultou em problematizações como: Por que o currículo é formado por esses conhecimentos e não por outros? Por que as disciplinas são organizadas dessa forma e não de outra? Quais interesses de classe estão envolvidos nessa estruturação do conhecimento escolar? Isso leva a entender o papel do currículo não unicamente na formação dos alunos, mas também na formação do próprio conhecimento, entendendo essas questões como construções sociais (SILVA, 2007).

As teorias da reprodução, ainda que reconheçam a escola como um espaço de produção e não somente de reprodução, suas análises apontam para uma produção que só é possível ser feita no sentido do capital. Por essa razão e devido à observância dos condicionantes sociais da educação, Saviani (2018) considerará essas teorias como teorias crítico-reprodutivas.

A intenção nessa seção não foi de esgotar todas as teorias e autores que, a partir da década de 1970, levantaram críticas sobre a teoria curricular, mas apontar as críticas dirigidas à racionalidade técnica e acrítica do currículo, o que levou a uma ampliação na complexidade e ambiguidade desse conceito.

Por ora, a ausência nesta seção da Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Saviani na década de 80, se deve ao fato de ela não compartilhar do relativismo cultural presente nesses estudos. Por ser a pedagogia que tomamos como referência para analisar o NEM, será tratada na terceira parte desse capítulo.

1.2.3 Teoria curricular pós-crítica

Se, por um lado, a teoria crítica surge em substituição à centralidade de conceitos puramente pedagógicos, como ensino e aprendizagem, pelos conceitos de ideologia e poder, a teoria pós-crítica passa a enfatizar o discurso e mudando com isso a maneira de se conceber o currículo (SILVA, 2007). Associada ao pensamento pós-moderno, a teoria pós-crítica do currículo é marcada pela oposição aos ideais proclamados pela modernidade, a partir do iluminismo. Nesse sentido, no pensamento pós-moderno, há uma forte desconfiança sobre as

ideias de razão, progresso e das noções humanistas com as quais se possa contar na construção da sociedade. Ao rejeitar as categorias universais e o objetivismo do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o subjetivismo, enxergando as identidades dos sujeitos como múltiplas e fragmentadas. Nesse movimento, as instituições políticas e os ideais de progresso e de democracia vão sendo cada vez mais desacreditados, assim como o conhecimento científico passa a ser questionado frente ao conjunto de informações disponíveis. Tudo passa a ser incerto, duvidoso e indeterminado.

Malanchen (2022) assinala que o pensamento pós-moderno é composto por diversas teorias que têm como semelhança discursiva a negação do sujeito, da razão, da história, da totalidade e do conhecimento objetivo. Nessa direção, os intelectuais adeptos desse pensamento acreditam que tudo é resultado da compreensão subjetiva, enxergando a realidade como algo incognoscível, limitado ao que cada um é capaz de perceber. Isso impossibilitaria qualquer pretensão de transformação social de caráter global, uma vez que nenhuma referência seria segura o suficiente para orientar essa mudança, pois o próprio critério de verdade está atrelado à percepção individual experimentada pelos indivíduos.

A consequência dessas ideias para a teoria curricular vai além da problematização do currículo existente, passando a colocar em xeque a teorização crítica do currículo. Desconfia-se das possibilidades de emancipação dos indivíduos por meio de um currículo crítico.

O pós-modernismo, de certa forma, constitui uma radicalização dos questionamentos lançados às formas dominantes de conhecimento pela pedagogia crítica. Em sua crítica do currículo existente, a pedagogia crítica não deixava de supor um cenário em que ainda reinava uma certa certeza. Com sua ênfase na emancipação e na libertação, a pedagogia crítica continuava apegada a um certo fundacionalismo. O pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação. O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pós-crítica (SILVA, 2007, p.115-116).

A ideologia pós-moderna foi rapidamente absorvida pelo campo educacional, de forma que diversos pesquisadores passaram a se debruçar sobre a superação de aspectos educacionais problemáticos advindos da modernidade, como racismo, questões de gênero, etnia, sexualidade, orientação religiosa, entre outros, orientando suas pesquisas pela perspectiva do multiculturalismo (MALANCHEN, 2022).

A referida autora ressalta que a perspectiva multicultural teve forte absorção nas políticas curriculares nos últimos anos, incentivada pelas “soluções” de direcionamento neoliberal para a nova estrutura do mercado de trabalho, marcado pela segmentação do

consumo, flexibilização da produção, enfraquecimento do sindicalismo, fragmentação da classe operária, dos sujeitos e dos discursos políticos. Tudo isso tem refletido no campo epistemológico e na educação, sob o entendimento de que não seria possível apreender o real e a história em sua totalidade. Por isso, o conhecimento científico passa a ser encarado com desconfiança, cedendo espaço para a cultura dos diversos grupos.

Há, porém, variações de perspectivas multiculturalistas. Lopes e Macedo (2011), ao assumirem tomar uma postura multicultural, explanam que a perspectiva conservadora é aquela que não reconhece o multiculturalismo ou defende uma cultura comum. Essa posição estaria associada a uma naturalização das diferenças e da crença na inferioridade da cultura de grupos culturais minoritários, considerando que se deva abolir essas culturas de um projeto educacional que vise a igualdade.

Contrapondo-se a essa perspectiva, o multiculturalismo liberal é marcado pela aceitação da heterogeneidade dos grupos sociais, os quais se desenvolvem em diferentes condições econômicas, culturais e biológicas. No entanto, algumas dessas tendências liberais compartilham ainda com a visão conservadora, de certo humanismo, por acreditar em uma igualdade entre as pessoas, independente de etnia ou sexo, por exemplo. Por essa lógica, o foco da construção das diferenças estaria na distribuição desigual de condições existentes dentro do capitalismo, o que prejudica os grupos minoritários. Ou seja, ainda que reconheçam as diferenças, focam em estratégias econômicas em prol da construção de uma cidadania individual universal. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 188)

Outra perspectiva do multiculturalismo seria a versão de esquerda do multiculturalismo liberal, a qual está centrada no reconhecimento da diferença. Para a educação, essa perspectiva busca atender às reivindicações de grupos minoritários por escolas, tendo sua cultura valorizada, como nos casos de escolas para negros, homossexuais e grupos religiosos. Essa vertente tem recebido muitas críticas, uma vez que mantém a lógica de um currículo monocultural assentado sobre uma essencialização da diferença. Em acordo com McLaren, a perspectiva defendida por essas autoras é a do multiculturalismo crítico, que valoriza o exame tanto da construção da diferença quanto da construção da identidade em sua historicidade.

Embora neguem que o multiculturalismo crítico signifique o afastamento da teorização crítica, o fato dessa perspectiva estar apoiada sobre as ideias do pós-modernismo dificulta sua proximidade com o que chamamos de teoria curricular crítica. Para Silva (2007), as

aproximações entre o multiculturalismo crítico e a teorização crítica do currículo tornam evidentes um movimento de continuidade no qual a teorização crítica é ampliada através da perspectiva multicultural.

Parece haver uma evidente continuidade entre a perspectiva multicultural e a tradição crítica de currículo. Ao ampliar e radicalizar a pergunta crítica fundamental relativamente ao currículo (o que conta como conhecimento?), o multiculturalismo aumentou nossa compreensão sobre as bases sociais da epistemologia. A tradição crítica inicial chamou nossa atenção para as determinações de classe do currículo. O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. (SILVA, 2007, p. 90).

Crítica aos efeitos da inserção do multiculturalismo nas políticas curriculares, embora não seja o intuito de Malanchen (2022), a autora oferece um panorama geral das implicações mais problemáticas das teorizações pós-críticas do currículo pautadas no multiculturalismo. A autora chama a atenção para a incoerência de um suposto caráter crítico dessa perspectiva, já que ela é marcada pela aceitação da impossibilidade de superação do capitalismo. Ademais, para a autora, a desvalorização da escola, do trabalho educativo e dos professores significa, nos limites dessa perspectiva, a extinção de um grupo cultural que teve grande relevância para a modernidade.

Vale lembrar que a crítica às teorias pós-modernas na educação não significa o simples retorno às teorias críticas. Para a Pedagogia Histórica Crítica (que nos servirá de referência para analisar o NEM), essas últimas são, na prática, teorias críticas reprodutoras e que necessitam também ser superadas (SAVIANI, 2018).

1.3 Currículo e a Pedagogia Histórico-Crítica

Nessa terceira parte do capítulo, defende-se o potencial da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria adequada à superação das questões curriculares apresentadas no capítulo anterior. É sob sua perspectiva curricular que se pretende contrapor aos discursos dos reformadores do NEM. Inicialmente, examina os fundamentos da PHC e sua visão sobre o currículo para, em seguida, compreender sua relação com o desenvolvimento intelectual e a categoria de liberdade no marxismo.

De acordo com Saviani (2018), a perspectiva de Pedagogia Histórico-Crítica procura superar dois paradigmas educacionais do século XX, denominados pedagogias não-críticas e pedagogias críticas-reprodutivistas. As primeiras enxergavam a educação como um

instrumento de equalização social, percebendo a escola como autônoma e procurando interpretá-la a partir dela mesma, sem considerar os condicionantes objetivos impostos no âmbito social, fora dela. Por sua vez, as crítico-reprodutivas tendem a ver a escola apenas como aparelho de reprodução da ideologia dominante, não vislumbrando as possibilidades de mudanças dada a intencionalidade dos envolvidos com a prática educacional.

A respeito da intencionalidade do trabalho educativo, Saviani (2021, p. 17) afirma que

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele próprio produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Este é o papel da educação escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, qual seja, o de transferir a cada um dos humanos a produção cultural e histórica produzida pelos seres humanos coletivamente.

O alinhamento com a PHC exige o posicionamento no interior das lutas de classes e da perspectiva histórico-dialética, na qual a transição para a sociedade socialista carrega um importante sentido. Entende que a apropriação pelos trabalhadores dos meios de produção e das produções materiais passa também pela apropriação dos bens culturais, uma vez que são partes integrantes das forças produtivas.

Se transpusermos esse raciocínio para a questão do conhecimento, na medida em que ele também integra as forças produtivas, então fica claro que a pedagogia histórico-crítica não poderia preconizar outra coisa que não fosse a apropriação, pela classe trabalhadora, da totalidade do conhecimento socialmente existente. (DUARTE, 2011, p. 7).

Segundo o autor, uma pedagogia pautada nos princípios do socialismo científico deverá valorizar a liberdade dos indivíduos, oferecendo uma formação não de adaptação à realidade, mas que proporcione a apropriação da riqueza imaterial produzida pela humanidade, visando a transformação social. Para uma melhor compreensão dos fundamentos da PHC, veremos a seguir como são compreendidos os conceitos de currículo, conhecimento, catarse e liberdade.

1.3.1 Currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

Segundo Saviani (2016, p. 57), “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Ele chega a essa definição tendo como ponto de partida a tendência de os especialistas sobre o tema considerarem que todo o conjunto de atividades e recursos disponibilizados forma o currículo. Por essa perspectiva, o currículo seria a própria escola em

seu funcionamento. Embora Saviani (2016) acredite que essa possa ser uma visão “ampliada” do conceito de currículo, aponta os riscos dessa interpretação ao questionar: se tudo o que ocorre na escola é currículo, independentemente de estar ou não cumprindo com sua função própria, a escola estará ainda cumprindo os objetivos do currículo? Assim, ao considerar que tudo que a escola faz é currículo, apaga-se as fronteiras entre as atividades curriculares e extracurriculares e abre-se espaço para todo o tipo de inversão e confusão que descaracteriza o próprio processo escolar (SAVIANI, 2016).

Para solucionar esse impasse, Saviani (2016) nos leva a refletir sobre o conteúdo da educação escolar. Ainda que possamos adquirir diversos tipos de saberes fora do ambiente escolar, o saber sistematicamente produzido e organizado pela humanidade tem como lugar privilegiado a escola. Essa é “sua atividade nuclear, que é a de propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada, assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2016, p. 58). O currículo, então, não é toda e qualquer atividade desenvolvida na escola, mas sim, as atividades voltadas para os fins de transmissão do saber elaborado.

Considerando que a reprodução do conhecimento é a função nuclear da escola. Gama e Duarte (2017) nos ajudam a compreender alguns dos princípios que devem nortear a seleção dos conteúdos escolares: a relevância social; a adequação dos conhecimentos às possibilidades sociocognitivas dos alunos; e a objetividade e o enfoque científico curricular.

A “relevância social do conteúdo” refere-se à necessidade de o conhecimento selecionado estar intrinsecamente ligado à explicação da realidade social concreta do estudante, de forma que ele compreenda os determinantes sócio-históricos que a compõem, incluindo as particularidades de sua classe social. Tendo como intuito a apropriação do saber elaborado pela classe trabalhadora, torna-se importante a noção de clássico como critério para a distinção da relevância social do conteúdo artístico, científico e filosófico a ser desenvolvido no ambiente escolar. Para Saviani (2021, p. 13),

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

A noção de clássico é importante, pois aquilo que é considerado como clássico contém em si uma universalidade, é um conhecimento que extrapola o momento de sua produção, servindo de referência para gerações futuras se apropriarem das produções construídas ao longo

da história, possibilitando as relações entre o ser humano e a totalidade da cultura (GAMA; DUARTE, 2017).

O segundo princípio é a “adequação dos conhecimentos às possibilidades sociocognitivas dos alunos”. Nesse ponto, Gama e Duarte (2017) referem-se à necessidade apontada por Saviani de sistematização do processo de ensino com o intuito de viabilizar a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, considerando as suas experiências de vida e compreendendo suas necessidades e possibilidades enquanto sujeitos históricos. Essa sistematização implica na dosagem e sequenciamento dos conteúdos ao longo do espaço-tempo escolar, de acordo com as necessidades dos alunos.

O terceiro princípio curricular – a “objetividade e o enfoque científico curricular” – refere-se à correspondência entre o conhecimento e a realidade do objeto ou fenômeno. Assim como indica Saviani, Gama e Duarte (2017) advertem ainda sobre a necessidade da superação da perspectiva positivista de “objetividade”, a qual confunde com “neutralidade”.

Essa premissa é abordada por Saviani, que salienta ser necessário superar a falsa afirmativa positivista que identifica objetividade e neutralidade e esclarece que a questão da neutralidade é uma questão ideológica que diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade é uma questão gnosiológica, que diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade a que se refere. (DUARTE; GAMA, 2017, p. 523).

Logo, a objetividade do saber não implica uma neutralidade, ao contrário, reconhece que todo saber, por ser interessado, impossibilita a neutralidade. Na verdade, a objetividade implica na explicitação das múltiplas determinações que explicam e produzem o fenômeno a ser conhecido (DUARTE; GAMA, 2017). Dessa forma, esse princípio curricular está ligado ao conceito de “saber objetivo”¹¹ e demanda que os conhecimentos a serem tratados pela escola sejam aqueles produzidos e organizados sistematicamente ao longo da história; os saberes provenientes de bases científicas e não do senso comum. Essa afirmação estabelece conflito com as perspectivas de currículo de cunho relativista, pós-modernos, as quais não acreditam na possibilidade de um conhecimento que atinja mais do que a aparência dos fenômenos (DUARTE; GAMA, 2017).

¹¹ De acordo com Saviani (2021), esse fenômeno se manifesta desde a origem da humanidade, através do desenvolvimento dos processos educativos. Segundo o autor, o que convencionamos chamar de saber escolar não é mais do que o saber objetivo em uma organização sequencial e gradativa.

A partir desses três princípios curriculares, apresentados por Gama e Duarte (2017), entendemos que o conhecimento, além de ser científico e objetivo, deve conter relevância social para o estudante, estar de acordo com as suas possibilidades sociocognitivas e se constituir em ferramenta para a interpretação da realidade. Essa deve ser a função nuclear da escola e, conseqüentemente, o objetivo do currículo.

Considerar esses elementos para a escolha dos conteúdos é necessário no processo de ensino-aprendizagem e para o momento denominado por Saviani (2018) de *catarse*, que é o momento culminante do processo educativo conforme a Pedagogia Histórico-Crítica. Para compreendermos essa relação, é necessário que tenhamos em vista cinco etapas do método de ensino da PHC.

Saviani toma a prática social em que o professor e os alunos se encontram como ponto de partida e de chegada do método de ensino da PHC. O professor encontra-se em meio a essa prática de maneira sintética, isso é, dispõe de instrumental teórico que lhe possibilita identificar as determinações que conferem o caráter concreto de sua prática, enquanto os alunos trazem consigo uma visão caótica do todo, ou seja, uma visão sincrética da prática social. A segunda etapa é a problematização, na qual são identificados os problemas implicados nessa prática social e quais conhecimentos devem ser mobilizados. A terceira é a instrumentalização, na qual os alunos apropriam-se do saber sistematicamente elaborado pela humanidade através da transmissão direta (quando o professor transmite os saberes aos alunos) ou da transmissão indireta (quando o professor disponibiliza os meios para que os alunos adquiram essa transmissão por meios próprios). A quarta etapa é a *catarse*, na qual os instrumentos culturais são incorporados pelos alunos, antecedendo a última etapa, que é o retorno à prática social. No entanto, nesse último momento, os alunos contam com uma rica totalidade de determinações, compreendendo as suas práticas não mais de forma sincrética, mas sim sintética, tal como se encontrava o professor.

Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI, 2018, p. 14).

1.3.2 Catarse e Liberdade

É através do processo indicado, sobretudo no momento de *catarse*, que os “saberes escolares” (um recorte do conhecimento sistematicamente produzido, organizado e

selecionado) são apropriados pelos estudantes. Essa apropriação é relevante, já que abre a possibilidade de um salto qualitativo da prática social. Todavia, Saviani (2018) ressalta a impossibilidade de se realizar transformações sociais apenas pela transmissão de conhecimento. Ela serve apenas de mediação entre os agentes (esses sim dotados da capacidade de transformações sociais) e suas práticas sociais, alterando-as qualitativamente.

Segundo Duarte (2021a), a catarse pode ser interpretada enquanto o fenômeno capaz de ascender a perspectiva do indivíduo para além da vida cotidiana.

Trata-se, portanto, de uma maneira encontrada pelo ser humano de representar as possibilidades existentes na própria realidade, mas que não se mostram de forma tão clara nem se efetivam tão plenamente na cotidianidade, sobretudo em condições tão restritivas como são as que a unilateralidade da sociedade capitalista impõe às atividades e relações humanas. [...] "trata-se do reconhecimento de que a humanidade conseguiu produzir, ainda que de modo contraditório, possibilidades reais para que a vida de todas as pessoas alcance níveis bastante elevados de objetivação livre e universal." (DUARTE, 2021a, p. 21).

O autor afirma ser possível a catarse se realizar tanto nas produções artísticas quanto nos campos da ciência e da filosofia. Cita como exemplo de teorias catárticas o Marxismo e o Darwinismo, que geraram transformações relevantes sobre o modo de conceber o mundo.

A catarse é o momento do processo pedagógico, no qual os saberes objetivos são incorporados à consciência do indivíduo, possibilitando uma mudança qualitativa de suas práticas. Tal conceito torna-se relevante para esse estudo no tocante à sua relação com a categoria de liberdade.

Duarte (2021a) afirma que a forma mais desenvolvida de catarse é aquela capaz de realizar profundas modificações entre os seres humanos, suas relações e a realidade social. Um exemplo, segundo o autor, é quando a humanidade passa a se enxergar como produtora da própria humanidade, de sua história e de sua realidade social, não mais explicando essa realidade através de forças sobrenaturais ou a partir de uma natureza imutável da humanidade. A passagem de uma visão mistificada sobre a construção do social para a visão centrada na humanidade como responsável por ela, não implica em uma visão ingênua de liberdade total, sem nenhum tipo de determinação. Ao contrário,

Os indivíduos só podem de fato assumir a tarefa de forjar seu próprio destino quando reconhecem as determinações objetivas que delimitam o campo de possibilidades de ação, fazem escolhas com base nessas possibilidades, tomam atitudes e lidam com as consequências. (Duarte, 2021a, p. 21)

Para o autor, a liberdade mantém uma relação dialética com a determinação, não existindo em uma liberdade absoluta, a não ser aquela na qual o indivíduo reconhece certas determinações objetivas, e faz escolhas baseadas nas possibilidades reais de ação.

Foi Hegel o primeiro que soube expor de um modo exato as relações entre a liberdade e a necessidade. Para ele, a liberdade não é outra coisa senão a convicção da necessidade. “A necessidade somente é cega enquanto não compreendida.” A liberdade não reside, pois, numa sonhada independência em relação às leis naturais, mas na consciência dessas leis e na correspondente possibilidade de projetá-las racionalmente para determinados fins. Isto é verdade não somente para as leis da natureza exterior, mas também para as leis que presidem a existência corporal e espiritual do homem: duas espécies de leis que podemos distinguir, quando muito, em nosso pensamento, mas que, na realidade, são absolutamente inseparáveis. O livre-arbítrio não é, portanto, de acordo com o que acabamos de dizer, senão a capacidade de decisão com conhecimento de causa. Assim, pois, quanto mais livre for o juízo de uma pessoa com relação a um determinado problema, tanto mais nítido será o caráter de necessidade determinado pelo conteúdo desse juízo; ao contrário, a falta de segurança que, baseada na ignorância, parece escolher, livremente, entre um mundo de possibilidades distintas e contraditórias, está demonstrando, desse modo, justamente a sua falta de liberdade, está assim demonstrando que se acha dominada pelo objeto que pretende dominar (ENGELS 1979, p. 95-96, apud, Duarte, 2021a, p. 21)

Utilizando-se da citação de Engels, o autor mostra que é na consciência e no conhecimento das necessidades que reside a liberdade e não na ausência de determinações. A liberdade implica no conhecimento das necessidades e das determinações reais, no domínio do conhecimento de causa, permitindo a capacidade de tomar decisões coerentes perante o fenômeno.

Nos deparamos então com a relação entre o processo catártico, o conhecimento e a liberdade no processo educativo. A educação, reconhecendo-se enquanto instituição responsável pela distribuição do saber selecionado, dosado e sequenciado no formato do currículo, possibilita processos catárticos no ato de ensino-aprendizagem, abrindo a possibilidade de um salto qualitativo da prática social do indivíduo, devido ao enriquecimento de sua visão sincrética de determinações, tornando-se sintética. Isso possibilita reconhecer a totalidade dos fenômenos, compreendendo as determinações objetivas e, com isso, possibilitar que o indivíduo aja de forma realmente livre, fazendo escolhas que carregam intencionalidades conscientes das possibilidades de concretização e de suas consequências.

1.3.3 Obscurantismo na educação

Duarte (2021b) discute o obscurantismo partindo da definição do dicionário:

1) estado de quem se acha na escuridão; 2) falta ou recusa de instrução; ignorância; 3) tendência política a dificultar o progresso intelectual ou o acesso do povo tanto à ciência como às artes, com o fim de explorar suas credences e superstições.” (Dicionário Aulete Online [s.d], Apud,Duarte, 2021b).

O autor observa que, embora o senso comum costume entender a ignorância como sinônimo de obscurantismo, isso não se confirma, uma vez que, no processo de avanço do conhecimento, a ignorância de certos aspectos ainda não conhecidos da realidade é o que leva ao movimento de ampliação do saber.

Nesse caso, a ignorância não se torna um obstáculo ao avanço do conhecimento, nem mesmo à difusão do conhecimento já existente. Quando, porém, há um esforço deliberado para que o conhecimento não avance ou para que as pessoas não tenham acesso aos conhecimentos já existentes, ou seja, um esforço para a manutenção da ignorância, temos o fenômeno do obscurantismo, tal como na terceira definição apresentada pelo citado dicionário. Cabe, no entanto, acrescentar a essa definição que o obscurantismo não luta apenas contra a ciência e a arte, mas contra qualquer ideia, atividade, atitude, visão de mundo que possa incentivar as pessoas a questionarem se a sociedade e a vida poderiam ser diferentes do que são na atualidade. (Duarte, 2021b).

O autor define o obscurantismo como estratégias que pretendem manter as pessoas sem acesso ao conhecimento. Essas estratégias são desejáveis por setores da sociedade que visam manter as relações de poder que os favorecem. Por isso, difundem preconceitos contra "qualquer pessoa, grupo ou linha de pensamento que possa pôr em questão essas relações de poder." (DUARTE, 2021b, p. 13). A luta travada contra o conhecimento pelo obscurantismo tem motivações políticas e reacionárias, que visam impedir a possibilidade de mudanças profundas na estrutura social, favorecendo aqueles que se beneficiam da atual estrutura.

A despeito da centralidade da transmissão do conhecimento organizado e sistematizado preconizado pela PHC, atualmente no campo do currículo tem prevalecido.

concepções que reduzem as necessidades do indivíduo a um conjunto fechado e definido ou que entendem por necessidades do indivíduo apenas aquelas que estão imediatamente ligadas ao pragmatismo da vida cotidiana. Em termos de currículo escolar, esse tipo de perspectiva sobre a questão das necessidades fundamenta a ideia de que somente são conteúdos significativos para os alunos aqueles que estejam diretamente ligados às demandas da prática cotidiana. O resultado são currículos empobrecidos dos quais estão ausentes riquezas culturais que aparentemente não responderiam às necessidades presentes na vida dos alunos. (DUARTE, 2021b, p. 13).

A questão a ser feita é: a quem serve uma escola cujo currículo apresenta tamanha pobreza cultural, relegando a escola e o conhecimento aos pragmatismos da vida cotidiana?

1.4 A proposta (neo)liberal de educação e a Pedagogia das Competências

A intenção desse item é apresentar a concepção neoliberal de humanidade e de formação escolar, captando pontos antagônicos das propostas histórico-crítica que temos observado. Partiremos das concepções liberais clássicas a partir de Losurdo, destacando sua influência na educação neoliberal. É importante destacar que o liberalismo e o neoliberalismo são fenômenos distintos. O liberalismo tradicional, que surgiu na Europa ao longo da Idade Moderna, é uma doutrina política que promove a intervenção mínima do Estado na economia. O neoliberalismo emergiu imediatamente após a Segunda Guerra Mundial, na Europa e na América do Norte, como uma resposta teórica e política diante do Estado interventor e de bem-estar¹².

1.4.1 Liberalismo e educação

Losurdo (2006) se propõe a compreender o liberalismo não através de seus teóricos, mas da prática liberal ao longo da história. O autor levanta questões sobre a impossibilidade da suposta premissa de liberdade e direitos individuais, tão aclamada pelos teóricos do liberalismo, coexistir com as invasões coloniais e o comércio escravagista na era moderna. O autor aponta posições contraditórias, como a luta norte-americana por independência, baseada em preceitos liberais, enquanto utilizam da mesma base ideológica para sustentar a escravidão.

Os países protagonistas das três grandes revoluções liberais são ao mesmo tempo os protagonistas de dois trágicos capítulos da história moderna (e contemporânea). Mas, então, pode ser considerada ainda válida a habitual representação em base à qual o que caracteriza a tradição liberal é o amor à liberdade enquanto tal? (LOSURDO, 2006, p. 39)

Em outro trabalho, Losurdo (2005) ressalta que tanto no período colonial quanto no capitalismo a liberdade esteve reservada àqueles que possuíam propriedades, esses sim, eram possuidores de direitos individuais, estabelecendo um “nominalismo antropológico”, ou seja, a negação de uma universalidade humana.

Não apenas às populações coloniais foi negada a plenitude da dignidade humana. Se Locke reduz o escravo negro à condição de “mercadoria” ou o iguala ao cavalo, um século mais tarde, Edmund [...] reduz o trabalhador braçal ou trabalhador assalariado

¹² Ver mais em Harvey (2008).

à categoria de instrumentum vocal e, portanto, retomando uma divisão clássica, o coloca entre os instrumentos de trabalho, junto ao boi (instrumentum semivocale) e ao arado (instrumentum mutum) (LOSURDO, 2005, p.31).

Apenas após excluir da humanidade a parcela dos não proprietários é que o liberalismo passa a garantir os direitos individuais. O avanço da sociedade capitalista, a substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado, não muda esse quadro. Mesmo o Estado que diz proteger seus cidadãos das opressões, caso não proteja do abuso econômico, acaba por permitir que os donos de mercadorias imponham a tirania de seu poder aos que vivem na penúria. Dessa forma, a igualdade perante a lei nada garante, já que sem condições materiais, os que não possuem propriedade estão apartados também dos espaços políticos (LOSURDO, 2005).

Desse modo, na doutrina liberal, o trabalho não é o que confere especificidade à humanidade, e sim a propriedade. Logo, os não proprietários têm sua condição de humanidade rebaixada, já que não conseguem ter acesso (pleno) aos direitos mais básicos para a dignidade humana.

O desdobramento dessa perspectiva se faz perceber na concepção liberal de educação para a classe trabalhadora. Ramos (2007) observa que o economista liberal do século XVIII, Adam Smith, reconhecia que, a fim somente de evitar a degeneração completa das massas, o Estado deveria fornecer educação à classe trabalhadora, no entanto, ela devia ser fornecida em doses homeopáticas. Barbosa (2018) complementa essa observação, destacando que, para os pensadores liberais e neoliberais, inspirados nas ideias de Adam Smith e Hayek, a divisão do trabalho, a especialização e a repetição mecânica das funções têm outra vantagem além do aumento da produtividade: a dispensa do trabalhador de pensar para executar as atividades. Isso gera a formação de dois tipos de trabalhadores: os que planejam e os que executam as atividades. Essa divisão vai guiar a proposta de educação liberal através de duas formações diferentes: uma para as classes dominantes e dirigentes – estendida aos níveis superiores –; e outra formação para as classes menos privilegiadas, por meio de “rudimentos do ler e escrever e encaminhamento para a profissionalização” (BARBOSA, 2018, p. 7).

Gramsci (2001), contrário a essa dual forma de educação, na qual a formação para os trabalhadores se dá somente na direção do trabalho manual, faz observar que em todos os trabalhos manuais existe uma esfera intelectual, assim como o oposto. Recupera ainda que, até mesmo Taylor, teórico da produção industrial, utilizou a absurda metáfora “gorila amestrado”,

referindo-se à formação que o trabalhador deve receber, acidentalmente exemplificando os limites dessa unilateralidade.

Devido ao pensamento liberal compreender a realidade como natural, e reservar ao ser humano o papel de apenas se adaptar às condições da realidade, as pedagogias que emergem desse campo, em oposição com o pensamento histórico-crítico, são denominadas pedagogias não-críticas, dentre as quais, a pedagogia das competências se apresenta como sua expressão mais atual (RAMOS, 2012).

1.4.2 A Pedagogia das Competências

A tentativa de alinhar o Brasil ao movimento de reformas educacionais que aconteciam no cenário internacional fez com que, a partir da década de 1990, a noção de competências passasse a ser inserida na educação, convergente com o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e o pós-modernismo, conforme destacam Ramos e Magalhães (2022).

Difundida pelas orientações de organismos internacionais, como a OCDE, e pelos manuais de organizações brasileiras ligadas ao capital, como o Instituto Ayrton Senna, a pedagogia das competências entra institucionalmente para o quadro da educação no Brasil a partir da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (RAMOS; MAGALHÃES, 2022). No entanto, o termo “noções de competências” ainda não tinha o significado que assumiu após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) – Parecer nº 15 e Resolução nº 3, de 1998 – e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) – Parecer nº 16 e Resolução nº 4, de 1999.

Ramos (2006) destaca a relação entre a pedagogia das competências e o pragmatismo¹³. Para entender essa relação, é necessário reconhecer o construtivismo piagetiano e a teoria da equilíbrio como aporte dessa pedagogia. Segundo essa teoria, quando o indivíduo se depara com situações diferentes ou desafiadoras, ele reorganiza seu pensamento no sentido de alcançar um nível mais elevado de conhecimento, com um alcance indefinido tanto qualitativamente quanto quantitativamente.

¹³ Sobre o pragmatismo de John Dewey e a pedagogia nova, ver Ramos (2012) p. 175-184

As competências aparecem então como estruturas ou esquemas mentais que possibilitam a interação dinâmica entre os saberes prévios, que se constroem via suas experiências, e os saberes formalizados. Nesse sentido, para Piaget, a aprendizagem se resume a um processo de adaptação da realidade, uma vez que o desenvolvimento psicológico dos indivíduos equivale ao desenvolvimento de mecanismos e comportamentos adaptativos à realidade material e social. Dessa forma, seriam construídos conhecimentos, como instrumentos de adaptação dos indivíduos ao meio. Frente a isso, o conhecimento não é mais julgado pela sua validade para a explicação da realidade, mas sim pela sua utilidade (RAMOS, 2006).

Nesse sentido, o processo pedagógico deve contribuir com o desenvolvimento das capacidades do indivíduo de realizar aprendizagens significativas por si mesmo em diversas situações. Esse é o significado do lema “aprender a aprender”, tão caro à pedagogia das competências. Portanto, essa pedagogia apoia-se em alguns pressupostos do pragmatismo.

As aprendizagens significativas são aquelas que o indivíduo realiza por si mesmo e devem ser dirigidas pelos interesses e necessidades do próprio estudante; é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas. (RAMOS, 2012, p. 199)

Segundo essa perspectiva, o conhecimento não resulta do esforço de compreender a realidade objetiva, mas sim da percepção e concepção subjetiva que cada indivíduo extrai do mundo experiencial, substituindo o caráter ontológico do conhecimento, pelo caráter experiencial (RAMOS, 2012).

A pedagogia das competências guarda também uma estreita relação com o tecnicismo¹⁴, principalmente quando ela se apresenta enquanto política pedagógica, especialmente na educação profissional. As diretrizes curriculares dessa modalidade educacional, baseadas em competências, apresentam quais competências devem ser desenvolvidas pelos indivíduos ao analisarem o processo de trabalho de suas respectivas áreas de atuação profissional (RAMOS, 2012). Nesses casos, três matrizes analíticas são utilizadas: a) condutivista, que procura alcançar as competências que definem os mais altos desempenhos no desenvolvimento de tarefas; b) funcionalista, a qual amplia a primeira, integrando à análise uma visão sistêmica das

¹⁴ A pedagogia tecnicista se apoia em três principais referências: a administração científica do trabalho (F. Taylor) Sobre o tecnicismo na educação, a psicologia comportamental (B.F. Skinner e B.S. Bloom) e a teoria dos sistemas (C.W. Churchman) (RAMOS, 2012, p. 192).

funções individuais dos trabalhadores; c) construtivista: na qual os próprios trabalhadores, em um processo de interação, deduzem as competências.

Sendo as duas primeiras hegemônicas, o resultado tem sido que as denominadas competências acabam apresentando, na verdade, atividades ou desempenhos, que ao serem transpostos para os currículos são denominados objetivos operacionais. Dessa forma, se adequam plenamente ao modelo taylorista-fordista de produção, pressupondo determinada estabilidade no processo produtivo, tanto na ausência de ocorrências durante o processo factual, quanto na perspectiva de evolução tecnológica ou organizacional. (RAMOS, 2012).

De acordo com Ramos e Magalhães (2022), o francês Philippe Perrenoud influenciou a apropriação da noção de competências na escola, defendendo a capacidade de mobilizar recursos cognitivos (saberes, informações, capacidades etc.) em diversos contextos culturais, profissionais e condições sociais, para solucionar situações de maneira eficaz e pertinente. Em uma abordagem altamente cognitiva, ressaltava que a pedagogia das competências não nega os conteúdos nem as disciplinas, mas, ao selecionarem os conteúdos, não se deve fazê-lo a partir da ciência e sim das práticas e condutas esperadas (RAMOS, 2012).

A partir da década de 2010, a noção de competências socioemocionais ganha força dentro das políticas educacionais, tanto nas diretrizes do Ensino Médio quanto para a Educação Profissional. As agendas organizadas pela OCDE e pelo IAS contribuíram para a construção do consenso em torno desse termo, possibilitando sua inserção em documentos oficiais, incluindo a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a contrarreforma do “Novo Ensino Médio”. A justificativa dos organismos internacionais e privados é de que a inclusão dessas competências na educação escolar possibilitaria o aumento dos índices sociais e econômicos através do desenvolvimento de competências cognitivas, laborais e cidadãs (RAMOS; MAGALHÃES, 2022). Pode-se verificar as intencionalidades socioeconômicas e político-ideológicas dessas políticas.

Segundo Ramos e Magalhães (2022), a inserção de competências socioemocionais carrega em si incongruências devidas às incompatibilidades e insuficiências teóricas pelas quais as organizações internacionais e privadas procuraram converter a noção de competências em atributos de personalidade de maneira teoricamente injustificada. As inconsistências e debilidades apontadas pelos autores são:

1) as bases teóricas da noção de competências socioemocionais apresentam, quando comparadas com a noção de competências correntemente adotada na educação brasileira, incompatibilidades conceituais e epistemológicas que inviabilizam qualquer conversão ou correspondência entre essas noções e os referenciais que lhe dão sustentação; 2) introduz-se, deliberadamente ou não, uma confusão entre competências e traços de caráter /de personalidade, que não possuem correspondência direta e não são justificadas pelas referidas organizações; e 3) a forçada e artificial correspondência referida, desconsidera que, em geral, a mobilização das competências está relacionada aos contextos e desempenhos requeridos, enquanto a manifestação dos traços de personalidade tem maior independência em relação a estes (RAMOS; MAGALHÃES, 2022, p. 475).

Os autores concluem que o avanço da noção de competências socioemocionais é altamente questionável, visto que, entre outras razões, não há um acúmulo de debate e conhecimento sobre o tema. Indiferente a este debate, a Lei nº 13415/17 e a BNCC incentivam um modelo de formação que tem como base a pedagogia das competências, sobretudo as socioemocionais.

2 - REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O NEM

2.1 Reformas educacionais no Brasil

Não obstante o currículo seja um campo próprio de investigação, a história do currículo não está apartada da história geral da educação de um país, e conseqüentemente, do campo mais amplo de sua história cultural e intelectual (SAVIANI, 2022). Essa é a razão de se abordar nessa seção algumas características da história da educação no Brasil.

Os sistemas nacionais de ensino são uma invenção burguesa, por entender que a escolarização das massas era condição necessária para a nova ordem capitalista nascente. Disciplinar os trabalhadores às novas relações econômicas, políticas e culturais e assim consolidar a democracia burguesa passou a ser um dos papéis atribuídos à escola capitalista, pois, como afirma Saviani (2018, p. 14), “a escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática”.

No Brasil, embora a educação escolar tenha surgido sob o trabalho dos missionários jesuítas, não podemos considerá-la enquanto um sistema nacional de educação, uma vez que era dotada de pouca institucionalização e servia muito mais para a reprodução da ideologia do catolicismo e para a consolidação das condições sociais e econômicas do período colonial (SEVERINO, 2006). É somente a partir do aprofundamento do processo de modernização, industrialização e urbanização, verificado no governo Getúlio Vargas, que a educação escolar no Brasil se tornou mais institucionalizada.

2.1.1 Reforma educacional no primeiro Governo Vargas (1930-1945)

A revolução de 1930 é o marco das mudanças efetuadas em decorrência da expansão capitalista no país, mesmo que sem superar elementos do passado colonial. Caberia à escola – laica e oferecida por um sistema público – a função de formar culturalmente as pessoas para a nova ordem social e para as novas demandas de mão de obra industrial e dos novos serviços (SEVERINO, 2006). Ou seja, a instituição é responsável pela formação profissional e pela formação cultural dos cidadãos, voltada para a reconstrução social e econômica no país.

Todo o complexo conjunto de valores, de forte inspiração iluminista e liberal, passou a ganhar contornos específicos, constituindo uma nova hegemonia ideológica [...] Só um humanismo lastreado no conhecimento científico e expresso mediante valores liberais poderia levar o país a seu verdadeiro destino. E a educação pública era o grande instrumento de que dispunha a sociedade para alcançar esse objetivo. Pública, laica, obrigatória e gratuita, a nova educação, nascida no bojo de uma reconstrução

educacional, seria a única via para a reconstrução social. São apregoados os valores ligados ao espírito científico, à ordem democrática, às metodologias renovadas de ensino, à esfera pública, à cidadania e ao desenvolvimento econômico e social do país (SEVERINO, 2006, p. 298).

Imbuída de uma imagem salvacionista, a educação escolar no primeiro governo Vargas não só “ênfatiza a importância da criação de cidadãos” e a “reprodução/modernização das elites” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.19), como também o apaziguamento das agitações ocasionadas pelas questões sociais. Com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, a União assume, grosso modo, a responsabilidade com diversas áreas do ensino, objetivando adequar o ensino ao processo de modernização do país e a serviço da orientação e organização da nacionalidade que se pretendia construir.

Na segunda metade da década de 1930, em um contexto de forte repressão do governo às mobilizações sociais e ao comunismo, a implantação do Estado Novo, em 1937, definiu o modelo de educação para a construção da nacionalidade que o Estado pretendia efetivar. Foi reservado na Constituição pouco espaço para o tema, mas o suficiente para destacar a educação como estratégia para “equacionar a questão social e combater a subversão ideológica” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 25). Daí os discursos e referências ao ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas e efetivado pelo Estado com o apoio de indústrias e sindicatos econômicos. Houve ainda espaço na Constituição para a garantia da obrigatoriedade do ensino cívico e da educação física, duas disciplinas que atuam como mecanismos de controle sobre o campo ideológico e corporal.

Ciavatta e Ramos (2011) destacam que essa dualidade de destinação entre classes é reiterada na década de 1940 com as reformas do ministro da educação Gustavo Capanema – com a criação das Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário – e a criação do Senai. Envoltas por uma estrutura legal, as reformas Capanema determinam a distinção de equivalência entre os cursos técnicos e propedêuticos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral, como uma mediação educacional à distinção social, possibilitando o acesso ao Ensino Superior.

2.1.2 A reforma educacional no contexto do desenvolvimentismo (1945-1985)

Em 1945, com o fim do Estado Novo, uma nova Constituição foi promulgada e dentro dos moldes liberais. A Carta de 1946 reconhecia a educação como direito de todos e em todos os níveis, a ser garantida pelo poder público com o incentivo da iniciativa privada. (SHIROMA;

MORAES; EVANGELISTA, 2002). Devido à industrialização, houve um aumento na demanda de profissionais para a produção, o que tornou o ensino profissionalizante função predominante. Sob pressão dos setores populares organizados, ao longo da década de 1950 foram aprovadas diferentes leis de equivalência parcial entre o Ensino Técnico e o Ensino Secundário ou Médio, que resultaram na aprovação da equivalência plena com a aprovação da Lei nº 4.024/1961, conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CIAVATA; RAMOS, 2011).

Como afirma Severino (2006), o movimento de industrialização na sociedade brasileira, que teve seu início na década de 1930, é consolidado durante a ditadura militar iniciada em 1964, quando a economia do país foi incluída de vez no fluxo do capitalismo mundial. É durante esse período que um movimento conduzido pela elite empresarial e pelo estamento militar irá agregar à educação o valor técnico especializado, divulgando a ideia de que o desenvolvimento tecnológico seria a matriz do desenvolvimento econômico, desde que isso ocorresse em clima de harmonia no plano político-social. No campo educacional, o resultado disso se fez por meio da elaboração de políticas sob a perspectiva tecnicista, dedicando a educação à formação profissional de mão de obra qualificada e de cidadãos pacíficos e conformados politicamente, enquanto economicamente o país consolidava seu atrelamento com o capitalismo internacional em uma posição política de associação e dependência.

O conteúdo do ensino deve ser técnico, sem conotação política de cunho crítico. Visa-se à maior produtividade possível, a baixo custo, mediante o preparo de uma mão de obra numerosa, com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada ao atendimento das necessidades do sistema econômico. [...] Alicerçada epistemologicamente no mesmo cientificismo positivista, que se julga legitimado pela sua eficácia tecnológica, opera a modernização da sociedade pelo uso da sofisticação técnico-informacional, ao mesmo tempo que, investindo pesado nos meios de comunicação, desenvolve um intenso programa de indústria cultural destinado à formação da opinião pública, banalizando ainda mais os conteúdos do conhecimento disponibilizado para as massas (SEVERINO, 2006, p.301).

Nota-se, assim, a visão instrumental que o período militar trouxe à educação brasileira, organizando a educação escolar em torno de um projeto econômico-político no qual a função da escola foi de contribuir para a formação de um cidadão adequado a reagir de forma acrítica à sua realidade.

Na década de 1970, foi promulgada a Lei nº 5.692/1971, que estabeleceu a formação profissional compulsória no Ensino de Segundo Grau. Seu objetivo era conter o acesso dos jovens das classes trabalhadoras ao Ensino Superior, mas, contraditoriamente, ao longo de sua

vigência, demonstrou-se um aumento da função propedêutica do Ensino Técnico (RAMOS; FRIGOTTO, 2017). Na década seguinte, houve a sua revogação por meio da Lei nº 7.044/1982.

Durante as décadas de 1960 e 1970, portanto, as reformas educacionais se vincularam aos ideais do regime, com destaque à ideia de desenvolvimento, que associava educação à produção de capital humano, além de estreitar a relação entre educação e formação para o trabalho, de modernizar os hábitos de consumo e de exercer controle ideológico nos campos intelectuais e artísticos do país. A política desenvolvimentista trazia em si uma perspectiva economicista para a educação. Dessa forma, segundo o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976), planejado por economistas, a educação deveria assegurar a formação de capital humano, de modo a acelerar o desenvolvimento econômico do país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

2.1.3 Reformas educacionais no contexto do neoliberalismo

Depois de mais de duas décadas, a ordem democrática foi sendo reestabelecida no país e já se encontrava consolidada no capitalismo internacional, ainda que, como nos alertou Severino (2006), em uma posição de associação e dependência. Na década de 1990, tanto o país quanto a educação entram em uma nova fase, em face da reestruturação global do capitalismo, ou a economia globalizada. Sob o pretexto de sintonizar a escola com as mudanças socioeconômicas, culturais e tecnológicas, formatou-se a escola de acordo com às demandas do mercado e aos interesses hegemônicos em manter o *status quo* (MALACHEN; SANTOS, 2022).

Segundo Torres (2000), nessa nova fase de contexto neoliberal, a educação não deve mais treinar sujeitos disciplinados a fim de formar mão de obra qualificada e confiável, mas sim sujeitos capazes de “aprender a aprender”, de trabalhar em equipe, de maneira disciplinada e criativa. Nesse novo contexto, diversas condicionalidades são impostas por organizações internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, e que passam a nortear os sentidos da educação brasileira. Através das interferências dessas organizações na formulação de políticas educacionais, a educação acaba correspondendo ao paradigma epistemológico do positivismo, tal como é feito predominantemente nas ciências econômicas, campo científico de atuação da maior parte dos experts dessas organizações (TORRES, 2000).

No governo de Fernando Henrique, através do Decreto nº 2208/1997, o Ensino Profissional foi separado do Ensino Médio, em mais uma clara tentativa de limitar o acesso da classe trabalhadora às universidades, já que muitos ingressantes no ensino superior público eram oriundos das redes federais de educação profissional e tecnológica, que forneciam uma formação de qualidade baseada nos princípios da politecnicidade (RAMOS, 2017). Além disso, com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, a pedagogia das competências passou a ser inserida oficialmente na educação brasileira, trazendo consigo um discurso tecnicista pautado em termos como meritocracia e produtividade, concomitante com a perspectiva pós-moderna e multicultural, que tendia a uma visão relativista e utilitarista do conhecimento (MALANCHEM; SANTOS, 2022).

Severino (2006) aponta que, durante o período de reformas neoliberais, os reajustes no campo econômico resultaram na imposição da redução do salário real, no aumento do desemprego estrutural, na elevação das taxas de juros e na ruptura do esquema de financiamento do setor público. Tal como nas transformações de períodos anteriores, a escola foi novamente incumbida de contribuir com a formação de sujeitos adequados ao projeto de sociedade em curso e para a produção de subjetividades necessárias para a adaptação dos sujeitos à sociabilidade neoliberal. Sendo assim, em vez da formação do cidadão, o objetivo da escola passa a ser o de formar o contribuinte, o *socícola*, “aquele que habita o lócus social, mas não compartilha efetivamente de sua constituição, não compartilha das decisões que instauram o processo político-social” (SEVERINO, 2006, p. 305). Para a formação desse sujeito não-cidadão, é preciso não mais levá-lo a “ler o mundo”, mas a mistificá-lo, de modo que o próprio conhecimento apareça em um formato puramente técnico e objetivo, como um produto e não mais como um processo. Tudo isso resulta na formação de sujeitos individualistas, egoístas e narcisistas como uma forma de “simulacro do sujeito autônomo e livre” (SEVERINO, 2006, p. 305), com subjetividades necessárias para adaptação à nova sociabilidade capitalista.

Há, portanto, de se reconhecer o caráter intencional da educação.

A escola se caracteriza, pois, como a institucionalização das mediações reais para que uma intencionalidade possa tornar-se efetiva, concreta, histórica, para que os objetivos intencionalizados não fiquem apenas no plano ideal, mas ganhem forma real. (SEVERINO, 2006, p.314).

Dessa forma, a educação escolar pode incorporar diferentes projetos, inclusive as imposições ético-políticas provenientes das contribuições críticas da Filosofia da Educação,

calcada em uma formação humanizadora e cidadã, comprometida com os valores da democracia. Assim,

A mais radical exigência ética que se faz manifesta, neste quadrante de nossa história, para todos os sujeitos envolvidos na e pela educação é, sem nenhuma dúvida, o compromisso de aplicação do conhecimento na construção da cidadania. (SEVERINO, 2006, p. 320).

Esta é a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. Um projeto educacional contrário às intencionalidades presentes nas atuais políticas educacionais, que sob a regência de organizações internacionais tem direcionado a educação à adaptação dos sujeitos a uma sociedade de não-cidadania, de degradação, de opressão e de alienação.

Já no século XXI, durante o Governo Lula (2003-2010), o movimento de revogação do Decreto nº 2208/1997 buscou consolidar uma base unitária no Ensino Médio, possibilitando a formação integrada à formação técnica. Contudo, na prática, as mudanças ficaram muito aquém do que defendiam os apoiadores de uma formação politécnica e omnilateral, não significando a superação do desmonte ocorrido na década de 1990, sinalizando a persistência das forças conservadoras na manutenção de seus interesses e a timidez política do governo para desenvolver um projeto nacional de desenvolvimento popular (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

No ano de 2012, os debates resultantes do Programa Currículo em Movimento, criado pelo MEC em 2009, se materializaram na Resolução CNE/CEB de Nº 2/2012 das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Nele já constava uma nova organização curricular em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza (MALANCHEN; SANTOS, 2020). Ao revogar a Resolução CNE/CEB nº 3/1998, substituiu a organização curricular baseada nas habilidades e competências por um currículo estruturado nos eixos da ciência, cultura e trabalho (SILVA, 2018). Apesar de serem respostas positivas às demandas histórico-críticas da educação, o golpe de 2016 e o retorno da ortodoxia neoliberal ao poder implicaram em fortes retrocessos à política educacional, legitimados pela Lei nº 13415/17 (SILVA, 2018; BARBOSA, 2021).

2.2 O Novo Ensino Médio (NEM)

A contrarreforma do NEM é apresentada pela tríade formada pelo Estado, organizações do empresariado nacional e organizações internacionais como a “solução” para os problemas

da última etapa da educação básica. Nesse sentido, faz-se necessário identificar os elementos dessa tríade de maneira individual.

2.2.1 Currículo e o Novo Ensino Médio

No que tange à organização da nova matriz curricular do Ensino Médio, os estudos iniciais sobre a contrarreforma chamaram a atenção para a obrigatoriedade da oferta somente das disciplinas de Português e Matemática nos três anos do ensino médio, tratando as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes como “estudos e práticas”, sem deixar claro do que se trata e repassando aos sistemas de ensino a tarefa de como serão desenvolvidas (KRAWCZYK; FERRETI, 2017; SILVA, 2018; BARBOSA, 2021). Os estudos também problematizam os itinerários formativos, sobretudo o fato de a Lei nº 13.415/17 não prever a obrigatoriedade da escola em oferecer todos os cinco itinerários, devendo ocorrer conforme a disponibilidade de recursos da escola, inclusive dos recursos humanos (ZANATA, et al. 2019).

Um dos aspectos frequentemente problematizados pelos estudiosos do campo Trabalho e Educação é o fato da formação destinada à classe trabalhadora se fundamentar no desenvolvimento de competências e habilidades, com vistas a adaptá-la às mudanças e demandas do setor produtivo, tal como previa as DCNEMs de 1998 e discutida na seção anterior. Esta é a lógica que estrutura a organização curricular do NEM.

A mudança na carga horária do Ensino Médio também é objeto de problematização dos estudos sobre a contrarreforma. Ao estabelecer os itinerários formativos e realizar mudanças nas cargas horárias, o NEM passa a admitir diferentes percursos formativos. Constituído, de modo geral, por uma base comum e por uma base flexível. Como a Lei prevê apenas o máximo de horas para a base comum (1800 horas), mas não o mínimo, abre-se a possibilidade de os sistemas de ensino oferecerem a carga horária da base comum de forma bastante reduzida, privilegiando os itinerários formativos (KUENZER, 2017). Afora a situação da oferta no horário noturno, cujos alunos em geral estudam e trabalham, e as escolas sofrem com os poucos recursos financeiros, materiais e humanos para lidarem com a nova carga horária, conforme ressalta Zanata et al. (2019). A medida encontrada para contornar essa situação (e possibilitada pela Lei) é o cumprimento de parte da carga horária na modalidade da Educação a Distância e/ou em instituições privadas.

Ao abrir a possibilidade de contratação de profissionais com “notório saber”¹⁵ para atuarem no itinerário da formação técnica e profissional, a contrarreforma gera mais uma preocupação. Krawczyk e Ferreti (2017) apontam para a necessidade de uma formação especificamente docente que, além dos conhecimentos das disciplinas ministradas, inclua uma perspectiva pedagógica, cultural e social necessária para o exercício da docência. Vale lembrar que há professores atuando nas redes mesmo sem formação adequada, principalmente no ensino técnico profissional, que apesar de ser uma prática inadequada, torna-se formalizada a partir da Lei nº 13.415/17.

De acordo com a doutrina neoliberal, cabe ao Estado criar as condições para as práticas de livre mercado, configurando assim a ideia de Estado “mínimo”, que seria o Estado suficiente apenas para a reprodução dos interesses do capital, se desresponsabilizando com a garantia universal dos direitos sociais como saúde, segurança e educação. No tocante à educação, os neoliberais reproduzem o discurso de fracasso da escola pública enquanto resultado da incapacidade administrativa do Estado, legitimando a participação de serviços privados em parceria com a esfera pública. Com a contrarreforma, tal possibilidade de parceria ocorre ao permitir que parte da carga horária seja cumprida em instituições privadas, dada a insuficiência da estrutura das escolas públicas, que não têm estrutura para a oferta de ensino integral estabelecida pelo NEM.

Segundo Krawczyk e Ferreti (2017), flexibilização é a palavra de ordem que guia a nova proposta de Ensino Médio e tem justificado as mudanças instituídas. Para os autores, esse termo tem sido usado em contraposição às estruturas de proteção social e do trabalho e, embora soe positiva, nos remetendo à autonomia e liberdade, muitas vezes está atrelada à “desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social” (KRAWCZY; FERRETI, 2017, p.36). Desse ponto de vista, a flexibilização curricular realizada pela Lei nº 13.415/17 avança com a desigualdade material e a socialização do conhecimento.

A reforma curricular, concebida na Lei n. 13.415 de 16/02/2017 é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista

¹⁵ De acordo com a Lei 13.415/17, conteúdos do itinerário de formação profissional, podem ser ministrados por profissionais cuja formação ou experiência profissional seja compatível com o conteúdo. Esses profissionais não necessitam ser professores nem ter nenhuma formação na área de educação, sendo o único pré-requisito a comprovação do “notório saber”

instrumental, tendo em vista os interesses do capital. Daí a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização, assim como a exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Filosofia e Sociologia. (KRAWCZY; FERRETI, 2017, p. 38).

Na formulação dos currículos, a flexibilização integra o quadro conceitual mais amplo da aprendizagem flexível, como ressalta Kuenzer (2017). O uso das diferentes mídias de ensino ocorre com a intenção de preparar o aluno para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo, representando a mudança do papel do aluno, de expectador para protagonista do processo de ensino. A autora destaca que a aprendizagem flexível já se faz presente em muitos cursos profissionais a distância, possibilitando que os alunos estudem em horários definidos por eles mesmos. É por esse contraponto em relação à rigidez dos horários escolares que se justifica a flexibilização curricular no NEM. Uma análise bem acurada dessa proposta revela seu caráter ideológico, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, como bem expõe Kuenzer (2017, p. 341).

Em resumo, o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado.[...] Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda.

A perspectiva da “formação diferenciada por classes” vai ao encontro de Barbosa (2018) quando discorre sobre duas propostas de educação para a classe trabalhadora: a da matriz (neo)liberal e a da matriz histórico-crítica. A proposta (neo)liberal, inspirada nas ideias de Adam Smith e Hayek, considera que a divisão do trabalho, a especialização do trabalhador e a repetição mecânica de suas funções têm outra vantagem além do aumento da produtividade, a de dispensar o trabalhador de pensar para a execução das atividades. Isso gera a formação de dois tipos de trabalhadores: os que planejam e os que executam as atividades. Essa divisão vai guiar a proposta de educação (neo)liberal através de duas formações diferentes: uma para as classes dominantes e dirigentes – estendida aos níveis superiores –; e outra formação para as classes menos privilegiadas, por meio de “rudimentos do ler e escrever e encaminhamento para a profissionalização” (BARBOSA, 2018, p. 7).

Em contrapartida, a proposta histórico-crítica, inspirada no pensamento e nas obras de Marx e Gramsci, tem por objetivo explicitar e superar as contradições do sistema capitalista. Uma educação que não se pautar apenas na preocupação com a formação de mão de obra e o disciplinamento do trabalhador à ordem econômica-social vigente, mas que, ao romper com a separação entre trabalho manual e intelectual, seja capaz de oferecer uma formação integral a todos os trabalhadores, pautada nos eixos da ciência, do trabalho e do ensino tecnológico (teórico e prático).

A contrarreforma, porém, segue os princípios da proposta da matriz (neo)liberal, aprofundando a dualidade educacional e mantendo a falsa dicotomia entre trabalho manual e intelectual, indo de encontro à LDB que prevê que a finalidade da educação é também preparar para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento humano do educando. Segundo Barbosa (2018, p. 18)

[...] parece não ser este o objetivo perseguido pelos planejadores da reforma, mas adequar o Ensino Médio às demandas econômicas e de mercado. Ao criticar o currículo vigente, de que “não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI”, o que leva os “jovens de baixa renda a não verem sentido no que a escola ensina”, as premissas da nova reforma alinham-se às ideias defendidas pelos intelectuais orgânicos do capital de matriz (neo)liberal, seguindo as recomendações do Banco Mundial, assim como ocorreu na reforma instituída no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Contudo, para Castilho (2021), a dualidade educacional no NEM se apresenta com uma nova característica. Soma-se à dualidade entre formação propedêutica e formação para trabalho a precarização da formação profissional. Ao invés de uma formação rígida para a atuação no mundo do trabalho, oferece-se uma formação profissional de baixa qualidade, promovendo uma hierarquização dentro da própria classe trabalhadora, dividida entre aqueles que conseguem estar em empregos razoavelmente estáveis e aqueles em situação de trabalho informal, sem direitos ou qualquer estabilidade.

Ferreti e Silva (2017) apontam para as mudanças curriculares como um dos componentes da disputa de hegemonia da direção ao Estado. Ao analisarem como se deu a aprovação da Lei nº 13.415/17 e a construção da BNCC-EM, destacam a luta por hegemonia de dois projetos de educação para a classe trabalhadora (histórico-crítico e neoliberal). Isto se verifica com base nos argumentos utilizados nas audiências públicas que debateram a Medida Provisória da contrarreforma até sua conversão em Lei e as proposições da BNCC. Segundo a análise dos autores, a contrarreforma educacional se estabelece a partir das propostas de intelectuais orgânicos ligados ao empresariado, que visam uma ordem social articulada aos

interesses de grupos favorecidos pelo golpe de 2016. Para Zank (2020), essas propostas aguçam a realidade material desumanizadora, que, associada ao pragmatismo, serviu de alicerce ao NEM e à BNCC, direcionando a educação para um esvaziamento de conteúdos em prol das avaliações de larga escala e em detrimento dos conteúdos históricos.

Em uma discussão sobre a disputa discursiva em torno do NEM, Corti (2018) aponta que, no período anterior ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o discurso em favor da contrarreforma havia se tornado hegemônico. De modo geral, já havia um consenso sobre a urgência de mudanças nessa etapa do ensino. Esse consenso se formou entre grupos diversificados, de diferentes identidades políticas, em torno da ideia de que existiria uma crise no Ensino Médio e que reformá-lo era uma tarefa urgente. Com o início do novo governo, após a deposição da presidenta eleita, essas identidades políticas se reorganizam em campos antagônicos, a favor e contra a ruptura institucional. Somado a esse fator, a radicalização neoliberal das propostas do governo Temer, inclusive em relação ao NEM, tornou possível a reorganização do campo da esquerda e a ruptura da hegemonia discursiva em torno da contrarreforma. Todavia, ainda que significativa, essa ruptura não foi suficiente para frear o avanço das propostas.

Por ser um campo de disputa, na oposição ao NEM estão os movimentos estudantis, professores e as associações docentes como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) e a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE). Segundo Barbosa (2021), essas duas organizações, desde a edição da MP 746/2016, vêm se manifestando contrárias à maneira impositiva dos processos de elaboração, discussão e aprovação da BNCC. Consideram que a homogeneização curricular que a BNCC busca alcançar visa a reduzir os processos educativos aos processos de avaliação de larga escala, favorecendo uma formação unilateral ligada às demandas do mercado. Daí os contrarreformistas utilizarem como justificativa o baixo rendimento dos estudantes nas avaliações externas, ocasionado pelo desinteresse dos estudantes ao antigo modelo curricular, sem problematizarem a relação entre os resultados e o baixo investimento na formação de professores e a estrutura precária da maioria das escolas públicas.

[...] a Anfope e CNTE denunciam o simulacro que as audiências públicas se constituíram, uma vez que o CNE “desconsiderou as críticas propositivas das entidades educacionais e privilegiou fortemente setores do empresariado interessados na padronização do ensino para atender fins mercadológicos” (ANFOPE, 2017, p. 2). Enfatizam que a redução do currículo – ao mínimo – retira dos jovens da escola pública o direito à formação plena e de qualidade,

além de consolidar o processo de apartheid socioeducacional dos mais pobres. Ao privilegiar o desenvolvimento de competências e priorizar os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, a BNCC nega o direito aos conhecimentos de outros campos científicos que deveriam ser comuns a todos. (BARBOSA, 2021).

Entre os aliados ao avanço neoliberal na educação estão os grupos neoconservadores. Sua aliança com os neoliberais forma o grupo ideológico conhecido como a “nova direita” e que, desde o golpe de 2016, tem sido central para o desmantelamento das políticas sociais.

O neoconservadorismo é uma apologia correspondente à ordem capitalista e ao combate aos direitos sociais. Tal apologia almeja uma sociedade sem restrições ao mercado, onde ao Estado caberia unicamente a função de reprimir qualquer contestação da ordem social e dos costumes tradicionais. Na educação brasileira, esses grupos têm sido representados pelo Movimento Escola Sem Partido, que visa combater uma suposta doutrinação ideológica nas escolas e na defesa da regulamentação do *homeschooling*. Esse grupo teve forte influência durante a formulação da BNCC e levantou uma série de demandas, entre elas a retirada do documento das menções à “ideologia de gênero”, o que levou à suspensão de qualquer menção à palavra gênero no documento.

[...] o próprio ex-ministro da educação, Mendonça Filho, interveio no processo de produção da Base, modificando seu calendário de execução, o ritmo dos trabalhos, colocando o ensino médio em uma discussão à parte, e, “sobretudo, mudando os interlocutores, para incluir (mais) representantes do setor privado e defensores de propostas anacrônicas”. Os autores citam como exemplo de tais propostas o ESP e a banca evangélica, que se apresentam contra as discussões de gênero e os direitos das pessoas LGBT, por exemplo. (LIMA; HYPÓLITO, 2019, p. 12).

A atual contrarreforma direciona o Ensino Médio de volta às suas características de exclusão, seleção, fragmentação e desorganização, tal como no século passado.

2.2.2 Atual papel do empresariado brasileiro na educação

De um modo geral, as análises críticas sobre a atuação das organizações empresariais nas políticas públicas de educação apontam para as mudanças na organização e no conteúdo curricular que remontam à década de 1990 (FILHO; LOPES; IORA, 2019, PEREIRA, 2021). Chamam a atenção para o papel da suposta filantropia exercida por organizações empresariais (FONTES, 2020; TARLAU; MOELLER, 2021) e a forma como as organizações empresariais, como o Instituto Ayrton Senna, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Lemman, entre outras, conduziram o processo de implementação da BNCC e conduzem, atualmente, a implementação do NEM (GOULART; MOIMAZ, 2021; GOULART; ALENCAR, 2021).

De acordo com Filho, Lopes e Iora (2019), a ideia de que o Estado precisa estar à disposição do mercado para superar as crises do capital é o discurso que justifica a presença do empresariado nas discussões educacionais, que ocorre por meio das parcerias público-privadas estabelecidas e que vêm sendo ampliadas desde a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro na década de 1990. Verifica-se, a partir de então, a criação de instituições que articularão a interferência do empresariado brasileiro nas políticas públicas do país, tais como o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto de Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (ETHOS), com o objetivo de tornar a educação um dos elementos modernizadores do país e adequar a força de trabalho aos novos processos de reestruturação produtiva.

Foi nessa conjuntura que, em 2005, um grupo de intelectuais orgânicos ligados ao empresariado criou a organização Todos pela Educação, a qual colocou como orientador de políticas educacionais no país. Foi a partir da rede estabelecida em torno dessa organização que os reformadores empresariais começaram, já em 2008, a discutir a necessidade de reformar o Ensino Médio, apresentando como diagnóstico as necessidades de “universalização do acesso; superar os altos níveis de reprovação; corrigir o abandono e evasão escolar e a distorção idade-série” (FILHO; LOPES; IORA, 2019, p.164). Para tanto, seria necessário superar entraves como:

Pouco tempo de exposição dos estudantes à aprendizagem; baixo desempenho dos alunos no ensino médio noturno; deficiências na formação docente; currículo extenso, com 13 ou mais disciplinas com pouca atratividade para quem estuda; ausência dos cursos profissionais e técnicos de nível médio (FILHO; LOPES; IORA, 2019, p.164).

Com o golpe de 2016 e o governo de Michel Temer, os empresariados brasileiros vislumbraram a possibilidade de acelerar seu projeto de política pública para o Ensino Médio. Não por acaso, naquele mesmo ano, foi instituída a MP nº 746, na qual o governo federal reforçou a posição do empresariado ao justificar que a crise do Ensino Médio estava ligada ao currículo e aos baixos resultados obtidos nas avaliações externas, além de reduzidas matrículas no ensino técnico profissional. Esse alinhamento entre empresariado e governo federal ficou ainda mais claro durante as audiências após a instituição da MP.

Ineficiência, “crise da educação” e a necessidade urgente de melhorar a qualidade da educação foram apelos discursivos veiculados na mídia no sentido de conquistar o consenso da maioria sobre a contrarreforma. São os representantes das organizações empresariais que são

frequentemente chamados pela grande mídia para avaliar o NEM, a exemplo de Priscila Cruz, do Movimento Todos Pela Educação; Viviane Senna, do Instituto Ayrton Senna; e Ricardo Henriques, do Instituto Unibanco (BEZERRA; BRITO, 2019).

Apesar de toda essa estratégia, a Lei enfrentou resistências. Uma delas foi a ocupação das escolas pelos estudantes em 2016, o que levou o MEC a investir em uma campanha publicitária dirigindo-se diretamente ao público jovem através dos meios de televisão, rádio, internet e a contratação de canais do YouTube direcionados ao público jovem, como o canal *Você Sabia?*, de Rafael Moreira, Pyong Lee e Rato Borrachudo.

[...] Com a contratação de youtubers, fica perceptível uma estratégia de hegemonia mais refinada, fazendo uso de formas de comunicação mais sensíveis aos jovens, diferentemente de propagandas institucionais, que podem ser vistas com desconfiança pelo público em geral. Destacamos que isso ocorreu em um cenário no qual o movimento secundarista de ocupações estava em plena expansão (BEZERRA; BRITO, 2019, p. 220-223)

Aos que resistiram (e resistem) à reformulação do Ensino Médio, restou-lhes a coerção do Estado. No caso da resistência estudantil, as escolas foram paulatinamente desocupadas a partir da expedição de Ações de Reintegração de Posse e do acionamento do aparato policial, sendo que em “alguns casos, estudantes foram detidos. Também houve denúncias de agressões promovidas pelas forças policiais, bem como cortes de água e luz” (BEZERRA; BRITO, 2019, p. 223)

Tanto na elaboração quanto nos momentos de implementação prática da nova matriz curricular, as organizações empresariais aparecem como atores importantes, como é o caso do Instituto Ayrton Senna (IAS) em parceria com as secretarias de Estado de educação de São Paulo e do Rio de Janeiro. Desde sua fundação em 1994, o IAS tem se constituído em forte aparelho privado de hegemonia, tendo sido responsável pela difusão de novos modelos pedagógicos que visam adequar a formação de mão de obra às novas demandas do mercado (LAIA, 2018). Para Depieri (2020), a atuação do Instituto deve ser analisada na concepção mais ampla de como a classe dominante, utilizando-se do capital empresarial, consolida uma série de organizações “especialistas em educação” para colocar em prática as mudanças necessárias ao seu projeto de reforma empresarial na educação.

No governo de São Paulo, em 2019, o IAS atuou como parceira do Programa Inova Educação, o qual desenvolveu protótipos do programa em 24 escolas da capital. Visando orientar toda a rede pública do estado e partindo do diagnóstico fundado nos resultados de

avaliações em larga escala, prescreveu mudanças curriculares que envolvem o número de disciplinas, a flexibilidade na formação para o trabalho e o foco na aprendizagem de competências e habilidades, inclusive socioemocionais, voltadas para o desempenho em um mercado de trabalho cada vez mais precário. De acordo com Goulart e Alencar (2021, p. 357),

O Programa Inova Educação revela essa intencionalidade: formar um novo homem, resiliente, flexível, autônomo, decidido e capaz de se reinventar para inserir-se num mundo do trabalho de contratos precários, de informalidade, de extensão de horários e com uso intenso da tecnologia, ainda que esta se apresente como o meio para seu aprisionamento efetivado pelo individualismo como método.

No ano seguinte, em 2020, a Secretária de Educação do Estado de São Paulo aprovou o Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (CPEM), sendo o primeiro estado a aplicar mudanças de acordo com a Lei nº 13.415/17. Goulart e Moimaz (2021) indicam alguns potenciais efeitos da contrarreforma: a diferenciação dos itinerários em diferentes redes como um fator que pode romper com a universalidade do acesso e aprofundar a dualidade do atendimento do Ensino Médio; a alteração do parâmetro de qualidade da educação, que subordinado às formas empresariais e privadas, foca na reprodução da força de trabalho e no controle social; e a flexibilização que sob o discurso de “liberdade de escolha” amplia as formas de privatização da educação por meio de sistemas privados de ensino, sobretudo o ensino profissional. O resultado do conjunto dessas características, segundo os autores, é a produção de uma racionalidade neoliberal a partir dos sistemas de ensino.

O governo do Estado do Rio de Janeiro, desde 2009, tem as organizações do setor privado como parceiras em programas educacionais, a exemplo do Instituto Oi Futuro e do Instituto Pão de Açúcar, parceria esta que deu origem, em 2012, ao programa Dupla Escola, e a parceria com a IAS deu origem ao Programa Solução Educacional naquele mesmo ano. Esse programa se dividia inicialmente em duas dimensões: Dupla Escola e Solução Educacional. A finalidade desses programas foi a de estabelecer a “formação integral”, entendida no desenvolvimento de habilidades cognitivas e de habilidades socioemocionais. Ou seja, uma formação que ofereça competências, atitudes e valores para o trabalho, além de validar componentes curriculares como Projeto de Vida e Educação Financeira (PEREIRA, 2021). Assim, já eram introduzidos em 2012 nas políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro todos os traços presentes nas mudanças instituídas pela Lei do NEM, em 2017.

Outra frente do empresariado para influenciar nas formulações das atuais políticas públicas para o Ensino Médio se deu por meio do Conselho Nacional da Indústria (CNI). De

acordo com Mello (2020), o CNI atuou em prol da contrarreforma como um mecanismo de homogeneização, construindo o consenso no Estado integral através da organização de eventos e das mídias sociais. Além disso, contou com a inserção de um dos seus principais intelectuais orgânicos, Lucas Lucchesi, como conselheiro da instituição na Câmara de Educação Básica, em 2016. Lucchesi esteve presente em todas as comissões de deliberação do NEM.

Assim, a Fundação Lemann se tornou um dos mais importantes atores educacionais no país, uma vez que não somente participou, mas também controlou todo o processo de elaboração da BNCC, pois ela “estava sempre à mesa, já que, literalmente, pagava o almoço”.

[...] a Fundação Lemann também influenciou o processo de redação da BNCC e conseguiu apoio para essa política pública por meio de uma elaborada estratégia de mídia, em que representantes da fundação treinaram dezenas de jornalistas para cobrir questões educacionais, inclusive a BNCC, e apresentá-las de forma positiva. A fundação organizou eventos de alto nível que receberam grande cobertura da mídia. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 578)

Tendo como referência o *common core* estadunidense, desde 2013 a Fundação Lemann tem atuado com vistas a fortalecer a rede de apoio à BNCC, organizada em torno do “Movimento Todos Pela Base”. Por intermédio deste movimento do “Todos pela Educação”, as organizações de grupos empresariais buscam moldar a educação no país conforme seus interesses.

Embora não afirmemos, neste artigo, que a Fundação Lemann está tentando implementar um paradigma educacional neoliberal, há certamente implicações na tentativa de promover esse estilo gerencial corporativo na esfera pública brasileira. No mínimo, não é uma solução neutra para os problemas educacionais enfrentados pelos alunos brasileiros; é uma visão política, muito específica, sobre como as escolas e a sociedade devem funcionar. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 595)

A ironia do “consenso por filantropia” das organizações empresariais consiste no fato de que não há capitalismo filantrópico e que a filantropia é um atributo dos ricos para justificar e legitimar suas riquezas (FONTES, 2020). O usual termo filantropia empresarial esconde o investimento de empresas que esperam, como retorno, o controle de recursos públicos, como educação e saúde, abrindo possibilidades para negócios lucrativos.

Também há contradições aparentes, como a suposição de que o Movimento Todos pela Educação e o seu mais recente desdobramento, Todos pela Base, acoplados a uma gigantesca malha de outras entidades ‘sem fins lucrativos’, se destinariam à defesa da educação pública. Constituídos por empresas e por outros APHS empresariais, atacam as conquistas populares da educação pública, laica, universal e de qualidade socialmente referenciada, abrindo espaço não apenas para a venda de sistemas de ensino e de diversos materiais didáticos, mas para a disseminação de uma concepção gerencial da educação. (FONTES, 2020, p. 31).

Menos citada nos trabalhos sobre o tema, a Fundação Getúlio Vargas também é uma organização que se articula dentro de setores públicos, privados e filantrópicos mais atuantes nas políticas educacionais. Assim como a Fundação Lemann, a Fundação Getúlio Vargas organiza igualmente as redes nas quais se insere, por meio de palestras, cursos e formação de pessoas para atuarem na gestão pública. Em seus materiais sobre a educação, a FGV recupera a ênfase na aprendizagem de competências e habilidades, se voltando inclusive para a ênfase na formação docente, para que esses profissionais se adequem à BNCC, tendendo “a se afastar da proposta da escola como produtora de currículo e deslegitima o professor como atuante no processo de tradução da política” (ARAÚJO; LOPES, 2021, p.9).

2.2.3 A influência das organizações internacionais na educação brasileira

Um grupo de produções referentes ao tema dá destaque às relações entre as políticas educacionais brasileiras e as organizações internacionais multilaterais, como o Banco Mundial, OCDE e UNESCO (THIESEN, 2016; PEREIRA, 2019; SHIROMA, 2020; GUERRA; FIGUEIREDO, 2021; MELO, 2021). Esses estudos tomam por base os conceitos de governança e gerencialismo no contexto da nova gestão pública (THIESEN, 2016; PEREIRA, 2019); a atuação de redes e experts na transferência de políticas (SHIROMA, 2020) e os conceitos que são reproduzidos nos discursos dessas organizações, tais como flexibilização, aumento de produtividade, habilidades e competências, empregabilidade e produtividade (GUERRA; FIGUEIREDO, 2021; MELO, 2021).

Thiesen (2016) alerta para o que chama de “agenda propositiva global” executada pelos organismos internacionais. Trata-se de um conjunto de orientações políticas e econômicas que, na área da educação, tem se manifestado em forma de prescrições, em termos de políticas educacionais e curriculares, que envolvem quatro frentes: a internacionalização curricular; a “centralização e/ou unificação curricular nas esferas nacional e regional; a universalização das avaliações em larga escala e o fortalecimento das chamadas parcerias público-privadas no território curricular” (THIESEN, 2016, p.91). O resultado dessa agenda tem sido a reestruturação da governança da educação, retirando do Estado a exclusividade sobre o tema e remetendo-o ao papel de coordenador de múltiplas atividades e atores para promover a governança da educação.

Gerencialismo e governança são conceitos que foram desenvolvidos principalmente em países anglo-saxões, nas décadas de 1980 e 1990, a partir de uma série de movimentações que

ficou conhecida como *New Public Management* [nova gestão pública]. Enquanto o conceito de gerencialismo remete à adaptação e transferência para o setor público dos conhecimentos desenvolvidos no setor privado, com vistas à redução da máquina administrativa e ao aumento da eficiência e competitividade, o conceito de governança, por sua vez, se refere aos limites de ação do Estado, possibilitada pela integração entre governo e setor privado na gestão pública. Esse modelo de gestão pública serve para sustentar a hegemonia da agenda política global no campo educacional. Ao ser concebida como um serviço, a educação passa a ser orientada pela busca por eficiência (aferida pelos resultados das avaliações externas), estimulando a competição, os ranqueamentos, além de descentralizar as responsabilidades e o controle dos recursos (THIESEN, 2016).

No Brasil, a expressão atual da agenda propositiva global tem sido a implementação da BNCC, alinhada às formas de regulação e controle por meio da avaliação padronizada, convergente ao movimento de centralização e controle curricular no contexto transnacional.

Para Pereira (2019), a nova gestão pública sobre educação envolve Estado, organismos internacionais e setores empresariais na formulação de políticas sobre a gestão e o planejamento da educação. A educação defendida pela tríplice governança segue a lógica neoliberal visando assegurar que os sistemas educacionais dos países do capitalismo periférico transmitam os conteúdos de interesse do mercado de trabalho, produzindo a mão de obra demandada pelo atual padrão de acumulação capitalista.

Não por acaso a OCDE, desde 2000, utiliza o Programa Internacional de Alunos – PISA para verificar as competências e habilidades dos estudantes de 15 anos e aferir se os conteúdos de interesse do mercado de trabalho estão sendo transmitidos pelos sistemas educacionais dos países, a fim de apontar nichos de investimento em nações com nível de mão-de-obra considerada apta a se integrar ao círculo de demandas internacionais do capital, de acordo com a lógica da geografia da acumulação capitalista, impulsionando um desenvolvimento desigual entre as nações; porém, não prescindido dos governos locais (PEREIRA, 2019, p.126).

A OCDE, ao incentivar a participação das “partes interessadas” na construção de políticas públicas, compreende como “partes interessadas” os responsáveis e a comunidade local. Na verdade, trata-se de um subterfúgio para o incentivo ativo de setores empresariais na formulação de políticas educacionais, promovendo assim a privatização da política de forma acobertada, a inserção de atores privados e de seus interesses por dentro do Estado.

Ao pesquisar a rede de especialistas em educação que foram convidados pela Unesco para compor o Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para a América Latina e Caribe

(PERDALC), Shiroma (2020) associa o isomorfismo de reformas educacionais em diferentes países ao termo *transferência de política*. Esse termo refere-se ao movimento de ideias políticas e práticas de educação de um local para o outro, cumprindo as organizações internacionais um papel importante. Contrapondo-se à ideia de que as políticas públicas são impostas de cima para baixo, a autora destaca o papel dos *experts* dessas organizações que procuram reproduzir discursos que eduquem o consenso a favor das proposições dos organismos internacionais.

Os experts contratados por organizações multilaterais seguem um script, fornecem o diagnóstico do problema, fazem críticas e ameaças, incutem responsabilidades, reproduzem discursos com previsões atemorizantes e ofertam um leque de soluções para o público incauto sobre o qual exercem influência, gerando ampla confiança em suas recomendações. Juntamente com a mídia tradicional e as redes sociais, difundem ideias e propostas para reformas. (SHIROMA, 2020, p. 8).

A fim de mostrar as redes envolvendo as organizações internacionais e os setores públicos e empresariais, a autora mostra que inúmeros participantes que participaram do PERDALC já tinham atuado em outros projetos de organismos internacionais e do setor público e/ou em fundações ligadas ao empresariado. Este é o caso do brasileiro Simon Schwaertzman, que, além de integrar eventos promovidos pela Fundação Carlos Chagas e Fundação Lemann, foi também consultor internacional da OCDE e do Banco Mundial.

Sobre os organismos internacionais e sua produção intelectual sobre educação, Guerra e Figueiredo (2021) destacam o papel do Banco Mundial. Esse organismo que cede empréstimos aos países membros é responsável também por uma ampla produção sobre e para os países em desenvolvimento, recomendando a implementação de determinadas políticas públicas.

É bem verdade que, desde a década de 1970, e principalmente na década de 1990, a América Latina passou a ter grande importância nas ações do Banco Mundial, com foco no aumento da produtividade dos pobres como solução para o desenvolvimento dos países. No Brasil, o alinhamento entre o governo e a instituição se aprofundou na década de 1990, quando as políticas de educação passaram a ser guiadas em consonância com a estratégia econômica do Banco para a América Latina, subordinando o governo a um conjunto de condições estabelecidas como condições para a concessão de empréstimos. Entre os conceitos advindos dos documentos dessa organização e que influenciam as políticas educacionais no país estão “desenvolvimento econômico, desenvolvimento sustentável, autonomia, equidade, pobreza, aprendizagem, eficiência e justiça” (GUERRA; FIGUEIREDO, 2021, p. 6).

No entanto, os autores destacam que a produção intelectual do Banco apresenta evidências contrárias às suas próprias recomendações. Um exemplo dessas contradições está na discrepância do discurso por melhorias na qualidade da educação e a proposta de reduzir os recursos para as políticas sociais. A produção intelectual do Banco sobre educação está firmada sobre a concepção neoliberal de aprendizagem, de caráter instrumental. Tal concepção renuncia ao ensino, à apropriação da cultura e da ciência, e se restringe à aquisição de aprendizagens mínimas de competências e habilidades, hipoteticamente possibilitando a empregabilidade dos indivíduos, aumentando a produtividade, o que resultaria no aumento do desenvolvimento dos países.

O foco dos Relatórios de Desenvolvimento Mundial produzidos anualmente pelo Banco Mundial tem como finalidade tornar o trabalho mais produtivo por meio da denominada educação de qualidade, para que os indivíduos tenham chances de tomar decisões melhores. No entanto, se baseiam na responsabilização dos jovens e dos adultos por suas escolhas, sucessos e fracassos profissionais, sem considerar de fato as condições do mundo do trabalho a serem enfrentadas. Ao invés disso, enfatizam a necessidade de um processo de ensino e aprendizagem direcionado ao desenvolvimento de competências e habilidades – cognitivas, comportamentais, socioemocionais e técnicas –, buscando formar trabalhadores adaptados e adaptáveis às mudanças no mundo do trabalho. Nesse aspecto, Melo (2021, p. 20) destaca que

redirecionando o foco de suas políticas educacionais, assim como sugerindo mudanças aos países, os RDM do BM vão construindo novas narrativas na direção das questões do ensino-aprendizagem, colocando em relevância as habilidades a serem construídas, para além das competências cognitivas e conteúdos escolares. A partir de tais leituras, podemos afirmar que para o BM o objetivo principal para o trabalho simples seria o de formar, além de trabalhadores treinados, trabalhadores treináveis e adaptados socio-emocionalmente às mudanças intensas requeridas pelo mundo do trabalho.

Assim como o Banco Mundial, a OCDE é “um dos principais formuladores e condutores de políticas educacionais no mundo inteiro” (MELO, 2021, p. 22). Seus relatórios, surveys e avaliações, como, por exemplo, a série de estudos *Education at a Glance* e as avaliações do PISA (*Programme for international Student Assessment*), constituem uma grande produção intelectual sobre a educação dos países e têm sido cada vez mais utilizados pelos governos. Assim como nos documentos do Banco Mundial, os documentos dessa organização colocam o indivíduo como principal responsável pela aquisição de habilidades e competências para que esteja preparado para as mudanças e imprevisibilidade do mercado de trabalho ao longo de sua vida. Ambas responsabilizam o indivíduo pela aquisição de habilidades (socioemocionais,

comportamentais e técnicas) que o permitam viver em um futuro harmonioso e inclusivo, sem considerar os aspectos relacionados à classe social, visando somente a adaptação e readaptação às imprevisibilidades do mercado.

(...) o BM e a OCDE, nos documentos citados, projetam um futuro harmonioso e inclusivo, baseado na imagem de um indivíduo que, carregado de pautas identitárias, deve se auto-transformar em um indivíduo competitivo [...] O enfoque nas relações cotidianas, de indivíduos capazes de fazer escolhas e tomar atitudes quanto ao seu próprio perfil formativo (Melo, 2009), separado de sua origem econômica e social, é uma característica das novas configurações político-ideológicas de fundamentos liberais do jovem século XXI. A construção de novas competências individuais e coletivas, a capacidade de tomar decisões e se adaptar e readaptar a um mercado de trabalho e ao desemprego estrutural em seus movimentos imprevisíveis, para estas duas instituições que representam interesses hegemônicos do capitalismo internacional; tudo isto seria imprescindível para o aprendizado da conformação social das novas gerações. (MELO, 2021, p. 25).

Em síntese, por meio de relatórios e documentos e de uma atuação em rede, o Banco Mundial, OCDE e UNESCO asseguram a difusão em escala global da perspectiva neoliberal sobre a educação, que resulta na formulação e implementação de políticas educacionais em diferentes países. No Brasil, exemplos dessas influências são a BNCC e a Lei nº 13.415/17 (THIENSEN, 2016; SHIROMA, 2020), bem como na instituição de uma nova gestão pública e de novos tipos de governança, baseados na inserção de atores e ideais privados, o que faz reduzir o papel do Estado a mero coordenador do grupo e ter um maior controle sobre os docentes.

3 - ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS DA AGENDA POLÍTICA DE CURRÍCULO

3.1 A Teoria Social do Discurso e os significados do texto

Nesse último capítulo, cuidaremos de realizar a análise discursiva dos três documentos que constituem o corpus empírico da presente pesquisa, a saber: a Lei nº 13.415/2017 (MEC), “Projeto de Vida. O Papel da Escola na Vida dos Jovens” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2018) e “Competências e Empregos: Uma agenda para a Juventude. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas” (BANCO MUNDIAL, 2018). Esses três textos foram produzidos pela tríplice governança atual da educação – Estado, organização empresarial e organização multilateral.

Em conjunto com as categorias do método do Materialismo Histórico-Dialético, recorreremos aos estudos críticos da linguagem sob o entendimento de que os documentos analisados são processos socio-discursivos ideológicos que objetivam manter a subsunção do trabalho ao capital. É também por meio da linguagem, do discurso, que a classe dominante e dirigente busca tornar hegemônicos seus valores e concepções de mundo, transformando-os em verdade.

A Teoria Social do Discurso (Fairclough, 2001) considera a prática discursiva mediadora entre o texto e a prática social. Significa, em nosso contexto, que há uma relação dialética entre os textos sobre o currículo e a prática social de seleção de conhecimentos e que é mediada pela prática discursiva. Através da análise sistemática dos três documentos, compreendendo a relação dialética tridimensional (texto, prática discursiva e prática social) da teoria social do discurso, torna-se possível a identificação dos modos de operação ideológica, utilizados na disputa hegemônica no/pelo discurso. Essa análise visa à compreensão dos modos de interação entre o discurso e prática social. São esses modos de operação ideológica, juntamente com as concepções, fundamentos e interesses defendidos pela tríplice governança, que temos chamado nesse trabalho de “estratégias discursivas”.

Cada modo de interação representa um significado, a saber: o significado acional refere-se às funções dos textos enquanto tipo específico de prática social e sua relação com outros textos. O significado representacional refere-se ao levantamento das representações feitas dos atores sociais inclusos e às perspectivas particulares em relação aos temas discutidos. O significado identificacional, por sua vez, diz respeito às avaliações feitas sobre atores e eventos

e com o que os textos se comprometem. Todavia, cabe ressaltar que essa separação dos significados ocorre somente em nível explanatório, para uma melhor compreensão, visto que os textos são multifuncionais, o que implica perceber que os significados se encontram relacionados de forma dialética, sem estabelecer divisões ou fronteiras, sendo possível dividi-los somente como um recurso metodológico (RESENDE; RAMALHO, 2006).

Nos tópicos que seguem, lançaremos mão de categorias próprias do método da ACD, como estrutura genérica, intertextualidade, interdiscursividade, representação de atores sociais, avaliação e modalidade, com o intuito de explorar os seus significados e identificar as estratégias discursivas aplicadas na construção do consenso da agenda de políticas para o currículo em torno do NEM. Pretende-se identificar os fundamentos ontológicos e ético-políticos das mudanças curriculares no Ensino Médio, os interesses das organizações nacionais e internacionais na formulação de agendas políticas de currículo no contexto do NEM e as concepções de formação humana, currículo e trabalho presentes no discurso dos textos que representam a agenda de políticas para o currículo e que orientam a atual contrarreforma do Ensino Médio. Nesses percursos, ganham igual relevância o entendimento do Estado como estado integral, a socialização dos conhecimentos como parte fundamental do processo educativo, o capitalismo dependente, o trabalho como princípio educativo, a compreensão das diferentes determinações do trabalho. Além do entendimento de categorias integrantes da materialidade histórica presentes no discurso neoliberal sobre educação, tais como capital humano e pedagogia das competências.

3.1.1 Os documentos analisados e suas estruturas genéricas

Cabe-nos, ao adentrar na análise discursiva, apresentar brevemente os documentos sob análise, compreendendo seu significado acional¹⁶ através de sua estrutura genérica¹⁷.

O documento número 1 (D1), correspondente a Lei nº 13.415/2017, pertence ao gênero jurídico, o que pressupõe que sua estrutura seja formada por ordens e elementos textuais fixos, característicos desse tipo de texto, como uso da linguagem formal e a estruturação de seus

¹⁶ Inseparável dos outros significados dos textos, o significado acional direciona a análise para a compreensão da inter(ação) entre o texto e os eventos sociais, ou seja, compreender a função desse texto enquanto prática social (RESENDE; RAMALHO, 2006)

¹⁷ A categoria estrutura genérica nos permite, ao observar a quais gêneros pertencem os textos e compreendendo a possível hibridização dos gêneros, identificar questões referentes a suas produções, possibilitando questionar qual(is) a(s) função(ões) enquanto prática social.

tópicos em artigos e parágrafos. Naturalmente, o D1 segue esse formato, deixando clara sua função jurídica de estabelecer mudanças pela via legislativa. A aprovação da lei em questão sumaria a luta por hegemonia de dois projetos de educação para a classe trabalhadora (histórico-crítica e neoliberal). Tal conflito resultou na contrarreforma estabelecida a partir de propostas de intelectuais orgânicos ligados ao empresariado (FERRETI; SILVA, 2017) e apresenta-se como síntese provisória da luta de classes em torno da educação.

O segundo documento (D2), corresponde ao material “Projeto de Vida. O Papel da Escola na Vida dos Jovens”. Foi publicado pela Fundação Lemann em 2018, com apoio técnico do Todos Pela Educação, e entrevistas e análises de campo realizados pelo Plano CDE, empresa de pesquisa e consultoria que atende, entre outros, a Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNICEF. Esse material é apresentado como uma síntese do relatório de pesquisa de mesmo título e publicado em conjunto.

Contudo o material, tal como o próprio relatório que o antecede, não segue o formato de um relatório e apresenta-se no formato de uma cartilha, como um material informativo. Utiliza-se de páginas com pouca quantidade de caracteres, tomando o formato de uma apresentação de slides, o que permite a apresentação do relatório de uma maneira didática. Logo, compreende-se que D2 cumpre ao mesmo tempo as funções de apresentar o relatório de pesquisa e ser também um recurso facilitador (didático) para a compreensão das informações por pessoas pouco familiarizadas com textos científicos. Já à primeira vista, nota-se que funciona como um instrumento de produção hegemônica desenvolvido pelos intelectuais orgânicos do capital.

O documento número 3 (D3), corresponde ao relatório do Banco Mundial publicado em 2018 e intitulado “Competências e Empregos: Uma agenda para a Juventude. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas”. Observa-se, já pelo título, que além de um relatório com a função de sintetizar constatações, conclusões e recomendações de políticas (advindas de outros relatórios), pretende funcionar também como uma agenda para a implementação de políticas para a juventude brasileira. Tal posicionamento faz saltar às vistas as relações entre a educação brasileira e as organizações multilaterais. Demonstrando o papel que elas possuem na governança da educação. Deixa claro também, a continuidade da especificidade histórica de capitalismo dependente do país.

Já em seu título, observamos que o comprometimento oscila entre o epistêmico e o deôntico, já que se trata de uma síntese de constatações e conclusões, mas também uma agenda e uma série de recomendações políticas

(E1-D3) Uma Agenda para a Juventude Competências e Empregos Síntese de constatações, conclusões e recomendações políticas

A oscilação entre as modalidades epistêmicas e deônticas¹⁸ se dá devido a duas posições que o Banco Mundial ocupa. A primeira, epistêmica, é a de expressivo produtor de pesquisas, relatórios e formulador de políticas, identidade que o órgão busca construir. A segunda posição, ocupada pelo banco, é a de organismo que cede empréstimos para países, condicionando-os a implementação de políticas públicas formuladas por ele.

Embora os três documentos apresentem diferentes funções (implementação de uma lei, recurso didático/relatório de pesquisa ou uma agenda de políticas), apresentam estruturas genéricas com a mesma forma de interação. Por se tratar de materiais disponíveis na internet ou impressos caracterizam-se como uma quase-interação mediada, já que ao ser mediada pelas tecnologias de comunicação a interação se dá apenas em uma direção, não permitindo espaço instantâneo para réplica (THOMPSON, 2000). Forçam assim, um aparente consenso sobre as posições hegemônicas divulgadas e legitimadas através de seus discursos, trazendo então a necessidade de uma análise de suas contradições, buscando uma totalidade concreta, além de suas aparências limitadas a pseudoconcreticidade.

3.1.2 Intelectuais da burguesia: Em defesa dos interesses da tríplice governança

Para compreender os interesses dos envolvidos na tríplice governança das políticas curriculares, apontaremos aproximações entre seus discursos através da categoria intertextualidade¹⁹, expandindo dessa forma, a compreensão dos significados acionais do texto. Isso nos permitirá discutir, então, conceitos como redes de experts, intelectuais orgânicos, nova gestão pública e transferência de política.

¹⁸ *Modalidade* na análise crítica do discurso refere-se aos graus de comprometimento do texto ao afirmar, perguntar, demandar ou ofertar algo. Aqui observaremos dois tipos de modalidades, a *modalidade epistêmica*, quando há o comprometimento com a “verdade”, ou seja, quando se refere a uma troca de conhecimentos. E a *modalidade deôntica* que se dá quando há uma troca de atividades, revelando o comprometimento com a obrigatoriedade ou necessidade de ações.

¹⁹ Categoria analítica da ACD refere-se à propriedade dos textos de incorporar outros textos em sua estrutura, de maneira a dar a compreensão de que, ao incorporá-los, faz-se uma atualização. (FAIRCLOUGH, 2001).

No D1, sua intertextualidade é observada nas justificativas de sua produção. Sua formulação manteve intactas muitas passagens da Medida Provisória nº 746/16, enfatizando que:

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (BRASIL, 2016, p.2).

A relação intertextual não ocorre apenas com a referida Medida Provisória, mas também com os textos das agências internacionais, demonstrando o alinhamento e a direção das políticas educacionais brasileiras às recomendações dos órgãos representantes dos países hegemônicos economicamente, como se esses fossem os “senhores da educação” (LEHER, 1999). Essa ação de cooperação entre a burguesia local e internacional é própria da especificidade histórica brasileira de capitalismo dependente.

Além disso, o documento prevê alterações em outros textos legais.

(E2-D1) Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

(E3-D1) Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

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

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

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

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

(E4-D1) § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

(E5-D1) § 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Enquanto proposta de uma reforma legislativa, o D1 visa atualizar principalmente a Lei nº 9.394/1996 (LDB), mas também outras leis como o FUNDEB e a CLT, como vemos no E1-D1. Tais mudanças se fazem necessárias de modo a permitir, em termos legais, a participação cada vez maior das organizações da sociedade civil na educação pública (leia-se: organizações de matriz empresarial). Além disso, a BNCC é citada 4 vezes nos trechos destacados. A inclusão de dispositivos legais que legitimam a BNCC expõe o envolvimento simbiótico entre o Estado e o setor empresarial para a implementação do projeto educacional defendido pelo bloco de poder instituído após o golpe de 2016 (FERRETI; SILVA, 2017; CORTI, 2018).

No D2, a relação intertextual entre o relatório e a BNCC também é notável, como nos mostram os excertos seguintes.

(E6-D2) Os resultados apontam questões importantes no momento em que uma Base Nacional Comum está sendo construída pelo governo.

(E7-D2) A Base Nacional Comum, que começou a ser construída pelo MEC, deve ser parte dos currículos de todas as escolas do país. Esta é uma grande oportunidade para reduzir a desconexão entre o que é ensinado nas escolas e as habilidades que são realmente essenciais para os jovens.

(E8-D2) Analisando este cenário, os especialistas consultados também deram indicações de o que a Base Nacional Comum precisa para ser efetiva. (...) Entender a visão dos jovens e das pessoas que os ajudam na concretização de seus projetos de vida é passo fundamental para a construção de um documento que vai nortear o futuro das escolas de todo o país. A Base Nacional Comum pode ser o caminho para vencer as desigualdades educacionais e garantir que todos os jovens aprendam o essencial para uma vida plena.

A intertextualidade entre o documento da Fundação Lemann e o documento da BNCC chama a atenção para um ponto importante. Embora o título – Projeto de vida: o papel da escola na vida dos jovens – e a pergunta central – O que é ensinado nas escolas prepara os alunos para concretizarem seus projetos na vida adulta? – não faça menção direta à BNCC, suas ligações são mais fortes do que aparentam. O fragmento E6-D2 informa que os resultados trazem dados “importantes para o momento em que uma Base Nacional Comum está sendo construída”, cuja importância da BNCC consiste em ser uma “forma de reduzir a desconexão” entre o que é ensinado nas escolas e as reais necessidades dos jovens.

Ademais, o documento afirma que durante a pesquisa foram consultados especialistas que deram indicações sobre o que a BNCC “precisaria para ser efetiva” (E8-D2). Esses fragmentos apontam a intencionalidade da Fundação Lemann de atualizar a discussão sobre a BNCC, assim como as diversas ações mobilizadas por ela para aprovação e implementação da base, para além daquelas tratadas por Tarlau e Moeller (2021). Deve-se considerar que a diferenciação dos itinerários em diferentes redes é um fator que pode romper com a universalidade do acesso e aprofundar a dualidade do atendimento do Ensino Médio, alterando assim, o parâmetro de qualidade e subordinando às formas empresariais e privadas, com foco na reprodução do trabalho e no controle social. Isso resulta na produção de uma racionalidade neoliberal, que parte da ideia de flexibilização, sob o discurso de “liberdade de escolha”, ampliando as formas de privatização da educação, conforme já nos alertaram Goulart e Moimaz (2021).

Se observarmos o D2 através da categoria de *modalidade*, podemos concluir que na maior parte apresenta *modalidades epistêmicas*, buscando afirmar uma suposta verdade sobre a transmissão do conhecimento. Isso pode ser visto em passagens como “existe uma grande desconexão entre conhecimentos e as habilidades exigidas” e “jovens sentem-se mal orientados”, respectivamente nos E9-D2 e E10-D2. Mas sutilmente apresenta também características deônticas como em “para eles [os especialistas], o conteúdo da base nacional comum”.

(E9-D2) Existe uma grande desconexão entre os conhecimentos e as habilidades exigidos na vida adulta e o que é ensinado na escola.

(E10-D2) Jovens. Sentem-se mal orientados e pouco preparados para lidar com desafios cotidianos, na faculdade e no trabalho.

A crítica aos conteúdos escolares ocorre, sobretudo, porque “não preparam o jovem para a vida adulta” e “os desafios cotidianos”, sendo por isso indesejáveis. O que se busca, em consonância com a proposta de educação defendida pelo pensamento neoliberal para as classes trabalhadoras, é uma formação pragmática e instrumental. O que se avalia como bom ou desejável é o currículo indicado pelos “especialistas” (neoliberais), que visa o desenvolvimento de competências, inclusive as socioemocionais:

(E11-D2) os especialistas consultados também deram indicações de o que a Base Nacional Comum precisa para ser efetiva. Para eles o conteúdo da base nacional comum deveria: Ser atrativa para o aluno. Os conteúdos ensinados devem ser essenciais para a realidade dos jovens na vida adulta. Aliar competências com os conteúdos. Os alunos precisam aprender conteúdos, mas é essencial que saibam o que

fazer com eles. Correlacionar as habilidades. A organização dos conteúdos pode ser hierarquizada, mas as habilidades precisam ser construídas em rede. Incluir habilidades socioemocionais. Habilidades comportamentais como: proatividade, autonomia, curiosidade e comprometimento podem ser ensinadas em sala de aula.

Especialistas procuram educar o consenso sobre a não muita necessidade de conteúdos advindos dos diferentes campos científicos, devido às transformações cada vez mais velozes provocadas pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação. Neste contexto, o que se deve priorizar são as habilidades socioemocionais e comportamentais. Essa estratégia de convencimento a partir de intelectuais orgânicos organizados em uma *rede de experts* (SHIROMA, 2020) procura construir uma identidade confiável como fonte de conhecimento em educação. O objetivo é inculcar uma visão política muito particular sobre o funcionamento da escola e da sociedade, que apenas convém às classes dominantes (TARLAU; MOELLER, 2020).

O recurso da *intertextualidade* se faz notório no documento do Banco Mundial (D3) por se tratar de um relatório publicado juntamente com partes de outros relatórios da organização que tecem uma análise econômica mais ampla das políticas de trabalho no país, conforme se observa nos seguintes fragmentos:

(E12-D3) Este relatório é a segunda parte de um programa de serviços analíticos e consultoria do Banco Mundial para o Governo do Brasil concentrado em políticas relativas a competências e empregos, e enfatiza a produtividade.

(E13-D3) este relatório é publicado juntamente com um exame mais amplo das restrições à produtividade decorrentes da regulação e instituições de outros mercados de produtos e fatores. Este relatório, por sua vez, aprofunda o estudo das demais restrições do sistema educacional, do sistema de capacitação e das regulações e programas do mercado de trabalho para que apoiem os jovens brasileiros a realizar seu potencial de produtividade.

O primeiro relatório do Banco que é mencionado é “Sustentando melhorias no emprego e nos salários no Brasil: Uma agenda de competências e empregos” (Silva, Almeida, Strokova, 2015) (E12-D3). Em seguida, utiliza outras análises que versam sobre as restrições à produtividade (E13-D3) a fim de argumentar a necessidade de um modelo de educação que contribua para o aumento da produtividade do trabalho do jovem. Vale lembrar que, além de ser um organismo de empréstimos financeiros, o Banco Mundial também se autoproclama responsável por uma ampla produção teórica para as políticas públicas dos países, inclusive as políticas educacionais.

O documento analisado é uma atualização do relatório de 2015 mencionado acima. Nele se observa a importância para o Banco de fortalecer as mudanças promovidas nas leis trabalhistas e na educação brasileira no curto espaço de tempo (2015-2020), conforme se percebe nos seguintes fragmentos:

(E14-D3) Em 2017, as autoridades implementaram muito ativamente uma importante reforma do Ensino Médio destinada a modernizar o currículo e estender a jornada escolar, manter os adolescentes na escola até a conclusão do curso e criar pessoas que aprendam pelo resto da vida, tornando-se assim mais resilientes às mudanças na tecnologia e nas exigências do mercado de trabalho.

(E15-D3) O Brasil deveria ir além das reformas trabalhistas que aprovou em 2017 com mudanças que deem suporte a programas de proteção contra o desemprego. No primeiro semestre de 2017, o Brasil aprovou mudanças em suas políticas de mercado de trabalho. As reformas visavam dar maior liberdade às empresas em relação a como empregam as pessoas e organizam sua força de trabalho, a aperfeiçoar as instituições das negociações coletivas e diminuir a incerteza quanto aos custos da resolução de disputas trabalhistas.

Tais passagens mostram não somente a defesa da organização em relação à contrarreforma empresarial da educação brasileira e à contrarreforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017), bem como evidenciam as relações de dependência e a subordinação do governo às agendas do Banco Mundial. A aliança entre Estado, organismos internacionais e entidades empresariais locais visa assegurar que a educação dos países periféricos reforce a função que o país cumpre na divisão internacional do trabalho, transmitindo os conteúdos necessários para a produção de mão de obra adaptada ao atual padrão de acumulação capitalista.

Um aspecto a considerar é que a empresa que realizou as entrevistas e análises de campo, a Plano CDE, também presta serviços para outras fundações empresariais e organizações multilaterais. É comum, em ambos os casos, a adoção da estratégia de privilegiar a escuta de determinados especialistas, que reproduzem os discursos visando educar o consenso a favor de proposições vindas de órgãos internacionais. Tal estratégia, com o apoio das mídias, colabora com a *transferência de política* nas reformas educacionais isomórficas em diversos países (SHIROMA, 2020), reforçando o que Thiense (2016) chamou de “agenda propositiva global”.

O discurso sobre a “nova gestão pública” se faz igualmente presente nos três textos analisados.

(E16-D3) Se a educação básica e o sistema de desenvolvimento de competências estiverem preparados para atender às demandas dos empregadores, os jovens terão maior chance de acompanhar as mudanças e atendê-las.

(E17-D3) Será que o Brasil pode inserir seus jovens na escola e no trabalho de forma mais eficaz e plena e assim elevar sua produtividade? Esta pergunta central é composta de diversas indagações a que o presente relatório procura responder. Será que o Brasil está equipando seus jovens com os conhecimentos e competências que necessitarão no futuro local de trabalho?

(E18-D3) O Brasil está enfrentando uma crise de aprendizagem: apesar de gastos generosos com educação e altos níveis de matrícula na escola, os jovens não estão adquirindo competências que os tornarão trabalhadores competitivos. (...) As deficiências na aprendizagem durante os anos escolares traduzem-se em competências fracas na força de trabalho.

Trata-se de uma proposta neoliberal que visa a colonização do setor público pelos conhecimentos do setor privado, destacando uma visão de ineficiência dos serviços do Estado, direcionando-o para a diminuição da máquina pública (THIENSEN, 2016). Essa relação é notada no E17-D3 quando se levantam dúvidas sobre a capacidade do Estado de gerir a educação dos jovens. E em E18-D3, onde alegam que “apesar de gastos generosos com a educação” os jovens não estão adquirindo competências para o mercado de trabalho. Esses são pontos propositalmente levantados para destacar uma situação de “crise de aprendizagem”, o que acaba por justificar a necessidade das ditas reformas, que se ocupam muito mais da defesa de interesses burgueses, como, por exemplo, tornar os trabalhadores mais competitivos (E18-D3), do que de fato solucionar os determinantes estruturais do problema. O resultado é uma escola adaptadora e conformadora, focada em atender às demandas dos empregadores.

3.1.3 Produzir capital humano. Fundamentos neoliberais de encontro com uma formação para o trabalho.

Buscando a compreensão dos fundamentos éticos, políticos e ontológicos em que se assenta o NEM, faremos uso das categorias de interdiscursividade e avaliação por entender que elas nos permitirão compreender o significado representacional e identificacional dos textos. Isso abrirá oportunidades para a discussão sobre a formação integral, o obscurantismo na educação, teoria do capital humano, tecnicismo, pedagogia das competências, capitalismo dependente, trabalho como princípio educativo, e a precarização do trabalho.

Embora o D1 legitime em forma de lei as propostas educacionais advindas de intelectuais orgânicos do empresariado, também é a sumarização do conflito entre os projetos neoliberais e históricos-críticos de educação (FERRETI; SILVA, 2017). De maneira coadjuvante, podemos encontrar elementos do discurso Histórico-Crítico da educação, apesar de envolvidos pela contradição discursiva, no uso de suas categorias:

(E19-D1) § 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.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem."

A expressão “formação integral do aluno” pode remontar a uma perspectiva crítica da educação, contudo, o que ocorre é uma alteração do significado da palavra, onde “formação integral” não significa superar a falsa dicotomia entre o trabalho manual e intelectual, de acordo com a proposta de Gramsci (2001), mas sim, a formação de mão de obra adequada nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. O sentido de “formação integral” defendido pelos contrarreformistas busca garantir a produtividade do trabalho tendo por base a teoria do capital humano. Sendo assim, cabe questionar se de fato esperam que o educando seja capaz de demonstrar “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”, tendo em vista a redução da carga horária das disciplinas originárias dos diferentes campos científicos, como Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Ademais, ao considerar importante a formação para ciência e tecnologia, remete-se (ou parece remeter) ao pensamento Histórico-Crítico. Apresenta-se assim, através do interdiscurso, as marcas das disputas por hegemonia entre projetos educacionais antagônicos, representando, ainda que de maneira coadjuvante, o discurso Histórico-Crítico da educação. No entanto, esse hibridismo não vai além do campo das aparências, uma vez que se limita à utilização deturpada, através de um outro significado da palavra, o que em uma leitura simples e aligeirada pode causar a impressão de também ceder espaço a propostas da perspectiva educacional crítica. O que de fato não se efetiva, seja pelo sentido deturpado de “formação integral”, seja pela não sustentação da obrigatoriedade de disciplinas científicas que presidem a produção moderna.

Compreendendo a natureza do texto jurídico, no D1 é claro o uso de *modalidades deônticas*. As avaliações surgem juntamente com as demandas do que deve ser cumprido por ordem de lei, na forma de *presunções valorativas*.

(E20-D1) § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Entre as disciplinas citadas nesses excertos, podemos notar que educação física, arte, sociologia e filosofia só serão garantidas: a) como estudos e práticas, o que não necessariamente constitui uma disciplina exclusiva; b) não estabelece em quais anos devem ser ofertadas; e c) estão garantidas por lei como obrigatórias dentro da BNCC, mas, não pela legislação, como afirmava antes das alterações. Diferente disso, as disciplinas de português e matemática são asseguradas nos três anos do Ensino Médio. Este é o caso também da disciplina de língua inglesa, embora haja garantia de presença nos três anos. A disciplina de espanhol aparece apenas como uma possibilidade de segunda língua estrangeira, em caráter optativo. A presunção valorativa que se apresenta é a avaliação (embora não dita literalmente) sobre a importância e hierarquização das disciplinas. Português e matemática aparecem como disciplinas indispensáveis durante todos os anos, enquanto as demais aparecem como de menor importância, uma vez que não há a necessidade de garanti-las como disciplina obrigatória.

Os termos “deverá estar/incluirá obrigatoriamente/será obrigatório” impõem o rebaixamento de disciplinas que foram avaliadas como dispensáveis. A lei escancara a tendência política de dificultar propositalmente o progresso intelectual das massas ao cercear o acesso ao conhecimento filosófico, científico e artístico, definição exata de obscurantismo (DUARTE 2021).

No D2, podemos observar a centralidade da Teoria do Capital Humano ao longo do texto:

(E21-D2) “Quando recebe o e-mail, ele [o jovem] tem muita dificuldade em entender qual é o produto certo para o cliente que ele atende todos os meses.” (Empregador de São Paulo, Indústria de Pequeno Porte).

(E22-D2) “A comunicação durante a venda não é boa. Às vezes, eles não entendem o que o cliente solicita.” (Empregador do Rio de Janeiro, Comércio de Pequeno Porte).

Vemos que, ao discutir os objetivos do currículo escolar ou “o que é ensinado nas escolas”, como diz o relatório, a preparação para atuação no mercado de trabalho toma o espaço central da discussão e, mais uma vez, recorre-se ao discurso da Teoria do Capital Humano.

(E23-D2) Habilidades Socioemocionais. Elas aparecem de forma espontânea nas respostas dos professores e empregadores. São habilidades como proatividade, trabalhar em equipe, curiosidade, foco e comprometimento. "Eu já tive jovens dispensados por não apresentarem nenhuma capacidade de trabalhar em equipe Pessoas com conhecimentos sólidos, mas achavam que sabiam fazer tudo e só viam uma forma de fazer" (Empregador de Porto Alegre, Comércio de Pequeno Porte)

(E24-D2) "É o primeiro emprego deles. Cobro mais atitudes do que conhecimento." (Empregador do Rio de Janeiro, pequeno Empresário)

Podemos notar que a Fundação Lemann representa o jovem unilateralmente como força de trabalho, colocando a juventude em condição análoga à de instrumentos de trabalho, o que é próprio do pensamento liberal que tende a enxergar a especificidade da espécie humana não no trabalho, mas sim na propriedade (LOSURDO, 2005).

Com isso, o currículo escolar segue a finalidade de preparar os jovens para o mercado de trabalho. Tal posicionamento em termos de currículo remonta não somente ao tecnicismo, mas à teoria curricular do eficientismo, que, como vimos, entende que a função do currículo é o preparo para a vida econômica ativa, não fazendo referência a conteúdo ou seleção de disciplinas, mas sim baseado em tarefas a serem realizadas (SILVA, 2007; MALANCHEN, 2022).

A reprodução do discurso tecnicista, da Teoria do Capital Humano e da Pedagogia das competências se repetirá no D3. Não é mera coincidência. Enquanto representante da burguesia local, a Fundação Lemann não fará mais do que apoiar e reproduzir o discurso difundido pelos órgãos internacionais que representam as economias centrais. Por posicionar-se assim, o D2 destaca a posição de sócia menor e subordinada da burguesia nacional na reprodução da hegemonia capitalista (FERNANDES, 1979).

Juntamente com a interdiscursividade, o D3 apresenta avaliações feitas referentes às contrarreformas trabalhistas e à contrarreforma do Ensino Médio. Elas são avaliadas como desejáveis, sendo apontadas suas supostas vantagens e vistas como passos na direção certa.

(E25-D3) As reformas visavam dar maior liberdade às empresas em relação a como empregam as pessoas e organizam sua força de trabalho, aperfeiçoar as instituições das negociações coletivas e diminuir a incerteza quanto aos custos da resolução de disputas trabalhistas. O objetivo da reforma do governo é aumentar a flexibilidade laboral, reduzir os custos e a incerteza das disputas trabalhistas, e ampliar o acesso à proteção ao trabalhador.

(E26-D3) O ano de 2017 foi de mudanças políticas ambiciosas, tanto relativas ao Ensino Médio quanto ao código trabalhista. Os capítulos 4 e 5 tomam essas duas reformas de 2017, educacional e trabalhista, como sólido ponto de partida para o debate. Trata-se de passos importantes na direção certa, e levarão tempo para gerar os esperados resultados positivos.

Um aspecto em comum nessas duas políticas públicas é a relação com o conceito de flexibilidade. O E25-D3 afirma que “reformas trabalhistas” têm como objetivo aumentar a flexibilidade laboral. “Flexibilização” foi a palavra de ordem que guiou a proposta do NEM (KRAWEZY; FERRETI, 2017), pois uma tática recorrente dos propagandistas da contrarreforma foi associar a palavra à liberdade de escolha e autonomia, escondendo o seu real sentido que é a desregulamentação, precarização, privatização e a desproteção contra a concentração de riqueza (GOULART; MOIMAZ, 2021).

Em relação à aprendizagem, a pedagogia da acumulação flexível tem como objetivo formar trabalhadores adaptados às imprevisibilidades da lógica de acumulação flexível (SILVA, 2018; KUENZER, 2019). Na pedagogia do capital, somente é desejável constituir o trabalho como princípio educativo, se o trabalho for entendido em sua forma histórica, abstrata e precarizada, não direcionando os alunos para o trabalho como especificidade humana, ontocriativa, pelo qual o humano se reproduz de forma biológica e sociocultural, como visto em Marx (2007), Kosik (2002) e Lukács (1978). Prevalece uma formação voltada para a determinação histórica atual do trabalho (o trabalho abstrato) e que condicione os indivíduos a se conformarem com as formas precárias de trabalho (SENE, 2005; ANTUNES, 2018). Ou seja, uma formação que tem a precarização como princípio educativo. Os fundamentos que sustentam o discurso curricular da contrarreforma visam a formação unilateral dos jovens para as demandas do mercado de trabalho e não a formação integral dos alunos, como afirmado retoricamente no E19-D1.

3.1.4 Representações das juventudes. Como a tríplice governança enxerga o currículo, o trabalho e a formação dos jovens

Para compreendermos a concepção de currículo, trabalho e formação a qual direciona as políticas curriculares, nos apoiaremos nas categorias de representação dos atores e

modalidades. Destacando, conseqüentemente, os significados representacionais e identificacionais. Dessa forma, poderemos trazer à discussão problematizações sobre a dualidade educacional, o expurgo dos conteúdos científicos do currículo em prol do multiculturalismo e do pragmatismo cotidiano.

O D1 é um texto jurídico e esta natureza não permite que as vozes de atores²⁰, como professores e alunos, por exemplo, apareçam em citações diretas. Quando esses atores são incluídos, são de maneira generalizada e passiva, como indivíduos sujeitos à lei.

(E27-D1) § 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º

(E28-D1) § 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

(E29-D1) §"Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição." (NR)

Nesses excertos, podemos identificar que os alunos tanto da modalidade de jovens e adultos quanto da modalidade regular são representados de forma generalista, no singular (aluno, educando). Embora a lei implique na disposição da oferta de ensino “adequado às condições”, nada revela sobre quais são essas condições. Tal universalização omite as diferenças entre escolas ou a possibilidade de a escola oferecer apenas um itinerário formativo devido aos poucos recursos financeiros, humanos e materiais. Também não acusa a diferenciação entre as classes, visto que quem vive do trabalho acaba compelido a cursar o itinerário profissional (KUENZER, 2017). O mesmo acontece com os professores (E9-D1), que são representados no singular. A permissão legal de lecionar mais de um turno no mesmo estabelecimento, mas nada diz sobre suas condições laborais, jornada de trabalho, número de escolas em que trabalha, quantidade de alunos que atende. Portanto, além da passivação dos atores, a universalização é uma característica da representação de atores sociais em D1, sendo omitidas as diferenças materiais.

²⁰ As diferentes formas que os atores sociais são representados em um texto indicam posicionamentos ideológicos diferentes em relação às suas atividades. Portanto, a representação dos atores sociais trata-se de uma categoria que relaciona os discursos particulares às formas de inclusão (ou exclusão) dos atores (LEEWEN, 1997, 2008, apud. RESENDE; RAMALHO, 2006, 2011).

Dois atores sociais no D2 merecem nossa atenção inicial. Apesar de o documento afirmar que a pesquisa contou com a participação de 18 membros de organizações da sociedade civil que atuam na formação e orientação de jovens, suas vozes não constam, seja de forma direta ou indireta, o que caracteriza sua exclusão. Além desses, os professores do Ensino Fundamental ou Médio do ensino público ou privado sequer participaram da pesquisa. Justamente aqueles que têm uma vivência mais próxima dos variados contextos nos quais os jovens estudam. Evita-se, assim, que questões materiais de ordem coletiva ou individual possam ser levantadas por esses profissionais, que já têm um histórico de confronto com os setores do empresariado, devido às posições divergentes sobre a BNCC e à contrarreforma (BARBOSA, 2021).

Outros atores também tiveram suas vozes incluídas. O relatório afirma ter entrevistado 42 jovens, na faixa etária de 20 a 21 anos, de todas as 5 regiões do Brasil, entre eles 81% estudaram na rede pública, todos com nota acima da média da escola pública no Enem e que acabaram de ingressar no mercado de trabalho ou no ensino superior. Por 6 vezes as vozes desses jovens são transcritas no documento entre aspas., mas sem indicação de qualquer forma de identificação, exceto a cidade e se estuda e/ou trabalha.

O D2 ainda apresenta – como desenvolvimento de relatório de pesquisa – a visão dos professores sobre os jovens. O texto indica que, no total, foram 21 professores universitários que participaram da pesquisa. Eles são descritos apenas como “professores universitários que têm o primeiro contato com o jovem recém-egresso do ensino médio”. Por duas vezes, suas vozes são trazidas ao texto, mas sem identificação, apenas o campo da disciplina e a cidade.

(E30-D2) “Se eu falo que parte da avaliação é oral, eles só faltam chorar. Pedem para substituir a atividade.”

(Professor de São Paulo, Humanas, Tecnológico)

(E31-D2) “Hoje, o aluno não consegue esquematizar o problema na cabeça, não consegue buscar alternativas para resolver esse problema.”

(Professor do Rio de Janeiro, Humanas)

Reconhecendo a complexidade dos temas que envolvem a educação, bem como a transição dos alunos do ensino médio público para a universidade, não é muito conveniente o destaque dado unicamente a professores que estão tendo primeiro contato com o jovem recém-egresso do Ensino Médio, a não ser com o intuito de levantar dados qualitativamente rasos sobre tal público.

As vozes de 37 empregadores de empresas dos setores da indústria, do comércio e dos serviços que empregam jovens também se fazem presentes. Suas narrativas são bastante valorizadas no documento. Além dos E21-D2, E22-D2, E23-D2 e E24-D2, suas vozes também são inclusas em:

(E32-D2) “Mudamos a política de comissão. Você tenta explicar, mas não conseguem fazer a conta.” (Empregador de São Paulo, comércio de pequeno porte)

A própria escolha desses atores (representantes do setor da indústria, do comércio e dos serviços) e o espaço privilegiado que ocupam no documento, com base no quantitativo de citações ao longo do texto, demonstram a intenção de representá-los enquanto atores protagonistas na discussão da formação dos jovens. A partir desse espaço, esses atores criticam constantemente a educação pública como forma de justificar a necessidade das reformas que atendem seus próprios interesses.

Outros sujeitos tiveram igualmente suas concepções valorizadas, quais sejam, duas especialistas em currículo (devidamente nomeadas e apresentadas no documento) e oito “especialistas em educação”, mas sem nenhum tipo de especificação ou identificação.

Através das vozes das “especialistas em educação”, o documento afirma:

(E33-D2) “Se o menino quiser buscar conhecimento vai no Google e já tem a resposta, mas ele tem que saber como trabalhar, interpretar e relacionar essa resposta. E isso é diferente em cada área.” (Especialista)

(E34-D2) “O aluno não vê utilidade naquilo que ele aprende.” (Especialista)

A não nomeação dos especialistas possibilita deixar subliminarmente entendido que todos os especialistas em educação concordam com a irrelevância do conteúdo escolar até então priorizado. Isto é, que o conhecimento está ao alcance de todos, que pode ser adquirido no Google, logo, a escola não deve centrar-se na transmissão do conteúdo, e sim torná-lo um pretexto ou um disparador para o desenvolvimento das competências de como trabalhar, interpretar e relacionar o conhecimento em diferentes áreas. Reforça-se a concepção que relega o conhecimento para segundo plano, devendo a educação priorizar o “aprender a aprender”, ensinar a trabalhar em equipe de forma disciplinada e criativa (TORRES, 2000). A difusão dessas ideias necessita do empenho dos intelectuais orgânicos da burguesia, neste caso, os especialistas.

Em relação às duas especialistas em currículo, cabe destacar o cuidado de como foram identificadas no D2:

(E35-D2) Com o intuito de subsidiar este debate, consultamos duas especialistas em currículo para apontar caminhos para a construção dessa Base. Delaine Cafiero Bicalho, doutora em Linguística pela Unicamp e professora da Faculdade de Letras da UFMG. Maria Ignez Diniz, doutora em Matemática pela USP e coordenadora da Mathema, consultoria voltada à formação de professores de Matemática da educação básica.

A estratégia de apresentá-las pelos nomes e sobrenomes, formações acadêmicas, instituições nas quais se formaram e onde trabalham visa construir uma imagem de confiança, buscando dar credibilidade ao documento. Embora suas contribuições se refiram aos problemas e soluções do currículo escolar, se limitam somente às disciplinas de português e matemática, destacando sua importância para os jovens. Para elas, a seleção do conteúdo feita pelos professores dessas duas disciplinas se associa às dificuldades narradas pelos jovens no mercado de trabalho, quase sempre relacionadas à escrita e ao cálculo. Dessa forma, o documento reforça o ideário liberal de educação para as massas, que é o de oferecer rudimentos de leitura, escrita e cálculo e encaminhamento para profissionalização. Desse modo, o diferenciado acesso entre as classes aos conhecimentos sócio-históricos produzidos pela humanidade implica em duas formações diferentes: a que é proposta no documento da Fundação Lemann, a ser oferecida para as massas, e a formação das classes dirigentes, a qual se expande pelos graus mais altos da educação (KUENZER, 2017; BARBOSA, 208).

Apoiado nos argumentos dos especialistas, o D2 difere ataques ao currículo organizado por conteúdos, como se observa nos seguintes excertos:

(E36-D2) Apesar de extensos, ainda faltam aos currículos conteúdos e habilidades que são essenciais para a vida adulta.

(E37-D2) O currículo conteudista não desperta o interesse dos jovens.

A rejeição do discurso “conteudista” reforça a relação interdiscursiva da visão tecnicista de educação e currículo, que se dá por meio da pedagogia das competências. Esta, embora não recuse os conteúdos, entende que eles não devem ser selecionados com base na ciência, mas sim nas condutas e práticas esperadas, ou como habilidades e competências (RAMOS, 2012). Nessa direção, perde-se de vista a “objetividade e o enfoque científico curricular”, um dos princípios norteadores da pedagogia histórico-crítica para a formulação curricular (GAMA; DUARTE, 2017). A recusa desse princípio implica na impossibilidade do “saber objetivo”, isto

é, impossibilita que os conhecimentos produzidos e organizados ao longo da história sejam organizados e transmitidos pela escola, função nuclear da instituição (SAVIANI, 2016).

O currículo privado desses elementos torna-se útil para a manutenção da ideologia hegemônica, já que não oferece mais a possibilidade de os conhecimentos científicos cumprirem suas funções catárticas, elevando a intelectualidade dos estudantes para além do que Kosik (2002) chamou de pseudoconcreticidade. Assim, ao impossibilitar esse avanço, impossibilita também a liberdade, compreendida não como ausência de determinações, mas como domínio do conhecimento sobre as causas de um dado fenômeno, o que lhes permite tomar decisões coerentes (DUARTE, 2021a).

A aversão à prioridade dos conteúdos científicos nos currículos também revela o interdiscurso com as teorias curriculares pós-críticas. O multiculturalismo tem sido incentivado no campo curricular pelo direcionamento da educação para a nova estrutura do mercado de trabalho (MALANCHEN, 2022). É próprio do pensamento pós-moderno enxergar a realidade como incognoscível, abrindo espaço para uma formação voltada para o pragmatismo cotidiano.

Frente a isso, observa-se que o conhecimento não mais é validado pela sua capacidade de explicar a realidade e sim pela sua utilidade. Como aponta Ramos (2006), esse é um pressuposto do pragmatismo no qual a Pedagogia das Competências está apoiada.

No documento do Banco Mundial (D3), o principal ator social representado são os jovens, embora suas vozes não tenham sido consideradas, seja por citação direta ou indireta, o que deixa clara a intenção de generalização das juventudes. Se o documento da Fundação Lemann representa os jovens como profissionais desprovidos de “aquisição de competências e habilidades” para a atuação profissional, o D3 enfatiza sua “falta de engajamento” ou “desengajamento”.

(E38-D3) A definição de falta de engajamento leva em conta a população mais ampla de jovens que parecem trilhar um caminho de risco: estudantes que estão na escola sofrendo distorção idade-série ou têm alto índice de repetência, e estudantes que já trabalham e estão em empregos informais e/ou de baixa remuneração com menos proteções contra choques e escassas oportunidades de continuar a construir suas competências.

Ainda que o texto explicita que tal conceito se vincula à Teoria do Capital Humano, o significado da palavra “desengajamento” pode sugerir a representação dos jovens como descomprometidos ou desempenhados. Ao apresentar diferentes graus de “engajamento”, o

documento considera somente “engajado” o jovem de 15 a 29 anos que estuda, que não está em distorção idade-série e que trabalha em um emprego formal. Os jovens que estudam, porém com distorções de idade-série e trabalham em emprego informal, são ditos como “parcialmente desengajados”, ao passo que os que estudam e não trabalham são classificados como “desengajados”. Os jovens que não estudam e não trabalham, ou sob a alcunha de “nem-nem”, são representados como “totalmente desengajados”.

(E39-D3) Apesar do alentador declínio, desde 2004, da média do desengajamento juvenil e sua dispersão no país, esta tendência sofreu reversão recente, e preocupante, com o crescente número de “nem-nems” e de jovens que estão na informalidade e desempregados.

(E40-D3) Hoje, mais de cinquenta por cento dos jovens podem ser considerados em risco de desengajamento porque não estudam nem trabalham, ou então estudam ou trabalham, mas dificilmente adquirem capital humano.

Essa tendência de culpabilização dos jovens pelo desemprego e/ou pelo difícil acesso à educação escolar atinge mesmo a parcela de jovens que, com todas as dificuldades, se mantém trabalhando e estudando. Pressupõe-se ainda a irrelevância de seus esforços, pois, de acordo com o D3, empregos informais e a distorção idade-série dificilmente podem produzir a tão almejada aquisição de capital humano. Ainda que injusto responsabilizar os jovens pelo seu sucesso ou fracasso, é um recurso discursivo para a dissimulação de uso recorrente pelo Banco Mundial, desfocando a atenção das condições do mundo do trabalho e enfatizando a necessidade de adquirirem habilidades e competências que os tornem adaptados e adaptáveis ao mercado de trabalho (MELO, 2021).

3.2 Compreendendo as estratégias discursivas da tríplice governança no NEM.

Buscamos nesta seção realizar uma síntese da análise aqui realizada, visando cumprir o principal objetivo desta pesquisa, que é desvelar as estratégias discursivas utilizadas pela tríplice governança na construção do consenso da agenda de políticas curriculares em torno do NEM.

Sobre o significado acional, o D1, enquanto instrumento jurídico, legitima a implementação de propostas curriculares advindas de organizações internacionais e de interesse de empresariado. Enquanto o D2 e o D3 buscam legitimar tais propostas através da divulgação de seus relatórios, nos quais também produzem uma agenda para tais mudanças. Com exceção do D2, que faz referência direta apenas à BNCC, os documentos contêm relações intertextuais com legislações referentes à educação e trabalho, da BNCC e com relatórios de organizações

internacionais. De modo geral, a prática social dos textos analisados é a elaboração, divulgação (D2 e D3) e a implementação (D1) da agenda política de currículo.

Em relação ao significado representacional, os 3 documentos são uníssomos quanto ao discurso neoliberal do tecnicismo, da Teoria do Capital Humano e da Pedagogia das Competências. Além disso, o D1 apresenta de forma coadjuvante o discurso histórico-crítico da educação, mesmo que promovendo a ressignificação ou o deslocamento de seus termos para dissimular suas propostas. No D2, os currículos organizados em conteúdos são os antagonistas a serem superados.

Os jovens são os principais atores sociais representados nos documentos, os jovens, que são apresentados como força de trabalho ineficiente (D2) e responsabilizados pelo seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho e nos estudos (D3). Nos 3 documentos, a prática discursiva está relacionada ao discurso neoliberal da educação e, por isso, à naturalização das condições sociais nas quais a educação se realiza.

Quanto ao significado identificacional, os documentos, com exceção do D1, apresentam um hibridismo entre o uso de modalidades epistêmicas e deônticas. Avaliam como desejáveis o currículo organizado por competências (D2), hierarquizam as disciplinas, elegendo português e matemática como as únicas indispensáveis (D1) e aprovam as contrarreformas trabalhistas e da educação (D3). De forma geral, os textos racionalizam imposições políticas as quais se identificam com a “flexibilização”, que é um eufemismo para a precarização do trabalho e da educação.

Vale lembrar novamente que, devido à multifuncionalidade dos textos, as relações entre texto, prática social e discursiva são dialéticas e coexistem de maneira indissociável. Sua separação e organização ocorrem somente em níveis metodológicos e explanatórios (FAIRCLOUGH, 2001).

Por fim, através da realização da análise dos significados dos textos, torna-se possível, de acordo com Ramalho e Resende (2011), observar os modos de operação ideológica dos discursos hegemônicos sobre a agenda política de currículo, bem como suas estratégias discursivas para a construção do consenso.

- A legitimação do discurso neoliberal de educação e do capital humano, através da racionalização de suas propostas pelos intelectuais orgânicos da burguesia;

- A dissimulação das propostas através do eufemismo contido na palavra flexibilização e do deslocamento de significado do termo histórico-crítico “formação integral”;
- A fragmentação da organização curricular, diferenciando os conhecimentos e elegendo português e matemática como as únicas disciplinas indispensáveis, afastando o currículo do ideal de formação politécnica ou omnilateral;
- O expurgo da organização curricular por conteúdos em defesa da pedagogia das competências e em detrimento da proposta de saber objetivo preconizada pela PHC;
- A reificação das condições sociais nas quais ocorre a educação, através da naturalização das desigualdades e da precarização do trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos orientamos ao longo da pesquisa pela seguinte questão: por quais estratégias discursivas se constrói o consenso da agenda de políticas para o currículo do NEM? Como a ACD não se interessa por questões puramente linguísticas (WODAK, 2004), tornou-se essencial voltar-se para questões sobre a prática curricular, o que, por sua vez, levou à necessidade de compreender as relações entre trabalho, formação humana e currículo. Para isso, assumimos o Materialismo Histórico-Dialético como aporte teórico-metodológico. Isso significa que, embora a análise documental tenha sido realizada sob as categorias da ACD, eles tiveram como foco não apenas a análise puramente linguística, mas serviu de ferramenta para a compreensão do funcionamento discursivo, ou seja, a apreensão da dialética entre superestrutura e estrutura e, portanto, com a materialidade histórica na qual se insere a educação.

Dessa forma, a pesquisa pôde ir para além da aparência do discurso hegemônico sobre as mudanças curriculares, as justificativas apresentadas pelos reformistas e as possíveis consequências. Apontando as contradições com a perspectiva crítica da educação, a pesquisa desvelou os interesses empresariais, os fundamentos ético-políticos e as concepções de currículo, de trabalho e de formação. Além disso, buscou evidenciar as estratégias discursivas que camuflam a perversidade do NEM.

Sobre a investigação dos textos, pode-se observar que o projeto político tem o intuito de formar para os postos de trabalho precarizado, exigindo uma mão de obra menos qualificada, longe de romper com a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, como busca a PHC, através da formação politécnica e a ideia de trabalho como princípio educativo. A concepção de currículo presente no discurso da agenda política que orienta a contrarreforma não difere da proposta liberal de currículo, calcada na pedagogia das competências e marcada pelo tecnicismo, pragmatismo e multiculturalismo; uma proposta notavelmente fragmentada e esvaziada de conteúdo.

A concepção de formação humana presente nos documentos também acompanha o pensamento liberal. Através do foco na aquisição de Capital Humano, reduz os estudantes a meros instrumentos de trabalho. E quanto ao trabalho, ele somente é enxergado em sua determinação histórica, de assalariamento escasso e precarizado.

A tríplice governança tem como interesse pautar as tais políticas, por meio do consenso direcionado para solução provisória das crises do sistema capitalista envoltas pela reestruturação produtiva no contexto neoliberal. Sempre de maneira unilateral, o resultado dessa intervenção tem sido para o currículo do NEM, uma proposta de formações diferentes entre as classes, e extremamente obscurantista para a classe trabalhadora.

Uma vez correspondidos os objetivos específicos estabelecidos, tornou-se possível responder à questão central.

Foi possível ultrapassar a aparência externa do fenômeno e realizar o desvelamento ideológico dos textos selecionados e, conseqüentemente, os objetivos da atual política pública para o Ensino Médio. A relevância do desvelamento das estratégias escondidas nos discursos consiste no fato de que as formações ideológicas têm mais efeito quando não são explícitas. Ao destacar as contradições encontradas nos discursos, chegou-se à compreensão das múltiplas determinações do fenômeno, revelando em sua essência, ou sua totalidade concreta, um projeto “des-educacional”, de direção claramente obscurantista, que tende à restrição do exercício da liberdade dos trabalhadores através da deseducação das massas. Esse projeto disputa o consenso da maioria através das ações de intelectuais orgânicos do capital, que na especificidade do capitalismo dependente brasileiro atuam dentro do Estado, aqui entendido na perspectiva gramsciana, como junção da sociedade civil e da sociedade política.

Cabe lembrar que a agenda política curricular do NEM atravessa três governos federais. Durante os dias em que essa escrita termina, foi aprovada a Lei nº 5230/2023, que propõe uma proposta de reforma da contrarreforma, que com mudanças pouco significativas, de nada (ou muito pouco) atende o direito da classe trabalhadora a uma educação de qualidade socialmente referenciada.

As mudanças em curso, de forma alguma, invalidam ou inserem a pesquisa na posição de mera explanação desatualizada. Ao contrário, com o foco no discurso da agenda de políticas de currículo, já que as (pequenas) mudanças no texto legal não significam necessariamente uma mudança discursiva do projeto hegemônico educacional. Assim, a intenção é que as análises aqui construídas possam subsidiar estudos futuros referentes à formação dos jovens brasileiros e referentes às estratégias utilizadas pela tríplice governança, para construir o consenso de uma agenda obscurantista de educação ou qualquer outra invenção contrarreformista advinda dos aparelhos privados de hegemonia burgueses.

É necessário estarmos atentos para não cairmos no “canto da sereia” dos intelectuais burgueses que garantem ter a solução para os problemas educacionais. É preciso se opor aos seus projetos e às suas estratégias de convencimento. Em tempos de ataques à educação crítica, é necessário que os intelectuais da burguesia camuflem suas reais intenções em seus discursos. Nos cabe, enquanto educadores e pesquisadores do campo Histórico-Crítico, estarmos sempre vigilantes às representações e imposições feitas por eles, para que possamos resistir e disputar o projeto de formação que atenda aos reais interesses da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROYO, Miguel. *Políticas educacionais, igualdade e diferenças*. RBPAE – v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00047.pdf> >. Acessado em: 19 de jan. 2022.

BANCO MUNDIAL. *Competências e Empregos: Uma agenda para a Juventude*. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Washington DC, 2018.

BARBOSA, Carlos. *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. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2527>. Acesso em: 2 jun. 2022.

_____. *Organizações docentes na reforma do ensino médio: análise do posicionamento da ANFOPE e da CNTE*. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 187-201, jan. 2021. Acesso em: 20 de jan. 2022.

BEZERRA, Vinícius; BRITO, Silvia. *Em busca do consenso: “novo ensino médio”, intelectuais orgânicos e hegemonia*. Práxis Educacional, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 310-328, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5684>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Lauro Carlos de Oliveira. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. *Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 10 nov. 2022.

_____. *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acessado em: 25 de jan. 2022.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de Out. de 2021.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Brasília: MEC, 2024.

BRESSER-PEREIRA, Luiz. *A Reforma do Estado dos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1999.

CARDOSO, Miriam. *Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes*. Dados: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 443-472, 1995.

CASTILHO, Bianca. *A influência conservadora e empresarial na perpetuação da dualidade educacional no século XXI: o processo de implementação da reforma do ensino médio no estado de São Paulo*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14740>.

CELLARD, André. *A análise documental*. In: POUPART, Jean; et al. *A pesquisa qualitativa Enfoques Epistemológicos e Metodológicos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012, pp. 295-316.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *Trabalho, educação e políticas públicas: desafios contemporâneos*. In: CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Trabalho, educação e políticas públicas: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. p. 9-20.

CORTI, Ana. *Política e significantes vazios: Uma análise da reforma do ensino médio de 2017*. *Educação Em Revista*, 35(Educ. rev., 2019 35). <https://doi.org/10.1590/0102-4698201060>, acessado em: 01 de fev. 2022.

COUTINHO, Carlos. *Dualidade de poderes: Estado e revolução no pensamento marxista*. In: *Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DEPIERI, Adriana. *Instituto Ayrton Senna: proximidades e contradições da atuação empresarial na educação pública no Brasil*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

DUARTE, Newton. *Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea*. In: MARSIGLIA, A.C.G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011

_____. *O currículo em tempo de obscurantismo beligerante*. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia escolar e a luta de classes: a pedagogia histórico crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021a.

_____. *A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica*. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia escolar e a luta de classes: a pedagogia histórico crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021b.

ENGELS, Friedrich. *O materialismo moderno: do socialismo utópico ao socialismo científico*. In: FERNANDES, Florestan. *Marx e Engels*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 406-409.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. 1 ed. – Brasília: Universidade de Brasília. 2001.

FAIRCLOUGH, Norman; MELO, Iran. (2012). *Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica*. *Linha D'Água*, 25(2), 307-329.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1973.

_____. *Mudanças sociais no Brasil*. Aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. 3.ed. São Paulo- Rio de Janeiro: Difel, 1979

FERRETI, Celso. e SILVA, Monica. *Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputa por hegemonia*. Educação & Sociedade [online]. 2017, v. 38, n. 139 [Acessado 2 junho 2022], pp. 385-404. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. Acesso em: 25 de junho de 2023.

FILHO, Edson; LOPES, Vânia; IORA, Jacob. *Os reformadores empresariais da educação e o ensino médio no Brasil: interesses e projetos em disputa*. Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 159–170, 2019. DOI: 10.9771/gmed.v11i2.33157. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/33157>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FONTES, Virgínia. *Capitalismo filantrópico? múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais*. Marx e O Marxismo, S/I, v. 8, n. 14, p. 14-35, jan. 2020. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/351>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio*. In. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). Ensino Médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

_____. *Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje*. In LIMA, Júlio C. F.; NEVES, Lúcia M. W. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

_____. *Educação e trabalho em tempos de insegurança*. 2010. Disponível em: <http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/DIESE.-Artigo.-2012.pdf>. Acesso em 20 jan 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005

FUNDAÇÃO LEMANN. *Projeto de vida*. O Papel da Escola na Vida dos Jovens. 2018. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/materiais/projeto-devida>>. Acesso em: 29 fev. 2023.

GAMA, Carolina; DUARTE, Newton. *Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade*. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 21, n. 62, 2017.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOULART, Débora; ALENCAR, Felipe. *Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador*. Germinal: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 337–366, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43759>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GOULART, Débora; MOIMAZ, Rodolfo. *O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações*. Pensata: Revista dos Alunos do Programa de

Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP, [S. l.], v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/12618>. Acesso em: 20 jun. 2022

GRAMSCI, *Concepção dialética da História*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Cadernos do Cárcere*, volume 2. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Cadernos do cárcere*. Vol.3. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; Coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, 3º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GREGOL, Helen.; LOPES, Alice. *Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas*. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 16, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18297>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni. *Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018)*. *Educação e Pesquisa* [online]. 2021, v. 47 [Acessado 2 junho 2022], e231359. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147231359>.

HARVEY, David. *Uma Breve História do Neoliberalismo*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso. *Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”*. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 33–44, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 2 jun. 2022.

KUENZER, Acacia. *Trabalho e escola: A flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível*. *Educação & Sociedade* [online]. 2017, v. 38, n. 139, pp. 331–354. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>>. Acessado em: 12 dez. 2021.

LAIA, Aline. *Todos pela Educação? O papel do Instituto Ayrton Senna*. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2018.

LEHER, Roberto. *Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo*. *Outubro* 1 (3), 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>. Acessado em: 12 abr. 2022.

LIMA, Iana; HYPOLITO, Alvaro. *A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira*. *Educação e Pesquisa* [online]. 2019, v. 45. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>. Acessado em 2 junho 2022.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOSURDO, Domenico. *Marx, a tradição liberal e a construção histórica do conceito universal de homem*. In. Lutas Sociais. 2005.

_____. *O que é liberalismo?* In. *Contra História do Liberalismo*. São Paulo: Ideias e Letras. 2006.

LUKÄCS, György. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Temas de Ciências Humanas (nº4), pp1-18. 1978.

MALANCHEN, Julia. *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico crítica*. Campinas: Autores Associados, 2022.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia. *Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 1 mar. 2024.

MALANCHEN, Julia; TRINDADE, Débora; JOHANN, Rafaela. *Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica*. *Momento - Diálogos Em Educação*, 30(01).

MARX, Karl. O método da economia política: contribuições a crítica da economia política. In: FERNANDES, Florestan. *Marx e Engels*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 409-418.

MARX, Karl (2013). *O Capital: crítica da Economia Política (Livro I)*. São Paulo: Boitempo.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MELO, Adriana. *Desenvolvendo competências e habilidades para o trabalhador do futuro: caminhos do Banco Mundial e da OCDE*. Revista Lusófona de Educação, [S.I.], v. 51, n. 51, p. 13-27, jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7706>. Acesso em: 02 jun. 2022

MELLO, Lívia. *Os empresários e as políticas públicas em educação básica no Brasil contemporâneo: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do “novo ensino médio” (2013-2018)*. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

MINAYO, Maria (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ministério contará com reforço de US\$ 250 milhões do Bird para implementação do Novo Ensino Médio*. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63011-ministerio-contara-com-reforco-de-us-250-milhoes-do-bird-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 16 fev. 2022.

NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PACHECO, José. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Natália. *A reforma do ensino médio e a formação da classe trabalhadora no Rio de Janeiro*. Revista Trabalho Necessário, v. 19, n. 39, p. 136-162, 27 maio 2021.

PEREIRA, Rodrigo. *Governança corporativa na política educacional o papel da OCDE*. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 31, n. 15, p. 123-146, jan. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4663>. Acesso em: 02 jun. 2022.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane. *Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa*. Coleção: Linguagem e Sociedade Vol. 1 Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RAMOS, Marise. *Conceitos básicos sobre o trabalho*. In FONSECA; STAUFFER (Orgs.), O processo histórico do trabalho em saúde (pp27-56). Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz 2007.

RAMOS, Marise. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ 2012.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A contrarreforma do ensino médio no Brasil: perda de direitos e segregação educacional*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 873-892, jul./set. 2017.

RAMOS, Marise; MAGALHÃES, Jonas. *O que já não era sólido se desmancha no ar: a insustentabilidade da pedagogia das competências cognitivas e socioemocionais*. Revista Paradigma (v43), 2022 pp451-479.

RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso Crítica*. 1ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Cristóvão; GUINDANI, Joel. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, 1(1), 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Educação Escolar, Teoria e Prática*. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*. Movimento-revista de educação , n. 4, 9 ago. 2016.

_____. *Escola e democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

_____. *Pedagogia Histórico Crítica*. Primeiras aproximações. 12. Ed. Campinas: Professores Associados, 2021.

SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2022.

SENE; Túlio. *Desemprego e precarização, duas dimensões da crise do trabalho no capitalismo contemporâneo*. 2005. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/1318/1315>. Acessado em 20 de ago. de 2023.

SEVERINO, Antônio. *Fundamentos filosóficos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

SHIROMA, Eneida. *Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais*. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, [S. l.], v. 5, p. 1–22, 2020. DOI: 10.5212/retepe.v.5.14425.003. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14425>. Acesso em: 2 jun. 2022.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria; EVANGELISTA, Olinda. *Políticas educacionais: a teoria e a realidade brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Joana; ALMEIDA, Rita; STROKOVA, Victoria. *Sustentando melhorias no emprego e nos salários no Brasil: uma agenda de políticas*. Brasília: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, 2015.

SILVA, Monica. *A BNCC da reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso*. Educação em Revista [online]. 2018, v. 34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>>. Epub 22 Out 2018. ISSN 1982-6621. Acessado em: 21 dez. 2021.

SILVA, Tomaz. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma introdução*. 5ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. *O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a bncc no brasil*. Currículo Sem Fronteiras, [S.I.], v. 20, n. 2, p. 553-603, maio 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/index.htm>. Acesso em: 20 jun. 2021

THIESEN, Juarez. *A gestão do currículo nas malhas das redes políticas em escala transnacional*. Revista Teias, [S.I.], v. 47, n. 17, p. 91-106, out. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25897>. Acesso em: 02 jun. 2022.

THOMPSON, John. *Ideologia e cultura moderna: teoria social Ideologia e cultura crítica na era dos meios de comunicação de massa*. trad. (Coord.) Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Rosa. *Melhorar a qualidade da educação: uma nova abordagem?* In: TOMMASI, Lenny; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio (Orgs.). *Qualidade da educação: uma nova abordagem*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000

WODAK, Ruth. *Do que trata a ACD*. um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. Linguagem em (Dis)curso, [S.l.], v. 4, p.223-243, 2004. Disponível em: http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297/313

Acesso em: 20 jun. 2023.
http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297/313

ZANATTA, Shalimar. et al. *Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais*. Revista E-Curriculum, [S.L.], v. 17, n. 4, p. 1711-1738, 19 dez. 2019. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/35183>. Acesso em: 02 jun. 2022.

ZANK, Débora. *Base Nacional Comum Curricular e o "Novo" Ensino Médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica*. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação e Letras, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Foz do Iguaçu, 2020.

APÊNDICE I

Significado acional	<i>Estrutura genérica</i>	D1	Jurídica; Quase-interação mediada.
		D2	Híbrida entre um relatório de pesquisa e uma cartilha informativa; Quase-interação mediada.
		D3	Híbrida entre um relatório de pesquisa e uma agenda de recomendações políticas; Quase-interação mediada.
	<i>Intertextualidade</i>	D1	Recomendações do Banco Mundial e a Unicef; LDB; FUNDEB; CLT; Lei nº 11.161/2005; Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Base Nacional Comum Curricular.
		D2	Base Nacional Comum Curricular
		D3	Outras publicações do próprio organismo; Lei nº13.415/2017; Lei nº 13.467/2017.
Significado representacional	<i>Interdiscursividade</i>	D1	Discurso protagonista: Teoria do Capital Humano, perspectiva liberal de educação. Discurso Coadjuvante: perspectiva histórico crítica de educação.
		D2	Discurso protagonista: Tecnicismo, Teoria do Capital Humano, Pedagogia das competências, pragmatismo, multiculturalismo. Discurso antagonista: Currículo baseado em conteúdos de disciplinas científicas.
		D3	Discurso protagonista: Tecnicismo Teoria do Capital Humano, Pedagogia das competências, multiculturalismo, pragmatismo, Nova Gestão Pública.
	<i>Representação dos atores sociais</i>	D1	Estudantes e professores representados de forma genérica e passivos a lei.
		D2	Jovens egressos da escola pública, empregadores e professores universitários que representam o jovem como uma força de trabalho ineficiente; Especialistas que são representados como contrários ao currículo organizado por conteúdo e a favor de um currículo focado no cálculo e na escrita; Exclusão dos relatos de professores do ensino público e membros da organização civil que atuam na formação e orientação de jovens.
		D3	Jovens representados como “desengajados” e responsabilizados pelo

			seu sucesso ou fracasso nos campos da educação e do trabalho.
Significado identificacional	<i>Avaliação</i>	D1	Presunções valorativas que avaliam as disciplinas de português e matemática como indispensáveis, ao passo que, o restante das disciplinas é rebaixado a dispensáveis.
		D2	Presunções valorativas que avaliam como indesejável o currículo escolar organizado por conteúdos, e como desejável um currículo organizado por competências, incluindo socioemocionais.
		D3	Avaliativas que representam as contrarreformas trabalhistas e do Ensino Médio como medidas desejáveis que aumentam a “flexibilidade laboral”.
	<i>Modalidade</i>	D1	Deontica.
		D2	Epistêmica com sutis características deonticas.
		D3	Híbrida entre as modalidades deonticas e epistêmicas.